



UMEÅ UNIVERSITET

SÄRSKILD BEGÅVNING I EN FÖRSKOLA OCH SKOLA FÖR ALLA

Malin Ekesryd Nordström

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)

Avhandling för filosofie doktorsexamen

ISBN: 978-91-8070-172-3 (print)

ISBN: 978-91-8070-173-0 (pdf)

ISSN: 0281-6768

Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet: nr 131

Omslag: Ulrika Sahlén

Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck: CityPrint i Norr AB

Umeå, Sverige 2023

Till min familj

Innehåll

Abstract	iii
Artiklar	iv
Kapitel 1. Inledning.....	1
Avhandlingens syfte och forskningsfrågor	5
Avhandlingens disposition	6
Kapitel 2: Särskild begåvning i ett svenskt utbildningsperspektiv.....	7
Utbildningshistoriskt perspektiv.....	7
Likvärdighetsnormen	8
Idéer som utmanar likvärdighetsnormen	9
Styrinstrument avseende särskild begåvning i Sverige	10
Kapitel 3. Tidigare forskning	13
Betydelser av särskild begåvning.....	13
Olika förklaringsmodeller	13
Dubbelt exceptionell	15
Utbildning och undervisning för särskilt begåvade	16
Tillgång till en anpassad undervisning	17
Kritik mot utbildning för särskilt begåvade	18
Begränsat med nordisk forskning	19
Forskning om avhandlingens fokusområden.....	20
Ledning och stimulans i förskolan och tidig utbildning	20
Lärares attityder till undervisning av särskilt begåvade.....	22
Föräldrars inflytande på barns utbildning.....	23
Mediala diskussioner om särskild begåvning	25
Sammanfattning	26
Kapitel 4. Teoretiska utgångspunkter.....	27
En socialkonstruktivistisk ansats	27
Särskild begåvning	28
Specialpedagogiska perspektiv	30
Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell	32
Diskursanalytisk ansats	34
Sammanfattning	35
Kapitel 5. Forskningsdesign och metodologiska överväganden	37
Avhandlingens uppstart och framväxt	37

Datainsamlingsmetoder	38
Urval: enkätstudien och intervjustudierna	40
Genomförande: enkätstudien och intervjustudierna.....	41
Urval: tidningsartikelstudien	43
Organisering, bearbetning och analys.....	43
Enkätstudien	44
Intervjustudierna	44
Tidningsartikelstudien	45
Metoddiskussion: Trovärdighet, tillförlitlighet och etiska överväganden.....	46
 Kapitel 6. Resultat.....	 51
Artikel I	51
Artikel II.....	52
Artikel III.....	53
Artikel IV	54
 Kapitel 7. Diskussion och slutsatser	 57
Avhandlingens resultat i relation till forskningsfrågorna	57
Förskolepersonal, rektorer och föräldrar om särskild begåvning	57
Särskild begåvning i den mediala debatten	60
Utbildning och undervisning för särskilt begåvade	62
Avhandlingens bidrag till forskning och praktik.....	65
Reflektioner över teoretiska förståelser av särskild begåvning.....	68
Förslag till fortsatt forskning.....	70
Slutord	71
 Författarens tack.....	 72
 Referenser	 75
 Bilagor	 95

Abstract

Based on four articles, this compilation thesis analyses different actors' constructions of giftedness and ideas about meeting gifted children's needs in preschool and early childhood educational settings. Previous research has highlighted gifted children's need for early educational adaptations and support for their continued development and maintained desire for learning. Because children's early educational experiences influence their continued cognitive, social and emotional development, constructions of giftedness at different societal levels surrounding the child were important to explore. Questions addressed included how preschool personnel, principals and parents of gifted children talk about giftedness, how the construction of giftedness changes over time in Swedish daily press, and what meanings talk about giftedness have for gifted children's provided education in preschool and school. The theoretical framework underpinning the entire thesis is social constructivism. In addition, special educational perspectives, Bronfenbrenner's ecological systems theory model, and discourse analysis were used to analyse the respondents' understandings. Empirically, the thesis is based on material collected in four studies conducted between 2019-2021. These include an on-line questionnaire to preschool personnel (n=78), interviews with preschool teachers (10) and principals (5), interviews with parents (16), and an overview of Swedish newspaper articles about giftedness (n=72). Results show that constructions of giftedness create tensions by generating diverse ideas about the offered teaching in practice, alongside different views of hindering factors for providing an adequate education, organizational thresholds or lack of education about giftedness. Dilemmas included planning an education that meet the needs of all – as well as individual children's needs. Another dilemma was naming someone *gifted* in a strong tradition of an egalitarian education. How preschool staff, principals, parents and newspaper debates construct giftedness is vital for making conscious choices and treatment of giftedness in a preschool and school for all.

Keywords: giftedness; gifted education; preschool education; early childhood education; school for all

Artiklar

Artikel I

Ekesryd Nordström, M. (2021). Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i förskolan. *Utbildning och Lärande*, 15(3), 32–49.

Artikel II

Ekesryd Nordström, M. (2022). Swedish Preschool Teachers and Principals' Conceptions of Giftedness and Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), 271–291.

Artikel III

Ekesryd Nordström, M. (under granskning). Swedish Parents' Descriptions of Giftedness and Experiences of Home–School Collaborations.

Artikel IV

Silfver, E., & Ekesryd Nordström, M. (2023). Shifting discourses on giftedness in Swedish newspaper media – what's the problem represented to be? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.

Mitt bidrag i studien har varit att sammanställa bakgrund och tidigare forskning kopplat till artikelns syfte. Vidare bidrog jag och artikelns huvudförfattare i lika grad till arbetet med genomläsningarna av datan. Jag fungerade också som kritisk läsare av artikeln under dess slutfas.

Kapitel 1. Inledning

Ska det vara såhär tills jag är 16 år mamma, då vill jag inte leva längre. (Från intervju med förälder)

Så berättar en mamma att hennes son sammanfattat sina första veckor i förskoleklass. Sonen, som knäckt läskoden redan som treåring och även börjat intressera sig för avancerade mattetal, hade under nästan tre år längtat efter att få börja i den ”riktiga” skolan. Skolan visade sig dock bli en stor besvikelse då den erbjudna undervisningen bara bestod av saker han redan kunde och dessutom tröttnat på för länge sedan, berättade mamman för mig.

I min tidigare roll som specialpedagog hade jag upptäckt att det fanns barn som plötsligt slutade intressera sig för skolarbetet. Som i exemplet ovan tappade de helt enkelt sin lust att lära då den erbjudna undervisningen inte erbjöd tillräckligt med utmaningar. Jag mötte även föräldrar som börjat kräva mer av undervisningen för att deras barn mådde väldigt dåligt i den ”vanliga” skolan. I mitt arbete med att anpassa undervisningen till dessa individers behov kom jag i kontakt med begreppet särskild begåvning.¹ Jag började läsa in mig på området och funderade på om barnen jag mötte var särskilt begåvade. En av frågorna jag ställde mig var, att om dessa barn finns, varför möter vi då inte deras behov inom svensk utbildning? Specialpedagoger och speciallärare arbetar idag mycket med elever i svårigheter att nå målen, men hur kan vi stötta de som redan hunnit långt i sin intellektuella utveckling? Särskild begåvning som främst baseras på andra länders beskrivningar bidrog också till att jag började intressera mig för etableringen av begreppet i vårt svenska samhälle och i vår utbildningskontext samt vilka pedagogiska konsekvenser som uppstår beroende på vilka innebörder begreppet ges.

När jag påbörjade mina doktorandstudier 2018 var begreppet särskild begåvning relativt nytt inom svensk utbildningskontext. Det fanns fyra avhandlingar om särskild begåvning (Mattsson, 2013; Mellroth, 2018; Pettersson, 2011; Szabo, 2017) och vid ett antal lärosäten började studenter kunna ta del av föreläsningar om särskild begåvning (Mellroth, 2019). Samtidigt började det också dyka upp reportage i dagspressen om särskilt begåvade barns utbildningssituation (se exempelvis Falkirk, 2019). Däremot var, och är fortfarande, inte särskild begåvning ett obligatoriskt inslag vid lärarutbildningarna eller specialpedagog-/special-

¹ I avhandlingen används särskild begåvning och särbegåvning synonymt

lärarprogrammen men det finns numer ett antal svenska universitet som har valbara kurser om särskild begåvning (exempelvis Stockholms-, Karlstads-, Mitt- och Linnéuniversitetet). Det kan enligt Mellroth (2019) vara en av förklaringarna till att studentarbeten om särskild begåvning har ökat i antal. Människors ökade deltagande i både fysiska och digitala nätverk och mötesplatser anses också bidra till en efterfrågan av hur det svenska utbildningssystemet möter dessa barns behov (Mattsson & Pettersson, 2015).

Jag uppfattar således att det finns en förändring i det svenska samhället att både prata om särskild begåvning och forska om det. Kanske har den övergripande politiska diskursen i det svenska skolsystemet, som genomsyras av ett starkt jämlikhetsideal där alla barn och elever ska få möjlighet att utvecklas utifrån egna förutsättningar och behov med fokus på inkludering, jämlikhet och demokrati (Imsen et al., 2017), hindrat begreppets etablering. Ett uttryck för detta finns i Salamanca-deklarationen som Sverige skrev under på 90-talet (UNESCO, 1994). Deklarationen belyser alla barns rätt till en inkluderande undervisning utifrån sina behov där också *gifted children* finns med i den engelska originaltexten (s. 6). ”Gifted children” ersattes dock med *alla* barn i den svenska översättningen. Det kan bero på att det vid tidpunkten inte fanns en adekvat svensk översättning av begreppet alternativt att ”gifted” inte ansågs kunna passa in i vår svenska kontext. Särskild begåvning står inte heller med i Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanerna för förskola och skola (*Läroplan för förskolan* [Lpfö18], 2018; *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr22]). Däremot tydliggörs det i senare uppdateringar att alla barn och elever, oavsett behov, ska ges den ledning och stimulans de kan behöva för att nå så långt som möjligt inom utbildningens mål (SFS 2010:800, kap.3, §2). Det sistnämnda anses vara en av anledningarna till att särskild begåvning fått högre legitimitet inom svensk utbildning (Allodi Westling, 2014).

I dagsläget saknar många lärare formell utbildning om särskild begåvning, men Skolverket har på sin hemsida ett stödmaterial att tillgå för verksamma lärare och annan personal som är intresserade av området (Skolverket, 2015). Materialet syftar till att inspirera och utveckla skolans arbete med särskilt begåvade elever. Vidare har Skolinspektionen uppmärksammat högpresterande-, särskilt begåvade- respektive dubbelt exceptionella elever (särskilt begåvad och samtidigt diagnosticerad med en medicinsk diagnos) i sina granskningar och pekat på skolors bristande arbete att möta elevers behov av en stimulerande undervisning (Skolinspektionen, 2014, 2022). Å ena sidan betonas alltså från statligt

håll att arbetet med särskilt begåvade är en viktig del i undervisningen – å andra sidan finns där stora kunskapsluckor att fylla.

Det finns en stor spridning i hur människor ser på särskild begåvning. Den tidiga internationella forskningen om särskild begåvning befann sig enligt Carman (2013) i en naturvetenskaplig forskningstradition och antog främst en psykologisk forskningsansats. Forskning inom fältet har sedan förflyttat uppmärksamheten från ett ensidigt fokus på identifiering av särskild begåvning med hjälp av IQ-tester (Terman, 1925) till att särskild begåvning kan förstås utifrån en mängd olika förklaringsmodeller (se exempelvis Freeman, 2005; Gagné, 2004; Olszewski-Kubilius, 2000; Renzulli, 2005; Stenberg, 2017). Det innebär också att idéer om hur undervisning för särskilt begåvade bäst bör bedrivas skiljer sig åt. Olika förklaringsmodeller gör att området kan framstå som vagt och svårgripbart. Samtidigt ses en enad, gemensam definition (som innefattar alla delar och länders kulturella skillnader) som omöjligt att uppnå och en tillbakagång inom forskningen (Smedsrud, 2020).

Mängden olika benämningar av särskild begåvning är också stor, som exempelvis *gifted*, *highly intelligent* och *exceptional*. Det finns också begrepp som mer beskriver barnets förmågor, som exempelvis *highly able*, *talented* och *extraordinary learning potential*. Att det finns många olika benämningar anses ha bidragit till att forskningsfältet kan uppfattas som spretigt (Smedsrud, 2020). I mina engelska texter har jag valt att översätta särskild begåvning med *gifted*. Det gör jag utifrån att *gifted education* är ett vedertaget begrepp inom forskningen (se exempelvis Dai & Chen, 2013; Coleman et al., 2007) och att svensk forskning om särskild begåvning som jag hänvisar till i de första artiklarna också översätter särskild begåvning med *gifted* (se exempelvis Persson, 2010). *Gifted education* är även översättningen som används i den inledande delen av stödmaterialet om särskilt begåvade elever på Skolverkets hemsida (Mattsson & Pettersson, 2015, s. 8).

Olika idéer om och benämningar av särskild begåvning har visat sig få konsekvenser för särskilt begåvade individer i utbildningssammanhang. Enligt Dai och Chen (2013) får olika konstruktioner av särskild begåvning betydelse för hur undervisning och organisering av utbildning bäst bör bedrivas i praktiken. Något förenklat kan man säga att särskild begåvning som beskrivs utifrån arv och individuella förmågor ofta hänger ihop med idéer om att undervisningen bäst bör bedrivas i särskilda undervisningsgrupper, medan beskrivningar av särskild begåvning utifrån vad som blir synligt i mötet med den omgivande kontexten, ofta leder till idéer om en

inkluderande, differentierad undervisning.² Ansatsen i den här avhandlingen är därför att tolka och analysera hur särskild begåvning konstrueras, idéer om bemötande i praktiken och att belysa dess pedagogiska konsekvenser.

En möjlig men relativt utforskad framgångsfaktor, utifrån en nordisk kontext, är särskild begåvning och tidiga insatser. Internationell forskning om särskild begåvning och utbildning visar att tidiga insatser kan vara avgörande för barnets fortsatta kunskapsmässiga, sociala och emotionella utveckling (se exempelvis Kaplan & Hertzog, 2016; Kroesbergen et al., 2016; Walsh et al., 2012). Samtidigt rapporteras det om hur utpekande av enskilda individer som särskilt begåvade i unga år kan bidra till negativa upplevelser i barnets möte med den sociala kontextens värderingar (Lo, 2014). Hur förskolepersonal och rektorer i våra svenska förskolor konstruerar särskild begåvning och vilka konsekvenser det får för erbjudande av ledning och stimulans i undervisningen är därför intressant att skapa ny kunskap om.

Ett annan möjlig framgångsfaktor är relationer och samverkan mellan utbildningssammanhang och föräldrar. Internationell forskning om särskild begåvning utifrån föräldrars perspektiv, visar att både utbildningssammanhanget och det enskilda barnet ofta gynnas av fungerande hem- och skolsamarbeten, men att föräldrar ofta är en outnyttjad resurs (Davis, 2012; Margrain, 2010). Jolly och Matthews (2012) uppmärksammar de extra utmaningar det kan innebära att vara förälder till ett särskilt begåvat barn, utifrån att barnet ofta har en ojämn utveckling och sällsynta behov som kan orsaka missförstånd. Ett exempel är att den verbala utvecklingen kan vara betydligt högre än jämnårigas (en sexåring som uttrycker sig som en tonåring), medan motoriska färdigheter kan motsvara den faktiska åldern. För att inte framstå som alltför krävande avstår därför många föräldrar att nämna tankar om barnets särskilda begåvning till lärare (Hodge & Kemp, 2006) och barnet självt kan medvetet underprestera för att inte framstå som alltför avvikande (Mofied & Parker Peters, 2019). Dessa frågor är också viktiga att undersöka i svensk kontext med tanke på barnets rätt till en anpassad undervisning, att föräldrar har stort inflytande på barnets utveckling i

² Differentierad undervisning innebär i det här sammanhanget att det finns olika vägar att nå målet. Det är ett förhållningssätt till undervisning som bygger på principer om inkludering och elevers engagemang, motivation och delaktighet. Differentierad undervisning innefattar att anordna undervisningen så att den erbjuder utmaningar utifrån elevers olika utvecklingsnivå (Laari et al., 2021).

tidiga år och att samarbete mellan föräldrar och utbildnings-sammanhanget får betydelse för barnets fortsatta utbildning. Förskolan är dessutom unik som utbildningskontext utifrån att kommunikation mellan föräldrar och förskolepersonal sker dagligen, till skillnad från när barnen blir äldre.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att trots att forskningsfältet om särskild begåvning inte är helt nytt i Sverige är kunskaper om särskild begåvning och förskola, tidig utbildning, föräldrars erfarenheter och diskussioner om detta är begränsade. Vidare saknas studier i en svensk kontext som belyser hur diskurser om särskild begåvning och dess koppling till skola och undervisning förändrats över tid. Därför har jag valt att studera hur förskolepersonal, rektorer och föräldrar konstruerar särskild begåvning samt hur diskurser om särskild begåvning förändrats i svensk dagspress under en 25-års period.

Resultaten i avhandlingen kan bidra med ny kunskap och underlag för beslutsfattare i utbildningsfrågor, förskolepersonal, grundskollärare, specialpedagoger, speciallärare, rektorer och andra intresserade av den här typen av utbildningsfrågor. Resultaten kan också användas i jämförande studier i Sverige, men också i andra nordiska länder (och utanför) med liknande intressen och frågeställningar.

Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om hur olika aktörer konstruerar särskild begåvning och idéer om att möta särskilt begåvade barns behov i förskolan och tidig utbildning. Avhandlingens övergripande forskningsfrågor är:

- Hur talar förskolepersonal, rektorer och föräldrar till särskilt begåvade barn om särskild begåvning?
- Hur förändras konstruktionen av särskild begåvning över tid i svensk dagspress?
- Vilken betydelse får talet om särskild begåvning för utbildning och undervisning av särskilt begåvade barn i förskola och skola?

Fyra delstudier ligger till grund för avhandlingens insamlade material. Dessa har egna specifika syften och forskningsfrågor som alla svarar mot de övergripande forskningsfrågorna. De olika delstudierna presenteras i fyra artiklar (Artikel I-IV). Den första delstudien innefattar en enkät till förskolepersonal (förskollärare, barnskötare och övrig resurspersonal),

presenterat i Artikel I och för den andra delstudien intervjuades förskollärare och rektorer (presenterat i Artikel II). Den tredje delstudien baseras på intervjuer med föräldrar till särskilt begåvade barn (presenterat i Artikel III) och i den sista delstudien undersöktes hur särskild begåvning diskuterats i svenska dagstidningar (*Svenska Dagbladet* [SvD] och *Dagens Nyheter* [DN]) under en 25-års period, 1995-2019 (presenterat i Artikel IV).

Avhandlingens disposition

Denna kappatext består av sju kapitel följt av bilagor och de fyra artiklarna i sin helhet. I det första kapitlet introduceras avhandlingsarbetet genom en kort bakgrund till forskningsproblemet följt av beskrivningar av vad forskningen ämnar bidra med, samt avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I kapitel två ges en bakgrund till det valda forskningsområdet. I det tredje kapitlet redogörs för tidigare forskning om särskild begåvning. Den tidigare forskningen belyser utbildning för särskilt begåvade, forskning om föräldrars ökade inflytande på undervisningen samt hur diskussioner i media kan påverka samhälleliga normer och värderingar om ett ämne som särskild begåvning. I det fjärde kapitlet redogör jag för avhandlingsarbetets teoretiska utgångspunkter. Här presenteras de olika teoretiska perspektiv och analysverktyg som använts för de fyra datainsamlingarna och i diskussionerna av delstudiernas huvudresultat. Forskningsdesign, metodologiska- och etiska överväganden presenteras i kapitel fem, och i kapitel sex sammanfattas resultaten av avhandlingens fyra artiklar i kronologisk ordning. I det sjunde och avslutande kapitlet diskuteras avhandlingens resultat, teoretiska ramverk samt förslag till fortsatt forskning.

Kapitel 2: Särskild begåvning i ett svenskt utbildningsperspektiv

I detta kapitel ges en kort översikt av särskild begåvning i ett svenskt utbildningsperspektiv där frågor om likvärdighet och vad som kan utmana likvärdigheten presenteras. Vidare redogörs för skolans styrning kopplat till särskild begåvning.

Utbildningshistoriskt perspektiv

Särskild begåvning och intresse för särskilt begåvade individers utbildning och utveckling är inget nytt fenomen i Sverige. Redan på 1920-talet diskuterades området utifrån skolans organisation i statliga offentliga utredningar, i lärartidningar och i pedagogiska magasin. Specifika undervisningsprogram för "the gifted" (särskilt begåvade, min översättning) var mycket ovanligt, men Axelsson (2022) beskriver ett exempel från Göteborg år 1928. Särskilt begåvade elever (främst pojkar) ansågs vara ett lands största tillgång och dessa behövde särskiljas för att uppnå bästa resultat. I exemplet från Göteborg delades eleverna in i grupper från A-E, där A-gruppen innefattade de särskilt begåvade. Den första indelningen gjordes utifrån lärares bedömningar som sedan följdes upp med intelligenstester efter två år. Efter ett antal år avslutades dock detta experiment på grund av lärares ifrågasättande om undervisningen verkligen nådde sitt syfte samt att det av ekonomiska skäl blev för dyrt att bedriva undervisning i mindre klasser. Klasser och skolor för särskilt begåvade fick inte fäste i Sverige vilket bland annat förklaras med att parallellskolesystemet, där endast ca 20% av eleverna gick vidare till högre studier, redan innebar en uppdelning av eleverna och att de mer studievilliga och intelligenta var de som fortsatte sina studier medan andra föll bort.

Husén (1968) argumenterade för vikten av ett tillvaratagande av hög begåvning hos barn från olika samhällsklasser för att Sverige inte skulle gå miste om den så kallade "begåvningsreserven" som också fanns inom de lägre sociala skikten, men som på grund av hur skolan var organiserad inte gick vidare till högre utbildning. Dåtidens studier visade att det rådde en snedvriden representation av barn och unga som erbjöds tillgång till högre utbildning och att barnets familjebakgrund hade stor inverkan på den fortsatta utbildningen. Införandet av en gemensam grundskola för alla barn från och med läsåret 1962/63 (fullt utbyggt 1971/72) syftade

därför till att minska klyftorna i samhället och att alla barn skulle ges möjlighet till utbildning oavsett socioekonomisk bakgrund och uppväxtförhållanden (Husén & Tuijnman, 1991).

Diskussioner om utbildning och undervisning för särskilt begåvade återupptogs sedan i slutet av 1990-talet i samband med boken "Annorlunda land: särbegåvningens psykologi" (Persson, 1997). I boken problematiserar Persson bland annat skolans likvärdighetsnorm. Han menar att en strävan efter jämlika förhållanden inom svensk utbildning också medfört en felaktig strävan efter barns jämlika prestationer som inte gynnar de särskilt begåvade.

Likvärdighetsnormen

Enligt Ahlberg (2001) har skolans uppdrag kommit till genom en rad politiska beslut som tar sin utgångspunkt i internationella konventioner och deklARATIONER som Sverige skrivit under, exempelvis Salamanca-deklarationen (UNESCO, 1994) och Barnkonventionen (UNICEF, 2018). Dessa genomsyrar en ideologisk syn på samhälle, människor och utbildning. Genom dessa internationella överenskommelser blir rätten till utbildning en del av de mänskliga rättigheterna. Överenskommelserna leder vidare till likvärdighetsbegreppet som dock inte går att mäta utan utgör skilda tolkningar beroende på ideologisk utgångspunkt.

Vad likvärdighet inom utbildning innebär påverkas av hur människor i den befintliga miljön konstruerar och kategoriserar barnens behov (Hjörne & Säljö, 2004). Dessa konstruktioner kan således både begränsa och vidga perspektiv på normalitet och avvikelse. Via tal och handlingar skildrar människor vardagliga kunskaper och värden som sedan sprids och bidrar till skapandet av ett samhälles rådande norm (Martinsson & Reimers, 2020). Demokratiska värden och likvärdighet är viktiga frågor inom svensk utbildning. Konsekvenser av bemötande och erbjudande av stöd till de som inte anses passa in i förskolans och skolans rådande norm blir således beroende av verksamma rektorers, förskollärares och lärares tolkningar av styrdokumentet och synen på specialpedagogik och mångfald (Nilholm, 2005).

Likvärdighetsnormen för svensk utbildning innebär att undervisningen ska genomsyras av en gemensam, sammanhållen skola (SFS 2010:800). Anpassningar och stöd till barn i behov av ledning och stimulans för att komma vidare i sin kunskapsutveckling, inklusive de särskilt begåvade, ska främst ske inom det befintliga utbildningssammanhanget.

Innehåll, genomförande och riktlinjer för svensk utbildning har på senare år genomgått flera politiska reformer vilket också får betydelse i praktiken (Lindensjö & Lundgren, 2014). Via dessa reformer och i uppdateringar av styrdokumentet blir idéer som utmanar likvärdighetsnormen synliga.

Idéer som utmanar likvärdighetsnormen

Allas rätt till en adekvat utbildning brottas i utbildningsdebatten med politiska och marknadsekonomiska motiv där individualisering och Sveriges konkurrenskraft i världen beskrivs som påverkansfaktorer (Assarsson, 2007). Börjesson (2016) visar utifrån tre specifika perioder en förflyttning inom svensk utbildning, från en likvärdighetsprincip (1969-1980), till både offentligt och privat inflytande (1980-1988), till att utbildningen präglas av privat inflytande och marknadsstyrning (1989-1999). Införande av marknadsstyrning beskrivs innebära ökad valfrihet i syfte att förbättra, effektivisera och göra skolsystemet mer konkurrenskraftigt på den globala marknaden, utan att för den skull försämra likvärdigheten i utbildningen. Ryner (2002) menar dock att detta nyliberalistiska synsätt inte bidragit till en bibehållen likvärdighet utan istället ökat diskrepansen mellan politiska målsättningar för en likvärdig skola och hur det ser ut i praktiken.

Vissa skoltraditioner i andra länder erbjuder undervisning för särskilt begåvade via särskilda klasser och grupper (se exempelvis Worrell & Erwin, 2011). I Sverige utmanas likvärdighetsnormen inom utbildning bland annat av införande av spetsutbildningar, i teoretiska ämnen, vid ett antal högstadier och gymnasier (Dodillet, 2017). Det innebär specialklasser med högt individfokus. Synen på en likvärdig skola utmanas också utifrån föräldrars rätt att välja mellan olika utbildningsalternativ för sina barn, som påverkas av faktorer som socioekonomisk bakgrund och förutsättningar att engagera sig i barnets utbildning (Englund, 2008).

En förskjutning av jämlikhetsidealet mot en nyliberal ideologi i de nordiska länderna är något som belyses av Imsen et al. (2017) och att skolan behöver anpassa sig till en global marknad med fokus på effektivitet och ökad privatisering för att vara konkurrenskraftig. Fortfarande skiljer sig dock det svenska (till viss del även det nordiska) skolsystemet från exempelvis Storbritanniens och Nordamerikanska skolsystem, med högre fokus på vetenskap, nationella mål och mätbara resultat.

Styrinstrument avseende särskild begåvning i Sverige

Beslutsfattare på riksnivå formulerar regler och innehåll för svensk utbildning. Skol- och förskoleförvaltningar på kommunal nivå sätter i sin tur ramar för personalens handlingsutrymmen i praktiken (Jarl et al., 2018). Dessa handlingsutrymmen tolkas, beskrivs och hanteras av förskollärare och rektorer ute i utbildningssammanhangen. Meningskapande och konstruktioner av särskild begåvning sätter således rektorer, förskollärare och lärare i maktposition att besluta om lämpliga åtgärder i de specifika utbildningssammanhangen.

Rätten till en anpassad undervisning finns beskriven i Skollagen (SFS 2010:800) där det tydliggörs att alla barn och elever ska

ges den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (SFS 2010:800, 3 kap., §2)

Särskild begåvning står inte med i styrdokument för svensk utbildning. Hur undervisning för individer i behov av att komma betydligt längre i sin kunskapsinhämtning bäst bör bedrivas avgörs således till stor del av hur lärare och rektorer tolkar utbildningsuppdraget. Det som finns att läsa om särskild begåvning för verksamma inom utbildningen återfinns istället under ”Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram” på Skolverkets hemsida, där det finns en länk till ett stödmaterial om särskilt begåvade elever (Skolverket, 2015). I materialet finns en koppling till specialpedagogik utifrån att det i inledningen beskrivs att det inte ska behövas en diagnos för att få rätt till stödinsatser och att det talas om att särskilt begåvade kan behöva ”riktat stöd”. Denna implicita uppmärksamhet och vaga omnämmanden i policydokument och stödmaterial av hur utbildningen bäst kan möta dessa individers behov, leder enligt Margrain och Lundqvist (2019) till att särskilt begåvade barns behov riskerar att marginaliseras inom svensk utbildning.

Trots att särskild begåvning inte står med i styrdokument för utbildning finns, som beskrivet tidigare, begreppet med i Skolinspektionens granskningar av skolors rutiner att bedriva en mer utmanande undervisning för att möta dessa individers behov (Skolinspektionen, 2022). I granskningen från 2022 finns en begreppsförklaring i slutet av dokumentet som gör skillnad på *högrepresterande* och *särskilt begåvade*.

Vikten av att separera begreppen högpresterande³ och särskilt begåvad handlar om ett tydliggörande att särskilt begåvade inte alltid (snarare sällan) är högpresterande i utbildningssammanhang samt att högpresterande inte alltid är särskilt begåvade. Den vetskapen har enligt Kokot (1999) betydelse för utbildningssammanhang eftersom lärare uppmanas hålla ett större fokus på *hur* barnen lär, till skillnad från prestationer, för att inte förbise de särskilt begåvade individerna.

Specialpedagogiska insatser i form av extra anpassningar och särskilt stöd kopplas i styrdokumentet till barn som på grund av olika svårigheter och/eller funktionsnedsättningar behöver hjälp att klara lägst satta kunskapsmål eller betygskriterier. I likhet med Koshy och Robinson (2006) samt Persson (2010) uppmärksammar jag att detta stöd också kan vara verksamt för särskilt begåvade eftersom dessa individer också kan vara i behov av stöd som faller utanför den ordinarie undervisningen, även om det kan handla om en annan typ av stöd.

Idéer om en utbildning för alla har under de senaste decennierna diskuterats utifrån inkluderingsbegreppet i relation till utbildningen inom förskola och skola. Dessa diskussioner fick stort genomslag i samband med Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), men som beskrivet tidigare så ersattes ”gifted children” med *alla* barn i den svenska översättningen. I deklarationen förordas inkludering när undervisningen ska utformas för att rymma alla barns och elevers behov. Inkludering är dock ett mångtydigt begrepp som förstås och hanteras på olika sätt utifrån frågor om *var* utbildningen ska äga rum, *vilka* som ska inkluderas och *vad* inkluderingen ska innebära (Göransson & Nilholm, 2014). Begreppet inkludering står inte heller med i styrdokumentet för svensk utbildning utan hur undervisningen ska genomföras, och vilka som innefattas av att ”vara i behov av stöd”, beslutas av rektorer i det aktuella utbildningssammanhanget.

Styrning inom utbildning handlar även om ett tillvaratagande av föräldrars perspektiv på undervisningen. Samarbete med hemmen tillhör inte bara kraven för svensk utbildning (SFS 2010:800; Lgr22; Lpfö18) utan beskrivs också som viktigt för barnens fortsatta utveckling. God kommunikation med vårdnadshavare kan enligt Davis (2012) och Havik et al. (2014) förbättra helhetsbilden av barnets situation för ansvariga

³ Högpresterande (översatt från engelskans ”bright”) ska förstås som individer som ligger över genomsnittet, är välanpassade till utbildningssammanhanget och som därför ofta uppmärksammas av lärare (Kokot, 1999).

lärare, eftersom beteenden och behov kan komma i olika uttryck i utbildningssammanhanget jämfört med i hemmet.

Kapitel 3. Tidigare forskning

Den tidigare forskning som presenteras i kapitlet är framtagen genom sökningar i olika databaser (Artikelsök; ERIC; Mediarkivet; Web of Science) för att få en överblick av forskningsläget om särskild begåvning. Nordamerikansk forskning dominerar forskningen om särskild begåvning vilket gjort att jag aktivt sökt efter studier som genomförts i andra länder och i den nordiska utbildningskontexten. Detta kapitel beskriver tidigare forskning som ramar in och kontextualiserar övergripande syfte och forskningsfrågor. Kapitlet inleds med en översikt av olika förklaringsmodeller av särskild begåvning och hur synen på särskild begåvning har förändrats över tid. Efter det följer forskning om utbildning och undervisning för särskilt begåvade. Avsnittet avslutas med en redogörelse av tidigare forskning och mina delstudiers specifika områden: ledning och stimulans i förskolan och tidig utbildning, föräldrars inflytande på utbildningen och mediala diskussioner om särskild begåvning. I kapitlet redogörs för existerande kunskap inom fältet och de kunskapsluckor som avhandlingens olika delstudier ämnar bidra med nya kunskaper om.

Betydelser av särskild begåvning

Det finns ingen gemensam definition av särskild begåvning vilket ofta beskrivs som ett problem (Carman, 2013). Enligt Sternberg och Zhang (2004) finns över hundra olika definitioner av särskild begåvning. Det anses å ena sidan försvåra gemensamma, grundläggande förståelser, göra att fältet och dess teoretiska förståelser upplevs splittrade samt att jämförande studier om särskild begåvning försvåras. Å andra sidan problematiseras hur en gemensam förståelse skulle kunna innefatta alla delar av särskild begåvning som passar länders olika kulturer och skolsystem (Smedsrud, 2020). I styckena nedan redogörs för olika förklaringsmodeller av särskild begåvning och historiska skiften av betydelse.

Olika förklaringsmodeller

Internationell forskning om särskild begåvning utgår främst ifrån en nordamerikansk kontext där psykologen Terman (1925) redan på 1920-talet genomförde longitudinella studier på särskilt begåvade barn. Termans forskning gav insikter om kognitiva förmågor och dess relation till akademiska, yrkesmässiga och psykosociala aspekter. Särskild begåvning sågs som något medfött och bestående som bäst mättes med hjälp av kognitiva bedömningar och IQ-tester (Robinson et al., 2000).

Sedan dess har andra förklaringsmodeller presenterats som innebär att särskild begåvning och framstående prestationer kräver bredare, praktiska och teoretiska förklaringar (se exempelvis Dai, 2020; Freeman, 2005; Olszewski-Kubilius, 2000; Subotnik & Jarvin, 2005). Den amerikanske forskaren Gardners teorier om multipla intelligenser breddade synen på intelligens till att innefatta både språklig-, musikalisk-spatial-, kroppslig-, emotionell- och social intelligens (Gardner, 1984).

När det gäller egenskaper som kan känneteckna särskilt begåvade individer utgår den amerikanske forskaren Renzulli ifrån en modell som han benämner *Three-ring conception of giftedness* (Renzulli, 1977, 2005). Den innebär att en människas särskilda begåvning blir synlig när de tre faktorerna hög förmåga, kreativitet och inre motivation samverkar. En begränsning med Renzullis modell är dock att den framhäver personens synliga prestationer vilket kan innebära att särskilt begåvade individer som av olika anledningar inte visar sina förmågor riskerar att förbigås. En annan känd modell: *Developmental Model of Giftedness and Talent* (DMGT), skapades av den kanadensiske forskaren Gagné (2004). Enligt Gagné beror barnets framgång och utveckling på olika typer av omgivande faktorer, eller *katalysatorer* som han benämner dessa. Det handlar dels om barnets egen inre motivation, dels om vilka förebilder, stöd och stimulans som erbjuds i den omgivande miljön.

Ett ensidigt fokus på IQ-tester avfärdas av Sternberg (2017) som istället föreslår en bredare scanning där individers förmågor av avancerade, analytiska, praktiska och etiska förhållningssätt undersöks. Utifrån att samhället förändras menar Sternberg att särskild begåvning bör beaktas utifrån hur förmågor till avancerad problemlösning istället kan gynna samhället i stort. Här hakar den finska forskaren Tirri (2022) i Sternbergs resonemang och menar att ett fokus på särskild begåvning, bortom individen, kan minska spänningarna med användandet av begreppet utifrån den rådande finska, men även nordiska, utbildningskontexten som innebär ett fokus på jämlikhet och att människor inte ska förhäva sig och försöka framstå som bättre än andra. I samhällen som betonar jämlikhet och inkludering, som de nordiska, menar Tirri att de bredare förståelserna som Sternberg förespråkar kan öppna upp för tydligare argument att stödja särskilt begåvade barn i undervisningen och i införandet av förbättrade metoder för att stötta de särskilt begåvade i utbildningen.

Ett problematiserande av särskild begåvning rapporteras även i Delaunes (2018) forskning, utifrån en nya zeeländsk kontext, som menar att talet om särskild begåvning uppmärksammar maktrelationer mellan lärare,

föräldrar och barn och att föräldrar i hennes studier använde sig av olika strategier i mötet med skolan. De olika strategierna innebar bland annat att föräldrarna försökte lägga fram barnets särskilda begåvning som något som även kunde gynna andra barn eller att föräldrarna helt avstod från att använda begreppet i samtal med skolan för att inte verka skrytsamma, alternativt att föräldrarna inväntade att lärare först tog upp barnets särskilda behov innan de kom med egna idéer. Delaune betonar också den maktposition som lärare har i klassrummet genom att de kan välja att bemöta särskild begåvning eller inte. Studien visar att makt och kunskap är nära sammanhörande utifrån att vissa former av kunskaper och beteenden främjas medan andra marginaliseras.

Historiska skiften inom forskning om särskild begåvning har således förflyttats från ett starkt fokus på IQ-testning till mångfacetterade beskrivningar av särskild begåvning och att utbildning för särskilt begåvade i högre grad talas om utifrån en jämlikhetsdiskurs. ”Gifted education” (utbildning för särskilt begåvade, min översättning) har idag högre fokus på att finna lämpliga undervisningsmetoder för särskilt begåvade som också gynnar alla barn och mindre fokus på själva identifieringen (Lo & Porath, 2017). Trots tillkomsten av ny forskning tenderar dock äldre förklaringsmodeller av särskild begåvning, med fokus på intelligenstester, finnas kvar i både allmänna debatter och i utbildningssammanhang (Subotnik et al., 2011). Det förklarar Ambrose et al. (2011) med att vi människor ofta hänger fast vid det kända och att det tar tid innan ny forskning får genomslag och befästs i praktiken.

Dubbelt exceptionell

Mångfacetterade beskrivningar av särskild begåvning gör att ansvariga för undervisningen förväntas bedriva en mer flexibel undervisning som uppmärksammar barns olika kunskaper och förmågor, men också uppmärksammar hur de lär och tar till sig kunskaper (Lo & Porath, 2017). Det har lett till att barn som är särskilt begåvade *och* diagnosticerade med exempelvis en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning eller en språkstörning har fått mer uppmärksamhet. Benämningen blir då *twice exceptional* (2E), dubbelt exceptionell på svenska (Rehn, 2021). För de dubbelt exceptionella handlar det om att balansera två ytterligheter: hög intelligens och nedsatta förmågor. Det kan vara svårt för individen att hantera, leda till stress och frustration samt även påverka självkänslan. Det är lätt att behoven blir missförstådda i utbildningssammanhang och att undervisningen påverkas av vad lärare och andra runt omkring väljer att fokusera på, den särskilda begåvningen eller funktionsnedsättningen. Exempel på missförstånd som Foley-Nicpon et al. (2013) beskriver är att

informationen till en uppgift kan vara enkel för eleven att ta in medan det praktiska utförandet blir svårt. Barnen kan då misstas för att inte förstå uppgiften, alternativt att de anses lata och uppmanas anstränga sig mer när de faktiskt gör sitt bästa. Van Viersen (2016) har i sin studie om dubbelt exceptionella med dyslexi, sett att lärares avsaknad av förståelser för denna problematik bidrar till att eleverna inte får rätt stöd i undervisningen, att lärare underskattar individernas intellektuella förmågor samt att diagnosen kan maskera barnets särskilda begåvning. Det sistnämnda innebär att kunskaper och förmågor kan överskuggas och missförstås på grund av den satta diagnosen (Foley-Nicpon & Candler, 2018).

För elever som är dubbelt exceptionella kan sociala relationer med kamrater och lärare påverkas om det inte finns förståelser för dennes behov (Coleman et al., 2015). Ronksley-Pavia et al. (2019) menar att många av eleverna varit utsatta för mobbning någon gång i utbildningen. De skyddsfaktorer som beskrivs är att ha en nära relation till sina föräldrar, tillgång till stöttande lärare och/eller andra yrkeskategorier (exempelvis skolkurator och psykolog) samt att få delta på nätverksträffar med likasinnade utanför skoltid.

Utbildning och undervisning för särskilt begåvade

Idéer om hur utbildning och undervisning bäst bör bedrivas för särskilt begåvade skiljer sig åt i olika länder. Ett (specialpedagogiskt) dilemma är spänningen mellan att bedriva en utbildning för alla inom det heterogena klassrummet alternativt att förorda särskilda insatser. Mandelman et al. (2010) argumenterar för tre aspekter som påverkar utbildningen för särskilt begåvade: den rådande kulturen, politiska och ekonomiska motiv. I rådande kultur kan det innebära att elitsatsningar förespråkas, som i exempelvis Israel och Singapore, medan de franska och spanska utbildningssystemen beskrivs förorda en mer jämlik utbildning. Det politiska styret anses också påverka utbildningen för särskilt begåvade utifrån om utbildningen är centraliserad, statligt styrd, med fasta, gemensamma beslut för hur utbildning för särskilt begåvade bör bedrivas (om särskild begåvning uppmärksammas inom utbildningen), alternativt om utbildningen är decentraliserad vilket kan innebära en större variation och olika uppfattningar om hur undervisningen bäst bör bedrivas. Det tredje som enligt Mandelman et al. påverkar utbildningen för särskilt begåvade handlar om ekonomi. Hur stort fokus ett land lägger på internationella, jämförande tester, exempelvis *Programme for International Student Assessment (PISA)* och *Trends in International*

Mathematics and Science Study (TIMSS), beskrivs påverka föreställningar om vilka ekonomiska resurser som ska läggas på grundutbildning alternativt olika spetsutbildningar i syfte att påverka landets konkurrenskraft på den globala marknaden.

Tillgång till en anpassad undervisning

Tillgång till en anpassad undervisning för särskilt begåvade hänger ofta ihop med ländernas syn på identifiering av särskild begåvning. Utifrån en kinesisk kontext rapporterar Tao och Shi (2018) att identifiering av särskild begåvning sker med hjälp av tester och bedömning som leder till att eleverna får tillgång till en mer anpassad, avancerad utbildning. I Nordamerika är det vanligt att elevers tillgång till så kallade *Gifted and Talented Education programs* (GATE) går via skolpsykologers och lärares bedömningar och att undervisningen sedan sker i form av berikningsgrupper, alternativt särskilda klasser, eller att barnen erbjuds acceleration, det vill säga möjlighet att börja skolan tidigare (Worrell & Erwin, 2011). Ziernwald et al. (2022) menar istället, utifrån sin systematiska översikt av studier om *Differentiated instruction* (DI), att differentierad instruktion i undervisningen, där barns olika förmågor och behov möts inom den reguljära undervisningen, har sina fördelar. Jämfört med ett antal pass i veckan där barnen får kunskapsmässig stimulans i särskild undervisningsgrupp kan barnen istället dagligen få tillgång till en stimulerande undervisning om den utgår ifrån att barn ges möjlighet att lösa uppgifter på olika sätt. Blandade grupper och klassrum anses även kunna påverka undervisningen positivt utifrån att enskilda barns behov av en mer avancerad undervisning också kan locka intresse till fördjupade kunskaper hos fler barn än de särskilt begåvade. Det sistnämnda får även stöd i Baccassino och Pinnelli (2023) som förespråkar lärares användande av en annan, men liknande metod: *Schoolwide Enrichment*–modellen (SEM). Modellen innebär att lärandet i klassrummet ska vara meningsfullt och intressant. Barnen ska tydligt förstå syftet med undervisningen och aktiviteterna. Undervisningen utgår därför ifrån barnens redan införskaffade kunskaper, intressen, sätt att lära och de styrkor barnen har. Denna metod anses gynna de särskilt begåvade, men också alla barn i sitt fortsatta lärande.

För de allra yngsta barnen betonar Kaplan och Hertzog (2016) vikten av att ha leken som utgångspunkt och erbjuda barn intellektuell stimulans i form av projekt och experiment som främjar det fortsatta lärandet, samt att utifrån barnens intressen och kreativitet erbjuda varierade aktiviteter. Utifrån en australiensisk utbildningskontext belyser Wellisch (2021) också vikten av att tidigt uppmärksamma barns kognitiva förmågor och

överväga tidigare skolstart för att barnet inte ska tappa intresse för utbildningen. Wellisch menar att små barn som tvingas vänta i ett eller två år på att få sina kunskapsmässiga behov tillgodosedda, kan fara illa både socialt och känslomässigt.

Nyckelfaktorer för identifiering av särskilt begåvade förskolebarn (tre- till fem års ålder) handlar enligt Coates et al. (2009) om att möta barnens behov utifrån en lärmiljö som uppmuntrar barnen att utforska egna idéer och tankar. Coates et al. menar vidare att det krävs engagerade vuxna som observerar hur barnet tar sig an uppgifter och utifrån det erbjuder lämpliga utmaningar som kan bidra till barnets kunskapsmässiga utveckling. I studien förespråkas observationer och samtal för att uppmärksamma förskolebarns behov till skillnad från intelligenstester.

Kritik mot utbildning för särskilt begåvade

Kritik mot utbildning för särskilt begåvade individer har uttryckts av Tomlinson (2008) gällande det brittiska skolsystemet. Studien visar att specialskolor för särskilt begåvade bidrar till ökade klyftor bland eleverna, gynnar barn från redan privilegierade grupper samt utsätter samhällen med dess innevånare för en orättvis utbildningskonkurrens. Borland (2005) menar att sociala konstruktioner av barn som *gifted* i en nordamerikansk utbildningskontext bidragit till att barn väljs ut till särskilda undervisningsgrupper på vaga grunder och att dessa strategier inte automatiskt leder till en förbättrad undervisning. I en senare granskning rapporterar också Ford et al. (2020) att kurser och undervisning för särskilt begåvade sedan länge varit överrepresenterade av en vit medelklass i Nordamerika, med avsaknad av lärare och elever ur minoriteter och lägre samhällsklasser.

Sned könsfördelning och att pojkars egenskaper beskrivs i mer positiva termer finns beskrivet i Bianco et al.s (2011) studie om identifiering av särskilt begåvade elever. Studien visar att flickor beskrevs i mer negativa termer, som exempelvis att de är arroganta och dominerande, medan särskilt begåvade pojkar beskrevs som smarta, motiverade och i behov av utmaningar. Lärare tenderar också ha bestämda uppfattningar av vad särskild begåvning innebär vilket Merrottsy (2013) menar, utifrån en australiensisk utbildningskontext, kan bidra till att områden där särskild begåvning uppmärksammas är begränsade. Utan vuxnas kunskaper om vad som kan föreligga exempelvis underprestation (som även kan gälla särskilt begåvade) menar Merrottsy att barn från redan utsatta områden, med avsaknad av stöd hemifrån och/eller fattigdom, får svårt att komma till sin rätt i skolan. Lärares avsaknad av formella kunskaper om särskild

begåvning diskuteras vidare av Webb et al. (2006) som visat att lärares bristande kunskaper om särskild begåvning kan bidra till att barnen misstas för att exempelvis ha en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.

Sociala svårigheter är något som beskrivs kunna drabba elever som identifierats som särskilt begåvade utifrån en tjeckisk utbildningskontext (Klimecká, 2022). Exempel som ges är att eleverna känt sig utsatta och retade av andra elever. Medan pojkar gav uttryck för segregation och exkludering, beskrev flickor i högre grad att de fick agera "hjälp lärare" i klassen. Enligt eleverna var utnämmandet av särskild begåvning många gånger en orsak till mobbning och utanförskap.

Begränsat med nordisk forskning

Enligt flera jämförande studier är forskning om särskild begåvning och utbildning för särskilt begåvade i Norden begränsad (Frantz & McClarty, 2016; Reid & Boettger, 2015). Det som dock rapporteras om är att undervisning för särskilt begåvade främst sker inkluderande och inom den ordinarie undervisningen i samtliga nordiska länder (Tirri, 2022). Vidare beskrivs att även om ländernas skolsystem syftar till att möta alla barn och elevers olika behov så anses exempelvis finska lärare vara i behov av mer kunskaper om särskild begåvning för att också kunna tillgodose barnens känslomässiga och sociala behov (Tirri & Kuusisto, 2013). Lenvik et al. (2021) fann i sin tur att det norska skolsystemet inte är tillräckligt anpassat för att också möta de särskilt begåvade och belyser vikten av att se över policydokumenten för utbildning. I Danmark finns planer på att screena alla sexåringar för särskild begåvning vid skolstart för att inte missa att tillgodose barnens utbildningsmässiga behov i ett tidigt skede. Det finns möjligheter till acceleration och att börja grundskolan tidigare i alla nordiska länder samt att det finns berikningsgrupper och aktiviteter för särskilt begåvade (exempelvis sommarläger och träffar) som anordnas av organisationer och grupper utanför skolundervisningen (Dodillet, 2017; Tirri & Kuusisto, 2013).

En kort översikt av svensk forskning om särskild begåvning och höga förmågor visar bland annat att avhandlingar som skrivits uppmärksammar matematikämnet och elever i grundskolan och gymnasiet (Mattsson, 2013; Mellroth, 2018; Pettersson, 2011; Szabo, 2017). Vidare redogör Axelsson (2007) i sin avhandling för frågor om begåvning och intelligens som en del av skolväsendets förändring under tidigt 1900-tal. Persson (1998) har i sin forskning undersökt grundskollärares föreställningar om särskild begåvning och vuxna (särskilt begåvade) som ser tillbaka på sin skolgång (Persson, 2010). Persson (2014)

problematiserar även särskild begåvning som ett differentierat problem med sociala konsekvenser och forskning där han uppmärksammar avsaknaden av stöd och stimulans samt bristande acceptans för det avvikande när det kommer till höga förmågor (Persson, 2015). Allodi Westling (2014) rapporterar i sin forskning bland annat om att blivande lärare och specialpedagoger inte får med sig tillräckliga kunskaper för att bemöta behoven hos barn och elever med hög potential och förmågor under utbildningen. En redovisning av hur det svenska skolsystemet är rustat för att möta särskilt begåvade redovisas av Magnússon och Sims (2021) som studerade policydokument och hur särskilt begåvade elever representeras i texterna. Lundqvist och Sandström (2020) betonar därtill vikten av att se över de särskilt begåvade barnens behov i övergången mellan förskola och starten i förskoleklass för ett bibehållande av barnets kunskapsmässiga och utvecklingsmässiga progression. Sedan 2021 finns också en svensk forskarskola som specifikt inriktar sig på att öka forskning om en inkluderande undervisning för särskilt begåvade barn och elever i Sverige (Gustavsson, 2021).

Forskning om avhandlingens fokusområden

Avslutningsvis ska jag i detta kapitel redogöra för tidigare forskning om mina delstudiers specifika områden: ledning och stimulans i förskolan och tidig utbildning, föräldrars inflytande på utbildningen och mediala diskussioner om särskild begåvning.

Ledning och stimulans i förskolan och tidig utbildning

Internationell forskning om särskild begåvning och särskilt begåvade barns behov påtalar vikten av tidiga insatser. Argument som betonas är att tidiga insatser är gynnsamma för barnets fortsatta lärande och utveckling, samt att fokus på en förbättrad och mer utmanande undervisning är gynnsam för alla i den befintliga lärmiljön (se exempelvis Walsh et al., 2012; Pfeiffer & Petscher, 2008). Matthews och Dai (2014) betonar vikten av att inte se särskilt begåvade som en homogen grupp för att det kan leda till ojämlika möjligheter för barn att få tillgång till en anpassad utbildning om en viss idealtyp av särskild begåvning eftersöks. Istället förordas att se till det befintliga utbildningssammanhanget och barnen som befinner sig där, för att en bredare mångfald av förmågor, kunskaper och intressen ska bli representerade. Lo (2014) beskriver vidare att det händer något när fenomen som särskild begåvning möter den sociala kontextens värderingar. Särskild begåvning kan både uppfattas som välvilligt och önskvärt eller negativt och oönskat. Trots att identifiering av ett barns behov i tidiga utbildningssammanhang syftar till

att anpassa undervisningen och/eller erbjuda specialpedagogiskt stöd, så kan det även innebära en livslång kategorisering som kan verka negativt för individen långt framöver. Därför betonar Lo vikten av att ta hänsyn till barnets egna upplevelser och önsksningar.

Två olika syften med tidiga insatser identifieras av Vik och Hausstätter (2019). Det första innebär att arbeta förebyggande utifrån en medvetenhet att svårigheter kan uppstå, medan det andra syftar till att agera så tidigt som möjligt när svårigheter uppstår med avsikt att förhindra att dessa eskalerar. Nilsen (2017) beskriver den skyldighet som förskollärare känner inför att kunna identifiera barns olika utbildningsmässiga behov och en medvetenhet att de betraktas som ansvarsfulla pedagoger när denna identifiering görs. Genom samverkan med föräldrar anses arbetet kunna underlättas och anpassas. Därtill kan pedagoger också behöva stöd från andra yrkeskategorier gällande eventuella åtgärder som det kan handla om för att möta barns olika behov.

Undervisningen i förskolan som ska vara till för *alla* barn innefattar enligt Palla (2021) olika dilemman för förskollärare att hantera. Dessa dilemman handlar bland annat om att planera en anpassad och inspirerande undervisning som möter hela barngruppens- såväl som enskilda barns behov. Vilka behov som får företräde i förskolans praktik förhandlas sedan fram av personalen i det aktuella utbildnings-sammanhanget. Kopplat till styrdokumentens krav på utbildningen tolkar och skapar förskollärare tillsammans rådande normer för undervisningen. Jämlikhet, rättvisa och tillgängliga resurser är de utgångspunkter som ligger till grund för dessa förhandlingar om barns behov av stöd. Palla lyfter därför betydelsen av att förskolepersonal får tid till reflektion om frågor gällande att vara ”i behov av stöd”, hur det går att tänka annorlunda kring dessa frågor och vilka utmaningar det kan föra med sig i syfte att inte reproducera äldre tankegångar som begränsar handlingsutrymmet och utvecklingen. En positiv atmosfär i förskolan där personalen för en aktiv dialog och planerar undervisningen utifrån barnens intressen anses därför främja det fortsatta lärandet. Cigman (2006) uppmärksammar begreppet potential (till skillnad från prestation) och betonar vikten av att vara uppmärksam och möjliggöra att barnet får utveckla sin potential med tanke på den snabba utveckling som vanligtvis sker under den tidiga barndomen och som sedan ligger till grund för det fortsatta lärandet.

Lärares attityder till undervisning av särskilt begåvade

Lärares attityder till utbildning av särskilt begåvade har stor inverkan på den erbjudna undervisningen (Laine & Tirri, 2016), vilket gör lärares uppfattningar intressanta att undersöka för att också förstå de utmaningar det kan innebära att möta barnens behov i praktiken. Det finns få studier om förskollärares attityder till undervisning av särskilt begåvade, men en turkisk undersökning uppmärksammar förskollärares attityder utifrån tre aspekter (Dereli & Deli, 2022). Den första aspekten handlar om organisatoriska förutsättningar för att hinna möta individuella barns behov. I studien innebar de organisatoriska förutsättningarna en negativ aspekt utifrån att barngrupperna beskrevs öka i storlek. Det andra som påverkade lärares attityder till särskild begåvning var hur samarbetet med föräldrarna fungerade. Den tredje aspekten handlade om att möta och förstå barnens särskilda behov samtidigt som många saknade formella kunskaper om särskild begåvning och hur de kan gå tillväga för att anpassa undervisningen.

Utifrån en nordamerikansk utbildningskontext rapporteras att grundskollärares attityder till särskild begåvning visar en tveksamhet till att möta barnens behov inom den reguljära undervisningen (Chipego, 2004). Enlig studiens resultat såg lärarna hellre att undervisning för särskilt begåvade sköttes av andra utanför klassrummet eller i särskilda undervisningsgrupper. De var negativt inställda till att elever erbjöds acceleration, det vill säga att hoppa över årskurser. Chipegos studie visade även att lärares alltför höga arbetsbörda sammanföll med negativa attityder gentemot föräldrars krav på undervisningen, vilket också fick negativa konsekvenser för den erbjudna undervisningen i klassrummet. Carman (2011) visade i sin tur att nordamerikanska lärarstudenter och verksamma lärare ute i skolorna ofta har stereotypa föreställningar om särskilt begåvade vilket anses både begränsa urvalet av elever och innehållet i den erbjudna undervisningen.

Utifrån en europeisk utbildningskontext har Cross et al. (2018) rapporterat om irländska lärares attityder till utbildning och undervisning för särskilt begåvade som innebär en vilja att stötta särskilt begåvade inom den reguljära undervisningen, men att avsaknad av tid och resurser begränsar möjligheterna i det arbetet. I studien betonas dels vikten av ökad kommunikation mellan lärare och rektorer om särskild begåvning, dels ett behov av mer utbildning inom området samt tydliggöranden i policydokument hur undervisningen bäst kan möta de särskilt begåvade individernas behov. En finsk studie om grundskollärares kunskaper och bemötande av särskild begåvning (Laine & Tirri, 2016) visade att lärarna

hade begränsat med utbildning inom området och att bemötande av särskilt begåvade barns behov i klassrummet ansågs avhängigt enskilda lärares agerande. Utifrån en svensk kontext rapporterar Mellroth (2020) istället att svenska lärare till elever med höga matematiska förmågor ansåg sig ha tillräckliga kunskaper om att bemöta elevernas behov, men betonade att samarbeten med andra lärare var viktigt i genomförandet av undervisningen.

Lärares attityder och syn på undervisningen för särskilt begåvade ser olika ut, men gemensamt är att lärare och rektorer beskrivs som nyckelpersoner för om särskilt begåvade barn och elever får komma till sin rätt (eller inte) inom utbildningen, utifrån sina positioner som ansvariga för den bedrivna undervisningen (McGrath, 2019). Konstruktioner av särskild begåvning och idéer om undervisning för särskilt begåvade barn utifrån lärares och rektors perspektiv är således intressant att undersöka.

Föräldrars inflytande på barns utbildning

Forskning om föräldrars inflytande på barns utbildning betonar vikten av goda samarbeten för att förskola och skola bäst ska kunna anpassa undervisningen, möta individuella behov och motverka skofrånvoro (Havik et al., 2014). Cottle och Alexander (2014) beskriver utifrån en brittisk utbildningskontext hur föräldrars inflytande på barnens utbildning har ökat och förändrats. Längre var skolan enskilt ansvariga för barnens utbildning, men förändringar i policydokument och forskning om hur positiv samverkan med föräldrar främjar barnets utveckling anses ha ökat föräldrars inflytande i utbildningen. Politiska svängningar som innebär mer konservativa värderingar har sedan gjort att föräldrar beskrivs i termer av ”köpare av tjänster” inom utbildningssektorn. Cottle och Alexander menar att den utvecklingen har bidragit till att föräldrar ser som sin rätt att ställa höga krav på utbildningen. Framgångsfaktorer som beskrivs när det kommer till hem- och skolsamarbeten är att fokus ligger på det aktuella barnets egen kunskapsutveckling snarare än att söka efter skillnader och jämföra barns olika förmågor. Andra positiva faktorer som lyfts fram är att se föräldrar som en tillgång för utbildningssammanhanget och att föräldrars engagemang, oavsett krav, ses som ett produktivt sätt att bygga vidare på (Davis, 2014). En negativ utveckling beskrivs av Landeros (2011) som, utifrån en nordamerikansk utbildningskontext, sett att föräldrars ökade krav på utbildningen kan innebära ett överskridande av föräldraansvaret och att föräldrar lägger sig i undervisningen på ett oönskat sätt. Det beskrivs bidra till ett förminskande av läraryrket som profession.

Relationen mellan förskollärare och föräldrar i vår svenska kontext menar Löfdahl (2014) har förändrats bland annat utifrån ökade krav på kvalitetsredovisning av förskolans utbildning (SFS 2005:609). Löfdahl uppmärksammar ett spänningsfält mellan ökade externa krav på dokumentation, föräldrars delaktighet i kvalitetsarbetet och förskollärares inifrånperspektiv på omsorg och den dagliga undervisningen. De ökade kraven på föräldrars delaktighet har även medfört ökade krav på förskollärare att bibehålla goda relationer till föräldrarna. Det kan innefatta att skapa tillgängliga plattformar för kommunikation och beskriva utbildningen med inspirerande texter i veckobrev som även kan påverka förskolans rykte, då många föräldrar även delger omdömen om undervisningen och genomförda aktiviteter till andra via sociala medier. Förändringen beskrivs ha bidragit till en förändrad lärarprofession. Hedlin (2019) menar att ett ökat engagemang från föräldrar också innebär ett större individfokus på det egna barnets behov och att förskollärare upplever att föräldrar lägger sig i undervisningen mer än tidigare. Därtill visar Persson och Tallberg Broman (2002) i sin studie att förskollärare har olika uppfattningar om föräldrars inflytande beroende på om förskolan ligger i ett gynnsamt socioekonomiskt område jämfört med förskolor i utsatta områden. Föräldrar inom resursstarka områden beskrivs ha högre och tydligare förväntningar och krav på utbildningen till skillnad från dem i mer utsatta områden.

Det kan innebära extra utmaningar att vara förälder till ett särskilt begåvat barn. Peebles et al. (2023) menar att det beror på att barnet ofta har en asynkron, det vill säga ojämn, utveckling som även kan medföra att barnet har sällsynta behov. Ett exempel är att barnet har en högt utvecklad kommunikativ förmåga som får denne att framstå som betydligt äldre än sin ålder samtidigt som emotionella behov kan spegla den aktuella åldern. Utmaningar för föräldrarna beskrivs innefatta en oro för att barnets behov inte ska tas på allvar. En nordamerikansk studie visade att det vilade ett stort ansvar på föräldrarna för att deras barn ska få komma till sin rätt i utbildningssammanhanget (Huff et al., 2005). Föräldrarna uttryckte frustration över att deras önskemål avvisades av lärare och att de ofta upplevde att egna förslag nonchalerades av pedagoger och rektorer. Tillgång till tidiga erfarenheter, stöd, utmaningar och motivation beskrivs som fyra viktiga aspekter för att barn på bästa sätt ska få möjlighet till utveckling utifrån sina förmågor (Witte et al., 2015). I alla dessa steg beskrivs föräldrars engagemang spela en avgörande roll och då framför allt när det gäller att erbjuda barnen tidiga erfarenheter. Baserat på barnens utvecklingsbehov, både när det kommer till sociala och pedagogiska färdigheter, hävdar Pfeiffer (2013) att särskilt begåvade även är i behov av särskilda stödinsatser.

Trots att nära och tillitsfulla samarbeten mellan förskola, skola och vårdnadshavare anses avgörande för det särskilt begåvade barnets fortsatta kunskapsmässiga, emotionella och sociala utveckling (Davis, 2012; Henderson & Mapp, 2002; Solow, 1995) finns ett glapp mellan forskning på området och hur det ser ut i praktiken. Föräldrar till särskilt begåvade barn ses som en outnyttjad resurs och Jolly och Matthews (2012) uppmärksammar att det behövs mer forskning om hur föräldrar ser på den erbjudna undervisningen, föräldrars kommunikation med lärare och annan skolpersonal, samt hur föräldrars förståelser, åsikter och kunskaper kan tas tillvara i förskolor och skolor. Därför blev det viktigt att ta med just föräldrars perspektiv i min ena delstudie.

Mediala diskussioner om särskild begåvning

Via media får information, kunskap och förståelser om särskild begåvning snabbt stor spridning. Det som skrivs i media kan därmed bidra till skapande av samhälleliga normer och ses därför som en maktfaktor i samhället (Laine, 2010). Innehållet som sprids kan öka kunskaper och bredda förståelser på ett positivt och inkluderande sätt, men också bidra med negativa och stereotypa föreställningar om ett område som särskild begåvning och särskilt begåvade barns behov (se exempelvis Bergold et al., 2021; Meckstroth & Kearney, 2013).

I brittisk nyhetsmedia fann O'Connor (2012) att begåvning inom estetiska ämnen, musik eller sport beskrevs i mer positiva ordalag och framställdes som mer accepterat än akademisk begåvning. O'Connor (2012) problematiserar också i sin studie utpekandet av enskilda individer som särskilt begåvade utifrån att benämningen även kan belasta barnet med att behöva leva upp till orimliga krav och/eller utsätta barnet för exkludering och socialt utanförskap. Laine (2010) rapporterar i sin studie om den allmänna debatten om särskild begåvning i Finland att särskild begåvning beskrevs som flerdimensionellt och något som kan förekomma inom många olika områden. Diskussionerna innefattade utmaningar att tala om särskild begåvning och problematiserade beskrivna uppskattningar av hur många barn som antas vara särskilt begåvade. Det som saknades i debatterna var diskussioner om dubbel exceptionlighet (särskild begåvning i kombination med en diagnosticerad funktionsnedsättning), barn ifrån utsatta områden och minoriteter samt fördjupade diskussioner om hur olika förmågor kan komma till uttryck inom olika områden (Laine, 2010). Då det saknas forskning om hur den svenska debatten om särskild begåvning vuxit fram och förändrats över tid blev det en av mina delstudier.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis finns ett växande globalt intresse för problem sammanhörande med särskild begåvning och utbildning för särskilt begåvade barn, som också påverkar det svenska utbildningssystemet. Forskningen undersöker och ifrågasätter hur särskilt begåvade individers potential kan komma att gynna individerna själva men också samhället i stort. Det finns höga förhoppningar i många länder på de särskilt begåvade när det kommer till utveckling av exempelvis vetenskap och teknik och att särskilt begåvade får utveckla sin fulla potential ses av många som en god investering för framtiden.

Särskild begåvning diskuteras också utifrån hur utpekandet kan påverka individen negativt och utsätta denne för stress och höga krav. Framför allt i Norden finns ett spänningsfält där särskild begåvning som område utmanar rådande normer och till och med benämns som ett tabu. När det kommer till svensk utbildning har erbjudande av stöd och anpassningar främst fokuserat på barn i svårigheter. Barn i behov av ledning och stimulans för att komma betydligt längre i sin kunskapsutveckling har inte uppmärksammas i samma utsträckning. Det som betonas i internationell forskning är dock att barn kan gynnas av att tidigt få sina kunskapsmässiga behov tillgodosedda.

I svenska policydokument nämns inte särskild begåvning utan utbildningen beskrivs istället i breda penseldrag att den ska vara till för alla. Särskilt begåvade barns behov av ytterligare ledning och stimulans blir således avhängigt lärares och rektorers tolkningar av styrdokumentet. Därför är det intressant att undersöka hur förskolepersonal och rektorer i praktiken beskriver särskild begåvning som i sin tur kan synliggöra idéer om hur undervisning för särskilt begåvade får utrymme (eller inte) i undervisningen. Föräldrars engagemang i barnets utbildning beskrivs dessutom som positivt för barnets fortsatta utbildning, medan föräldrars möjligheter att påverka lärares planering och undervisning också anses påverka lärares yrkesprofession och bidra med ökade krav. Det är därför viktigt att även ta med föräldrars perspektiv för att få en helhetsbild av den miljö som omger barnet. Ur ett samhälleligt perspektiv blir de mediala diskussionerna intressanta att undersöka eftersom de sprider information och kunskaper som kan bidra positivt och utvecklande alternativt bidra med stereotypa föreställningar om särskild begåvning som kan leda till att barnen påverkas negativt.

Kapitel 4. Teoretiska utgångspunkter

I denna del av avhandlingen presenterar jag min kunskapsteoretiska utgångspunkt samt de teorier, perspektiv, modeller och ansatser som väglett mitt tänkande under avhandlingsarbetets gång. Inledningsvis beskrivs innebörden av en socialkonstruktivistisk ansats. Efter det redogör jag för hur min egen förståelse för särskild begåvning vidgats och förändrats under processens gång. Sedan presenteras en översikt av hur konstruktioner av särskild begåvning kan påverka den erbjudna undervisningen i praktiken utifrån tre historiska paradig. Avslutningsvis beskriver jag hur specialpedagogiska perspektiv, Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell samt en diskursanalytisk ansats varit behjälpliga i analysen av insamlad data.

En socialkonstruktivistisk ansats

En socialkonstruktivistisk ansats innebär att kunskap är något som förhandlas fram, med hjälp av språket i en social gemenskap. Dessa språkliga framställningar innefattar värderingar, attityder och antaganden som formar vårt sätt att tänka och i förlängningen vårt sätt att ta oss an olika saker (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Socialkonstruktivism handlar således om hur människor i interaktion med varandra skapar förståelser för och gör verklighet av vad som exempelvis ses som ett problem i den befintliga kontexten och under en viss tidsepok (Börjesson 1997). Ett sådant problem kan vara av specialpedagogisk karaktär där idéer om att vara i behov av stöd konstrueras som något individbundet eller något som uppstår i mötet med den omgivande miljön (Emanuelsson et al., 2001).

Enligt en socialkonstruktivistisk kunskapssyn finns ingen absolut sanning utan enbart "sanningseffekter" som skapas med hjälp av olika diskurser. Det är i människors samspel i den sociala kontexten och utifrån "förhandlingar" av roller och identiteter som området som beforskas får sin innebörd och tilldelas mening. Utgångspunkten att se kunskap som socialt konstruerad innebär att det finns en stark relation mellan språk och makt (Burr, 2015). De konstruktioner som skapas avspeglar maktrelationer som också kan få politiska och sociala konsekvenser i praktiken. Burr menar att de som har tolkningsföreträde och därmed makten att formulera vad som är ett problem (eller inte) är avgörande för olika insatsers utformning.

Med utgångspunkt i en socialkonstruktivistisk ansats argumenterar jag likt Shore (2021) för kontextens betydelse och hur särskild begåvning blir synligt i mötet med den erbjudna undervisningen. Shore betonar därför vikten av en problembaserad och undersökande undervisning som inte bara gynnar de särskilt begåvade, utan alla barn som befinner sig i utbildningskontexten. Exempel han ger är att bygga vidare på barnens intressen, ställa frågor som inspirerar till kreativitet samt kollaborativa undersökningar.

Synen på särskild begåvning som något socialt konstruerat, som förhandlas fram i en kontext, har vuxit fram som betydelsefullt under mitt avhandlingsarbete. Det har hjälpt mig att få syn på att omgivande sociala och kulturella omständigheter präglar möjligheter till utveckling.

Särskild begåvning

I min förståelse av särskild begåvning som en social konstruktion, menar jag att även om vi föds med en genetisk variation och utifrån biologiska och miljömässiga förutsättningar ser jag, likt Hacking (2004), att olikheter kan ges olika betydelse utifrån det samhälle, den kultur och den tid vi lever i. Det innebär att jag förstår det som att beskrivningar av individens egenskaper kan konstrueras på olika sätt beroende på vilka normer som råder i den befintliga kontexten (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Olika värderingar och prioriteringar påverkar således det sätt på vilket särskild begåvning konstrueras, men också idéer om hur undervisning bäst kan möta dessa individers behov (Dai & Chen, 2013).

Särskild begåvning är ett mångtydigt område. Olika konstruktioner av särskild begåvning innebär att en person som anses särskilt begåvad i en kultur inte behöver anses vara det i en annan. Därför är det intressant att undersöka olika konstruktioner av särskild begåvning i relation till det kulturella sammanhanget, som i det här fallet svensk förskola och tidig utbildning. Dai och Chen (2013) jämför och beskriver tre olika historiska förhållningssätt, *paradigm*, till utbildning av särskilt begåvade: *The gifted child paradigm* [Särbegåvningsparadigmet], *The talent development paradigm* [Talangutvecklingsparadigmet] och *The differentiation paradigm* [Differentieringsparadigmet]. De ställer sedan frågorna *vad*, *varför*, *vem* och *hur* utifrån att de uppmärksammar att konstruktioner av särskild begåvning också får betydelse för hur individernas behov bäst kan bemötas i praktiken (se Tabell 1). Frågorna ska dock inte ses som slutgiltiga utan Dai och Chen betonar att det också kan finnas överlappningar och variationer gällande vilka de bästa lösningarna kan vara för att möta barnens behov i utbildningssammanhanget. *Vad*-frågan

tar sin utgångspunkt i teoretiska konstruktioner av särskild begåvning medan *hur*-frågan fokuserar på det praktiskt bemötandet. Dessa paradigmer med tillhörande frågeställningar passar även väl in för denna avhandling. Tabellen kan därmed belysa svenska förskollärares, rektorers, föräldrars och tidningsdebatters konstruktioner av särskild begåvning kopplat till idéer om hur undervisningen bäst bör bedrivas i praktiken.

Tabell 1. Min sammanfattning av de tre historiska paradigmen, tolkat utifrån Dai och Chen (2013)

Paradigmfrågor	Särbe­gåvnings­paradigm Början av 1900- talet	Talangutvecklings- paradigm 1950-	Differentierings- paradigm 1990-
Vad är särskild begåvning?	Något oföränderligt, medfött logiskt tänkande som bäst mäts med hjälp av IQ testning	Framträder genom snabbare och djupare utvecklingspotential inom ett eller flera områden	Framkommer utifrån barnets behov i den befintliga kontexten
Varför ska särskild begåvning uppmärksammas?	För att via tidigt uppmärksammande inte gå miste om framtida ledare/innovatörer	För att via tidigt uppmärksammande ge chans till utveckling av domän­specifika områden	För att tidigt möta olika individers behov i undervisningen
Vem är det särskilt begåvade barnet?	Individer med ett testresultat IQ >130	Individer som uppvisar anlag/begåvning inom olika områden, mindre fokus på IQ	Det kan se olika ut. Styrkor och behov framkommer via återkommande samtal/observationer
Hur kan utbildnings­sammanhanget bäst möta de särskilt begåvade barnens behov?	Särskilda undervisningsgrupper och/eller skolor för särskilt begåvade	Särskilda undervisningsgrupper eller berikningstillfällen utifrån barnets uppvisade förmågor	Anpassad, differentierad undervisning utifrån där barnet befinner sig

Av tabellen framgår att olika konstruktioner av särskild begåvning ställer frågan om vad särskild begåvning är. Svaret på det kan då visa både varför och hur barnens utbildningsmässiga behov kan bemötas i undervisningen. Exempelvis kan särskild begåvning ses som något medfött och statistiskt (särbe­gåvningsparadigmet) eller som individens utvecklingspotential av olika förmågor och beteenden (talangutvecklingsparadigmet), alternativt något som utvecklas beroende på kontexten och i den befintliga lärmiljön (differentieringsparadigmet). Beskrivningar i tabellen gällande bemötande av särskilt begåvade barns behov kopplat till hur undervisning ska bedrivas för att möta alla barns behov uttryckt i vår

Skollag (SFS 2010:800), och i läroplaner för förskola och grundskola (Lgr22; Lpfö18), ligger i linje med differentieringsparadigmet som förordar tidiga insatser, en anpassad undervisning utifrån barns olika behov och att utbildningen därför inte kan utformas lika för alla barn (Lpfö18, s. 6). Utifrån innehållet i tabellen finns min teoretiska förståelse också närmast differentieringsparadigmet och att konstruktioner av särskild begåvning sker utifrån barnets behov i den befintliga lärmiljön och genom interaktionen med människor som befinner sig där. Hur särskild begåvning konstrueras speglar således även bemötandet av barnets behov i praktiken vilket för mig in på olika specialpedagogiska perspektiv som redskap för analys.

Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiska perspektiv har en framträdande roll i avhandlingen då konstruktioner av särskild begåvning och särskilt begåvade barns behov beskrivs med hjälp av begrepp som normalitet, avvikelse, differentierad undervisning och inkludering, det vill säga, begrepp som alla tillskrivs den specialpedagogiska disciplinen och verksamheten. Specialpedagogiska perspektiv riktar i huvudsak intresse mot vem som ska erbjudas stöd och hur utbildningssammanhang bäst kan skapa möjligheter för att alla barn och elever ska få tillgång till en anpassad undervisning och vara delaktiga oavsett förutsättningar, tidigare kunskaper och behov.

Kärnan i de olika specialpedagogiska perspektiven är att det som faller utanför samhällets och dess medborgares allmängiltiga uppfattningar av vad som anses " normalt " blir " onormalt " och därmed även riskerar att anses som något negativt eller mindre värt (Emanuelsson et al., 2001). Specialpedagogiska perspektiv på utbildning innebär lite förenklat att olika utgångspunkter tas för att förklara uppkomsten och bemötande av olika problem. Till exempel beskriver Dyson och Millward (2000) två olika sätt att se på specialpedagogiska insatser där å ena sidan särskilda undervisningsgrupper förespråkas utifrån att det kan vara en trygg plats för utsatta barn och elever, medan förespråkare för en inkluderande undervisning å andra sidan lyfter fram vikten av att se till demokratiska värden, där alla människors rätt att vara delaktiga i en större gemenskap anses överordnad.

En grundläggande indelning inom specialpedagogisk forskning är ett *traditionellt*, individualistiskt synsätt med utgångspunkt i medicin och psykologi och ett *alternativt* som mer lägger tonvikt på sociala faktorer

betydelser för eventuella svårigheter som uppstår (Nilholm, 2005). Olika benämningar för ett traditionellt och alternativt perspektiv är exempelvis: funktionalistiskt respektive samhällskritiskt perspektiv (Skrtic, 1995), kompensatoriskt och demokratiskt deltagarperspektiv (Haug, 1998) samt ett kategoriskt och relationellt perspektiv (Emanuelsson et al., 2001). Jag har valt att använda mig av Emanuelsson et al.s benämning då ett relationellt perspektiv på barns behov beskrivs utifrån hur behoven socialt konstrueras i den befintliga utbildningskontexten. Analyser ur ett kategoriskt respektive relationellt perspektiv hjälpte till att beskriva hur förskolepersonalen (i den första delstudien) konstruerade särskild begåvning och eventuella svårigheter som uppstår, utifrån brister hos den enskilde individen alternativt i mötet med den omgivande miljön. Med hjälp av perspektiven gjordes även tolkningar av hur respondenterna beskriver att undervisningen bör bedrivas, inom den ordinarie undervisningen eller med hjälp av särskilda insatser.

Indelning av specialpedagogiska insatser och förståelser för barn i behov av stöd utifrån endast två perspektiv är dock en förenkling av verkligheten då den ofta är betydligt mer komplicerad än så. Alla problem som uppstår i utbildningssammanhang går inte att lösa och verksamma lärare och rektorer ställs dagligen inför olika dilemman. När dilemman uppstår innebär det för personalen att fatta beslut av både praktisk och etisk karaktär som också får olika följder (Nilholm, 2005, 2019). Det kan exempelvis handla om att identifiera individers särskilda behov och samtidigt undvika att dessa fastnar i ett permanent utanförskap, eller besluta om vilket stöd av ledning och stimulans som ges företräde vilket också innebär att annat stöd får stå tillbaka. Enligt Nilholm (2019) handlar dilemmaperspektivet om att medvetandegöra att olika mål kan vara oförenliga. Dilemman ska också ses som situerade i och med att dessa alltid framträder under konkreta omständigheter i utbildningssammanhangen som pedagogisk personal och rektorer ställs inför och behöver hantera. Genom att anlägga Nilholms dilemmaperspektiv på intervjuerna med förskollärare och rektorer (i den andra delstudien) fick jag syn på olika typer av pågående förhandlingar. Exempel på sådana förhandlingar var viljan att skapa en god utbildning för alla barn, även de särskilt begåvade, och samtidigt förhålla sig till organisatoriska förutsättningar, rådande arbetssituation och en avsaknad av formell utbildning om området hos både förskollärare och rektorer.

Kopplingen mellan särskild begåvning och individens behov av särskilda insatser finns beskrivet i exempelvis Gierczyk och Hornby (2021) och i Watters och Diezmann (2003). I dessa studier problematiseras särskild begåvning i kombination med andra behov och svårigheter som kan

uppstå i utbildningspraktiken. Utifrån att många av respondenterna i mina studier också beskrev särskild begåvning som en avvikelse jämfört med rådande norm, ibland sammankopplad med en diagnos eller att åtgärder för att möta barnens behov ansågs hamna utanför den reguljära undervisningen, föll valet på att använda mig av specialpedagogiska perspektiv i analysen av de första två delstudierna (enkät till förskolepersonal och intervjuer med förskollärare och rektorer) då beskrivningar och uttryck för barnens behov på flera sätt sammanföll med ett specialpedagogiskt förhållningssätt (Nilholm, 2005).

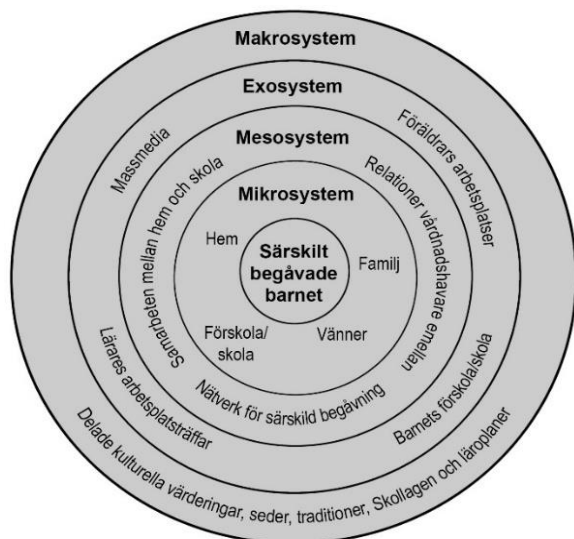
Sammantaget har analyser med hjälp av de tre specialpedagogiska perspektiven (kategoriskt, relationellt och dilemma) belyst hur betydelsefullt det är att reflektera över epistemologiska antaganden och syn på hur kunskaper uppkommer för att också förstå hur det kan leda till metodologiska överväganden i praktiken. Konstruktioner av särskild begåvning som individbundet, alternativt som något som blir synligt utifrån den befintliga lärmiljön, samt olika dilemman som den verksamma personalen dagligen ställs inför, väckte sedan frågor om vilken påverkan olika samhällsliga strukturer kan ha på särskilt begåvades utbildningssituation i en förskola och skola som ska vara till för alla. I nästa stycke redovisar jag hur Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell varit behjälplig i mina analyser.

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell

Bronfenbrenners (1979) systemteori syftar till att beskriva individens utveckling i relation till de kulturella och sociala sammanhang som denne vistas i. Det handlar om samspelet mellan individen och den omgivande miljön som också förändras över tid. Bronfenbrenners teori presenteras bland annat utifrån en utvecklingsekologisk modell. Den omfattar olika system som är ömsesidigt förbundna och relaterade till varandra; mikro-, meso-, exo- och makrosystemet. Bronfenbrenner själv använde en rysk docka som metafor när han beskrev systemens relation till varandra.

Bronfenbrenners modell har bidragit till mitt tänkande på så sätt att den synliggör vikten av att också belysa samhället och den omliggande miljöns betydelse för barnets utveckling och lärande. För barnets lärande och utveckling betonar Bronfenbrenner betydelsen av att se till barnets upplevelser av yttre förhållanden i miljön. Utvecklingsekologin handlar således om processer i interaktionen mellan barnet och miljön, främst i närmiljön, men också mer avlägsna miljöer. Samspelet mellan den enskilde individen och dess omgivande miljö betraktas som en ömsesidig

anpassning mellan barnet och den ständigt förändrande miljö som omger barnet. Detta sker i en dynamisk växelverkan mellan den aktiva, växande individen och dess närmiljö samt i relation till det omgivande samhället som individen är en del av (Neal & Neal, 2013).



Figur 1. Bronfenbrenners ursprungliga utvecklingsökologiska modell (1979) tolkad och anpassad till min studie.

Mikrosystemnivå avser individen och dennes närmaste omgivning, exempelvis familjen, vänner och förskolan. Mesosystemnivån avser samspelet och interaktionen mellan två och fler mikrosystem. I figuren ovan representeras mesosystemnivån bland annat av samverkan mellan vårdnadshavarna och förskolan och skolan. Både mikro- och mesosystemen kan sägas ha en nära och direkt inverkan på det enskilda barnets mående, livssituation och utbildningsmiljö. Exosystemnivån innefattar istället personer, miljöer och instanser som barnet inte har en direkt relation med men som ändå, indirekt, kan påverka barnets förutsättningar till fortsatt utveckling. Denna nivå kan innefatta organisationen på barnets förskola eller skola (exempelvis personalomsättning och tillgång till specialpedagogiskt stöd) eller hur särskild begåvning beskrivs i mediala debatter, vilket också kan få betydelse för synen på och bemötandet av det enskilda barnet i praktiken. Makrosystemnivån i sin tur innefattar kulturella värderingar, rådande seder och traditioner på en mer övergripande, samhällelig nivå. I figuren har jag lagt till Skollagen och läroplaner som exempel inom makrosystemnivån. Likt exosystemnivån har denna nivå inte en direkt

inverkan på de enskilda barnet även om de flesta i samhället, på olika sätt, påverkas av förhållanden inom makrosystemet. Kronosystemet tillkom senare än de övriga systemen och är inte ett lager som de andra utan tar hänsyn till tidsdimensionen i de processer som pågår. Den fokuserar på exempelvis de upplevelser ett barn möter under sin utveckling i barndomen och hur det påverkar dennes liv. I barnets liv finns alltid en tidsdimension som innebär att det finns ett före, ett nuläge och ett efter.

Barnets livsvärld handlar initialt om den närmaste familjen men utökas allt eftersom med fler kontakter, såsom förskolan och vänner som alla kan vara viktiga för den fortsatta utvecklingen. Vad som kännetecknar ett barns olika behov anses i sin tur påverkat av olika tidpunkter i livet och kan innebära olika saker. Här betonar Bronfenbrenner vikten av att de olika system som omger barnet är fungerande och då främst relationen med föräldrar, vänner och lärare som befinner sig närmast barnet. Familjen och/eller andra som barnet har en nära relation till agerar också förebilder vilket kan påverka hur barnet införlivar andras tankar och värderingar och hur barnet ser på sig själv. Kontexten får således stor betydelse för konstruerandet av nya kunskaper.

För att studera hur särskild begåvning konstrueras och hur olika konstruktioner hänger samman med olika sätt att möta särskilt begåvade barns behov i förskola och tidig utbildning, valde jag att undersöka föräldrars berättelser utifrån mikro-, meso-, exo- och makrosystem som omger det särskilt begåvade barnet (tredje delstudien). Bronfenbrenners modell utgjorde således ett komplement till den tematiska analysen av föräldraberättelserna och ett analytiskt raster för att visa på vilken nivå föräldrarna placerade eventuella problem som uppstår i mötet med förskola och skola. Detta tydliggör i sin tur vilken framträdande roll språket har för människors meningsskapande, vilket det sista steget i mitt teoretiska och analytiska arbete också visar.

Diskursanalytisk ansats

Med språket i centrum ämnade jag att fånga olika aspekter i respondenternas meningsskapande av hur konstruktioner av särskild begåvning gestaltas och förhandlas. Diskurser bygger på en språkfilosofi som betonar att det är via språket som vårt tillträde till verkligheten sker. Med detta menas inte att verkligheten utifrån en fysisk värld inte finns, utan istället att det är med hjälp av diskurser verkligheten ges dess betydelse (Hacking, 2004).

En diskurs kan sägas vara en regelstyrd, strukturerad utsaga påverkad av historiska och kulturellt givna regler. Inom diskursanalys är ambitionen bland annat att komma åt det som tas för givet och alltså inte alltid uttalas, det underförstådda, och är ett angreppssätt där teori och metod är nära sammankopplade. Inom diskursanalys är det som anses "sanning" i en viss kontext något förhandlingsbart och därmed också föränderligt över tid (Bacchi, 2009). Bacchis problemföreställningar: What's the problem represented to be? (WPR) är en analysmetod som bland annat underlättar en kritisk ansats till olika textinnehåll och som vi valde för att analysera artiklar i dagspress om särskild begåvning (fjärde delstudien). Bacchi menar att media inte bara rapporterar nyheter utan också bidrar aktivt till skapandet av problemrepresentationer som påverkar medborgarnas värderingar och åsikter. Bacchis problemfrågeställningar hjälpte till att sätta fingret på hur olika uttryckta problem också genererar förslag på olika lösningar. Istället för att studera de problem som diskuteras i de tidningsartiklar vi valde ut, följde vi Bacchis förslag att fokusera på skribenternas lösningar på det de ansåg vara problemet. Det viktiga här var att undersöka inramningen av dessa lösningar eftersom det avslöjar vilka diskurser som artikuleras av artikelförfattarna. Med hjälp av en diskursanalytisk ansats synliggjordes således också vem som tjänar på diskursen och/eller som är intresserad av att den bibehåller ett oförändrat tillstånd (Foucault, 1971).

Sammanfattning

Sammantaget har olika analytiska verktyg använts för att studera särskild begåvning ur olika aktörers perspektiv. Involvering av olika teoretiska ramar har bidragit till att jag själv också utvecklat nya förståelser under processens gång. Under de första två delstudierna fokuserade jag på beskrivningar av den särskilda begåvningen i respondenternas berättelser och synen på barnets behov i praktiken med hjälp av specialpedagogiska perspektiv. Dessa perspektiv gav en första indikation på olika utgångspunkter för barns behov av stöd (individbundet respektive något som framkommer i mötet med den omgivande miljön), på avvikelse och normalitet, samt olika svårhanterliga dilemman som den pedagogiska personalen dagligen ställs inför i praktiken. I den tredje delstudien tog jag hjälp av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell för att undersöka hur det enskilda barnet på mikronivå också påverkas av den interaktion som sker på olika samhällsliga nivåer, samt var på dessa nivåer föräldrarna placerar eventuella svårigheter som uppstår. I den sista delstudien använde vi ett diskursanalytiskt angreppssätt på tidningsmedia för att analysera vilka konstruktioner av särskild begåvning som

artikuleras på samhällsnivå, samt vilka subjektpositioner som skapas inom de olika diskurserna.

Kapitel 5. Forskningsdesign och metodologiska överväganden

I kapitlet redogör jag för avhandlingens forskningsdesign och metodologiska överväganden av de fyra materialinsamlingar som utgör avhandlingens underlag. Inledningsvis beskrivs avhandlingens uppstart och framväxt följt av sammanfattande diskussioner kring valda datainsamlingsmetoder, urval och genomförande av analyser. Efter det följer beskrivningar av hur jag systematiskt organiserade, bearbetade och analyserade materialet i respektive delstudie; enkäten, intervjustudierna och tidningsartikelstudien. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion och hur jag i det fortlöpande arbetet har hanterat etiska överväganden.

Avhandlingens uppstart och framväxt

I avhandlingens början (hösten 2018) utgick jag ifrån frågeställningen hur svenska förskolor möter behoven hos de barn som redan tidigt ligger långt före sina jämnåriga kunskapsmässigt och som förvånar omgivningen med "sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden" (Persson, 1997, s. 25). Inledningsvis hade jag ingen tydlig bild av hur jag skulle ta mig an ämnet men jag ville förstå om och hur särskild begåvning var något man jobbade med i förskolan. Jag bestämde mig för att undersöka området med hjälp av en inledande enkät följt av intervjuer. Med respondenternas berättelser, erfarenheter och kunskaper i fokus utgörs mina studier främst av en kvalitativ forskningsansats (Kvale & Brinkmann, 2014). Tanken från början var även att genomföra observationer vid en nyöppnad svensk förskoleavdelning för särskilt begåvade barn och sedan jämföra den med en annan förskola utan en sådan inriktning. Planeringen kring detta fick dock avbrytas på grund av pandemin (COVID-19) eftersom restriktioner som tillkom förhindrade resor mellan olika regioner och förbjöd obehöriga att vistas i förskolorna. Jag tog då ett omtag i min planering och valde att ersätta observationerna med att utforska föräldrars kunskaper och erfarenheter av särskild begåvning och hur olika former av hem- och skolsamarbeten kan påverka bemötande av särskilt begåvade barn i praktiken. Genom intervjuer med föräldrar, vars berättelser även handlade om deras möten med de tidiga skolåren och inte bara förskolan, utvidgades mitt fokus till att omfatta båda utbildningsområdena. Nedan redogörs övergripande för avhandlingens datainsamlingar, urval och analysarbete.

Datainsamlingsmetoder

För att skapa bred kunskap om särskild begåvning och situationen för dessa barn i förskolan och de tidiga skolåren valde jag att undersöka området ur olika aktörers perspektiv. Förutom förskolepersonal och rektorer valdes även föräldrar ut som respondenter utifrån sin viktiga roll i barnets fostran och utveckling. Jag deltog också i en studie som kartlade och analyserade när och hur begreppet särskild begåvning började användas i samhällsdebatten, hur debatten förändrats över tid samt vilka konsekvenser olika diskursiva inramningar av särskild begåvning får för hur skola och utbildning bör organiseras. Utifrån att information i media når ut till många människor och anses ha stor inverkan i skapande av samhälleliga normer (jmf. Bergold et al., 2021; Laine 2010) var det ett viktigt perspektiv att ta med i forskningen.

För att belysa forskningsfrågorna ur olika perspektiv har en kvantitativ och tre kvalitativa materialinsamlingar genomförts. För det kvantitativa inslaget står enkäten till svensk förskolepersonal (redovisad i Artikel I). De kvalitativa inslagen i avhandlingen består av intervjuer med förskollärare och rektorer (redovisade i Artikel II), intervjuer med föräldrar till särskilt begåvade barn (redovisade i Artikel III) samt analyser av artiklar i svensk dagspress under tjugofem år (redovisat i Artikel IV). Metoderna är tänkta att komplettera varandra (Kelle, 2006) där det förenklat skulle kunna förklaras att det kvantitativa inslaget har använts för att skapa mer övergripande förståelser för det efterfrågade och de kvalitativa inslagen till att fördjupa och analysera resultaten utifrån exempelvis möjligheter att ställa följdfrågor till respondenterna om det efterfrågade.

Den totala mängden insamlad data inkluderar 78 enkätsvar från förskolepersonal, 10 intervjuer med förskollärare, 5 intervjuer med rektorer, 16 intervjuer med föräldrar till särskilt begåvade barn samt 72 tidningsartiklar (se Tabell 2). Avhandlingens data samlades in vid fyra olika tillfällen mellan 2019-2021.

Delstudierna var olika till sin karaktär (enkät, intervjuer och artikelgranskning) och utgick ifrån olika forskningsfrågor. Den inledande enkäten syftade till att nå ett större antal respondenter, inom ett stort geografisk område, och möjliggöra generalisering av resultaten till att gälla för en större population (Bryman, 2018). Syftet var också att via svar på olika påståenden få en första indikation av vilka förståelser för och erfarenheter av särskild begåvning som finns hos svensk förskolepersonal (förskollärare, barnskötare och annan resurspersonal).

Tabell 2: Delstudiernas datainsamlings- och analysmetoder, respondenter, material och syften i relation till över gripande forskningsfrågor (RQ)

Delstudie	Datainsamling (år) och analysmetoder	Respondenter/ material	Syfte i relation till avhandlingens övergripande forskningsfrågor (RQ)	Artikel
1	Webbenkät (2019) Deskriptiv analys, frekvenser och korstabeller (SPSS) Special-pedagogiska perspektiv (Emanuelsson et al., 2001)	Förskolepersonal $n = 78$ (53 förskollärare 20 barnskötare, 5 resurspersoner)	Syftet med studien var att beskriva förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning och erfarenheter av att arbeta med särskilt begåvade barn i förskolan (RQ1 & 3).	I
2	Semi-strukturerade intervjuer (2020) Tematisk analys (Bryman, 2018) Special-pedagogiska perspektiv (Nilholm, 2019)	10 förskollärare 5 rektorer	Syftet med studien var att undersöka förutsättningarna för att identifiera särskilt begåvade barn i deras första möte med svensk utbildning, förskolan (RQ1 & 3).	II
3	Semi-strukturerade intervjuer (2021) Tematisk analys i NVivo 12 Pro (Braun & Clark, 2006) Utvecklings-ekologisk modell (Bronfenbrenner, 1979)	16 föräldrar till särskilt begåvade barn	Syftet med studien var att undersöka föräldrars uppfattningar om särskild begåvning, erfarenheter av hur olika former av hem- och skolsamarbeten kan påverka bemötande av särskilt begåvade barn i praktiken och var, på olika samhälleliga nivåer, föräldrarna placerar eventuella problem som uppstår (RQ1 & 3).	III
4	Forsknings-översikt av artiklar i Svenska Dagbladet (SvD) och Dagens Nyheter (DN) 1995-2019 (2019) Tematisk analys (Braun & Clark, 2006; Elo & Kyngäs, 2008). Diskursanalys (Bacchi, 2009; Carvalho, 2000)	72 artiklar: 46 i SvD och 26 i DN	Syftet med studien var att utforska hur diskurser om särskild begåvning ramas in och porträtteras i tidningsdebatter och hur innebörden av särskild begåvning har förändrats, dess pedagogiska konsekvenser, vilka subjektpositioner som skapas och vilka frågor som förblir outtalade (RQ2 & 3).	IV

Erfarenheter och resultat från den inledande enkäten låg sedan till grund för en uppföljande studie och intervjuer med förskollärare och rektorer. Jag valde att enbart intervjua förskollärare i arbetslagen utifrån deras särskilda ansvar för planering, genomförande och utveckling av förskolans pedagogiska innehåll (Lpfö18, s. 7), samt att förskollärares gemensamma utbildningsbakgrund kan underlätta jämförande studier. Jag tog med rektorer utifrån deras position som ytterst ansvariga för att leda och organisera förskolans pedagogiska arbete och att de ansvarar för att fördela resurser efter barns olika förutsättningar och behov (SFS 2010:800, kap. 2). Det åligger även rektor att erbjuda förskollärare den kompetensutvecklings som krävs för att kunna ansvara och utveckla förskolans utbildning (Lpfö18, s. 19).

Urval: enkätstudien och intervjustudierna

I urvalet av respondenter till de första två delstudierna (enkäten och intervjuer med förskollärare och rektorer) använde jag mig av representativt klusterurval (Field, 2018). Först delade jag in samtliga svenska kommuner (antal=290) i sex grupper baserat på invånarantal. Valet av större och mindre kommuner motiverades av tanken att skapa ett mer heterogent urval och en variation av respondenter. I stora kommuner med större förskole- och grundskoleförvaltning kan det finnas ett större stöd för exempelvis olika utvecklingsarbeten (som att erbjuda barn mer ledning och stimulans i utbildningen) till skillnad från i en mindre kommun. I ett andra steg gjordes ett slumpmässigt urval av två kommunala förskolor från respektive storlekskategori. Det resulterade i tolv förskolor. För att få till ett mer representativt urval och undvika extremfall valdes två förskolor per kommun ut (Field, 2018). Förutom de tolv utvalda kommunala förskolorna valde jag även ut fyra fristående förskolor eftersom det förhållandet (4 av 12, ca 30%) överensstämmer med antalet förskolor med annan huvudman i Sverige (Skolverket, 2022:379).

Mailadresser till enskilda anställda vid förskolorna fanns inte att tillgå via förskolornas hemsidor så därför tillfrågade jag rektorerna vid respektive förskola att distribuera min inbjudan till sin personal (se bilaga 1 för enkäten, bilaga 2 för rektorernas egen inbjudan samt bilaga 3 för inbjudan till förskollärare). Vid ett par tillfällen hörde rektorer av sig för att de tvekade inför att skicka ut information till sin personal. Tveksamheterna grundade sig i att de inte hade informerat eller erbjudit sina anställda utbildning om särskild begåvning. Det medförde att jag gjorde extra utskick till alla förskolor där jag betonade att det inte krävdes några som

helst förkunskaper att delta i studierna och att deltagarnas kunskaper och erfarenheter stod i fokus till skillnad från ”rätta svar”.

Sökandet efter deltagare att intervjua för den tredje delstudien (föräldrar till särskilt begåvade barn) var utmanande. Ett kriterium för att delta i studien var att föräldrarna själva skulle mena sig vara förälder till ett särskilt begåvat barn. Att vara förälder till ett särskilt begåvat barn är dock inget som talas om i någon större utsträckning i Sverige. Det finns inga krav på observationer eller tester för särskild begåvning inom svensk förskola och tidig utbildning och det förs heller ingen statistik över hur många de särskilt begåvade är, även om det i Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2015) uppskattas till att gälla för cirka 5% av eleverna (osäkra siffror).

I sökandet efter föräldrar som respondenter till den tredje delstudien kom jag till slut i kontakt med en organisation på nätet som visade sig ha ett slutet forum för föräldrar till särskilt begåvade barn, *Gifted Children Program* (GCP) Sverige (www.mensa.se/gcp). Ansvarig representant för forumet vidarebefordrade min inbjudan till föräldrarna att ställa upp på intervju (se bilaga 4).

Det gick inte att förutspå hur många respondenter som skulle välja att delta i de olika intervjustudierna. Jag bokade därför in intervjuer allteftersom respondenter hörde av sig och intervjuerna genomfördes således löpande. När jag i den andra delstudien genomfört 15 intervjuer med fem kvinnliga rektorer och tio förskollärare (varav sju kvinnor), samt efter 16 föräldrantervjuer (varav 15 kvinnor) i den tredje delstudien infann sig en mättnad i materialet och jag bedömde att ytterligare intervjuer inte skulle tillföra ny information (Hennink & Kaiser, 2022). Föräldrarnas berättelser innefattade 29 barn (varav 22 pojkar). Det innebär att en majoritet av respondenterna ser sig som en förälder till mer än ett särskilt begåvat barn. Könsfördelningen av respondenterna i de båda intervjustudierna beror endast på att dessa personer valde att delta. Inledningsvis var alla rektorer, förskollärare och föräldrar välkomna att delta oavsett kön.

Genomförande: enkätstudien och intervjustudierna

Datainsamlingen med rektorer, förskollärare och föräldrar skedde under pågående pandemi (COVID-19) så jag genomförde alla intervjuer som online-intervjuer via Skype. Det skedde i enlighet med rådande restriktioner som innebar att undvika spridning av viruset, hålla socialt avstånd till andra och undvika resor mellan olika regioner

(www.folkhalsomyndigheten.se). Jag valde Skype för att inspelningsfunktionerna är lättanvända och att ljudkvaliteten, utifrån tidigare erfarenheter, ofta är god. Genomförande av intervjuerna via Skype innebar även att respondenterna själva kunde välja fritt var de ville befinna sig under intervjun och jag valde att ha kameror avstängda för att öka respondenternas känsla av anonymitet (Trier-Bieniek, 2012). De inspelade intervjuerna och det efterföljande transkriberade materialet sparades sedan på USB-enheter, endast tillgängliga för mig som ansvarig forskare.

Semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) tillät mig vara flexibel och låta informanternas upplevelser styra intervjuerna samtidigt som jag med hjälp av mina frågeställningar kunde bibehålla ett fokus utifrån delstudiens syfte och frågeställningar. Intervjuguiderna (se bilaga 5 & 6) skapades utifrån Magnusson och Mareceks (2015) bok om intervjubaserad forskning. Den framhåller hur viktigt det är att intervjufrågorna bidrar till en avslappnad intervjusituation, att frågorna uppmanar till eftertanke och reflektion samt användandet av öppna frågeställningar. Teman i mina intervjuer utgick ifrån övergripande beskrivningar av särskild begåvning men jag hade också förberett mer specifika frågor där intervjupersonernas egna upplevelser och erfarenheter stod i fokus. De öppna frågeställningarna tillät respondenterna att svara fritt på ställda frågor vilket också bidrog till att intervjuerna tog olika riktning beroende på respondenternas svar.

Jag inledde alla intervjuer med att påminna om att deltagande var frivilligt och att de när som helst, under eller efter genomförandet, kunde välja att avbryta sin medverkan. För att skapa en inbjudande intervjusituation inledde jag sedan med frågor som ”berätta för mig...” för att tydliggöra att deras berättelser stod i fokus och även för att visa mitt genuina intresse för just deras berättelser om det efterfrågade. Medveten om min förförståelse för förskolan som utbildningssammanhang, och förskollärares och rektorers utbildningsuppdrag, använde jag mig av reflexiv återkoppling i intervjusituationerna (Hiller & DiLuzio, 2004). Det innebär att jag fortlöpande sammanfattade respondenternas svar och frågade om det överensstämde med deras beskrivningar av och tankar om det efterfrågade. Jag ställde följdfrågor och uppmanade respondenterna att utveckla sina resonemang istället för att tro mig förstå vad de menade. Samtalen avslutades med att jag tackade för deras medverkan och att de var välkomna att höra av sig om de hade ytterligare frågor eller funderingar de ville att jag skulle ta del av. Intervjuerna med förskollärare och rektorer genomfördes mellan juni och september 2020 och de varade

mellan 35-55 minuter vardera. Intervjuerna med föräldrar skedde under januari och februari 2021 och varade mellan 45-75 minuter vardera.

Urval: tidningsartikelstudien

Den fjärde delstudiens datainsamling utgjordes av en artikelgranskning av hur särskild begåvning konstrueras i två av Sveriges största dagstidningar under en 25-års period, 1995-2019. Till skillnad från övriga delstudier leddes denna studie av min huvudhandledare. För att hitta artiklar av intresse för vår undersökning använde vi två olika elektroniska arkiv via Umeå universitetsbibliotek: *Artikelsök* och *Mediearkivet*. Vi avgränsade oss till att undersöka två ledande svenska morgontidningarna i vår granskning, Svenska Dagbladet [SvD] och Dagens Nyheter [DN]. Motiveringar till urvalet är att tidningarna positionerar sig olika politiskt som kan bidra till jämförelser (SvD som konservativ och DN som liberal) samt att de når många människor dagligen; SvD har cirka 800 000 läsare/dag och DN cirka 1 100 000 läsare/dag (ORVESTO Konsument, 2022:2).

Artiklar om särskild begåvning började dyka upp i tidningarna runt 1995 så därför valdes tidslinjen från 1995 fram till 2019 (då studien påbörjades). Artiklarnas antal och ett 25-årigt tidsspänn gjorde även att indelningar av artiklarna i 5-års perioder kändes rimligt. De valda perioderna sammanföll även och bidrog till en bra överlappning utifrån politiska regeringsskiften under denna tidsperiod.

Valet av de slutliga artiklarna baserades på att de skulle innehålla något relaterat till särskild begåvning men inte om de var inriktade på sport, musik eller annan konst eftersom att vara begåvad inom dessa områden framställs relativt oproblematiskt i Sverige då specialskolor med dessa inriktningar är vanligt förekommande. Vi bibehöll istället ett fokus på artiklar relaterade till intellektuell särskild begåvning.

Organisering, bearbetning och analys

Organisering, bearbetning och analys av det insamlade materialet har i samtliga delstudier skett på ett systematiskt och strukturerat sätt och utförts i olika steg (Kvale & Brinkmann, 2014). I ett första steg har jag gjort upprepade genomläsningar av det insamlade materialet; enkätsvaren, de transkriberade intervjuerna och tidningsartiklarna. För intervjuerna har även återkommande genomlysningar av inspelningarna genomförts som ett första steg i analysprocessen. I ett andra steg i processen har kodning

av innehållet genomförts för att försöka förstå och finna mönster i materialet.

Enkätstudien

Bearbetning och analys av enkätsvaren i den första delstudien genomfördes med hjälp av deskriptiv statistik där frekvenser och korstabeller togs fram via verktyget SPSS (www.spss.org). Med hjälp av SPSS gick det snabbt att få en överblick av resultatet och procentsatser visade respondenternas mest frekventa svar samt områden de valde att inte ta ställning till. I ett andra steg bearbetade jag respondenternas fritextsvar med hjälp av kodning och kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2014) för att analysera respondenternas beskrivningar och erfarenheter av särskild begåvning. Analysen av fritextsvaren i enkäten förutsatte inte en omfattande teoretisk bakgrund utan den huvudsakliga utgångspunkten var istället att de beskrivningar som respondenterna gav uttryck för sågs som formade av personens syn på särskild begåvning och att vara i behov av särskilt stöd, som något individbundet (kategoriskt perspektiv) alternativt något som uppstår i mötet med den omgivande lärmiljön (relationellt perspektiv) (Emanuelsson et al., 2001).

Intervjustudierna

Bearbetning och analys av intervjuerna med förskollärare och rektorer i den andra delstudien krävde många genomläsningar för att fördjupa förståelserna för det insamlade materialet. Respondenternas problematisering av utbildningsuppdraget, tillgången till utbildad personal och andra resurspersoner samt kraven att erbjuda en anpassad undervisning utifrån barns skiftande behov av ledning och stimulans, medförde att jag valde att analysera svaren ur specialpedagogiska dilemmaperspektiv (Nilholm, 2005, 2019). Jag utgick ifrån de tre grundläggande dilemman, eller *målkonflikter*, som Nilholm (2019) beskriver när det kommer till organisering och innehåll av den erbjudna utbildningen: 1) konflikten mellan att identifiera elevers behov och undvika att tillskriva en fast avvikaidentitet, 2) konflikten mellan att identifiera brister och samtidigt se olikhet som en tillgång och 3) konflikten mellan att behöva kompensera enskilda elever i undervisningen och att de samtidigt ska kunna vara delaktiga på samma villkor som de andra eleverna. Med hjälp av dessa dilemmaperspektiv analyserade jag förskollärarnas och rektorernas berättelser i den andra delstudien.

Bearbetning och analys av föräldraintervjuerna i den tredje delstudien inleddes med hjälp av NVivo12 Pro för att organisera materialet. NVivo12

Pro är en programvara som är utvecklad för att organisera, analysera och skapa god struktur av insamlad data som exempelvis intervjuer, fritextsvar och innehåll i artiklar. NVivo12 Pro underlättar djupgående analyser av små, men framförallt stora datamängder där programmets stödfunktioner och skapande av noder (teman och underkategorier) ger en överblick av det insamlade materialet. Jag skapade övergripande teman följt av beskrivande kategorier och placerade sedan in meningsbärande citat från intervjuerna under valda teman (Braun & Clarke, 2006) i programvaran. Den tematiska analysen öppnade upp för ytterligare analyser av materialet kopplat till studiens forskningsfrågor. I ett nästa steg valde jag därför att analysera föräldrarnas erfarenheter av möjliggörande och begränsande faktorer av förskolans och skolans bemötande av barnets behov. Likt Crawford et al.s (2020) studie, i vilken de undersökte olika svårigheter som särskilt begåvade elever från minoritetsgrupper kan möta då det gäller tillgången till en anpassad undervisning, använde jag Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (1979) som analytiskt raster för min studie. Det innebar att jag placerade föräldrars utsagor om möjliggörande och hindrande faktorer för barnens fortsatta lärande och utveckling på olika nivåer i modellen, på makro-, exo-, meso- och mikronivå.

Tidningsartikelstudien

Bearbetning av artiklar i dagspressen skedde i flera steg. I linje med Carvalho (2000) sorterade vi artiklarna utifrån dess position i tidningen (ledarsidan, debatt, nyheter, reportage) för att få en första indikation på innehållet i artikeln. Denna organisation av artiklarna gav oss också en bra överblick av datan. Sedan genomförde vi en tematisk analys (Braun & Clark, 2006; Elo & Kyngäs, 2008) som innebar att vi läste igenom de valda artiklarna och bekantade oss med materialet. Därefter kodade vi innehållet och skapade initiala, breda teman. Dessa omarbetades och förfinades sedan efter upprepade genomläsningar. Vi gick först igenom och organiserade materialet individuellt för att sedan jämföra våra analyser och bilda en gemensam förståelse. I den slutgiltiga analysen använde vi oss av en diskursanalytisk ansats (Bacchi, 2009; Carvalho, 2000) där texten i tidningsartiklarna var i fokus. Vi följde Bacchis WPR-approach, vilken rekommenderar att "arbeta baklänges från konkreta förslag för att avslöja vad som representeras som 'problemet' i dessa förslag" (Bacchi, 2009, s. 3, min översättning). Det innebar att vi gick tillbaka och läste artiklarna många gånger, tema för tema för att först hitta "lösningarna" på de olika "problem" som artikelförfattarna lyfte fram i relation till särskilt begåvade individer och organisering av utbildning. Beroende på hur lösningarna på problemen ramats in kunde vi identifiera

olika samhällsdiskurser och de subjekspositioner som dessa producerar. Detta hjälpte oss också att resonera kring vad som inte diskuterades i artiklarna, det som Bacchi kallar för ”tystnaderna” i materialet.

Metoddiskussion: Trovärdighet, tillförlitlighet och etiska överväganden

Jag har som forskare i detta avhandlingsprojekt följt de krav och principer som gäller för individsskyddskravet. Det innebär att jag har hanterat respondenternas deltagande och det insamlade materialet med avsikt att skydda och inte utsätta mina respondenter för kränkningar (Vetenskapsrådet, 2017:13). Insamlad data har behandlats konfidentiellt så att inga namn eller arbetsplatser går att härleda till enskilda individer. Enkätstudien genomfördes anonymt där endast kön, ålder, utbildningsbakgrund och antal arbetade år i förskolan delgavs av förskolepersonalen. Enkäten lagras i sin tur på institutionens server i enighet med dataskyddsförordningen (GDPR). Intervjuerna skapades via en mötesfunktion på Skype där alla intervjuer krävde en personlig kod för att delta. Efter genomförandet sparades intervjuerna och efterföljande transkriberingar på lösenordskyddade USB-enheter, otillgängliga för andra än mig själv som ansvarig forskare.

För ökad trovärdighet och transparens (Grodal m.fl., 2021) syftar metodbeskrivningarna till att systematiskt redogöra för genomförande och bearbetning av materialet. I återberättandet av intervjuerna har jag strävat efter att förutsättningslöst redogöra för respondenternas olika uppfattningar för att i ett nästa steg analysera och presentera innehållet kopplat till tidigare forskning och egna valda teoretiska ramverk. Citat har valts ut i syfte att på ett transparent sätt visa hur jag i forskningsprocessen skapat teman och byggt min analys utan att för den skull värdera enskilda respondenters åsikter som bättre eller sämre. Inför delstudierna med respondenter har jag berättat om min bakgrund som utbildad förskollärare och specialpedagog samt min relativt långa arbetslivserfarenhet i praktiken (17 år i förskolan och 6 år i grundskolan). De erfarenheterna upplever jag å ena sidan ha hjälp mig i tillgången till respondenter (förskolan), ökat trovärdigheten hos respondenterna samt underlättat i kontextbeskrivningar av utbildningssammanhangen då jag har god kännedom om förskolan och tidig utbildning. Å andra sidan har jag under processens gång varit medveten om att dessa kunskaper och erfarenheter även kan verka begränsande för min forskning (Amankwaa, 2016). För att motverka det sistnämnda har jag deltagit i återkommande seminarier med andra forskare. Mina texter har även regelbundet

diskuterats med mina handledare, seniora kollegor och andra doktorander. Inför publicering av min forskning har materialet dessutom genomgått ytterligare granskningsprocesser via peer review.

Avhandlingens resultat har både styrkor och svagheter vad gäller generaliserbarhet och trovärdighet. Styrkor är att det sammanlagda insamlade materialet, vilket lyfter fram olika aktörers perspektiv, ger en mångfacetterad bild av hur särskild begåvning konstrueras och idéer om hur undervisning för särskilt begåvade bäst bör bedrivas inom svensk förskola och tidig utbildning. Resultaten är också analyserade utifrån olika samhällsliga nivåer (makro-, exo-, meso- och mikronivå) vilket stärker studiens trovärdighet. Slutsatser visar att konstruktioner av särskild begåvning skapar spänningar i samhället utifrån rådande traditioner och kultur, mellan förskola, skola och föräldrar samt mellan personal i den aktuella utbildningskontexten. En styrka är därmed också att resultatet kan komma till nytta för både forskarsamhället och verksamma i praktiken.

En begränsning är att resultaten inte visar omfattningen av hur stort problemet rörande konstruktioner av särskild begåvning och idéer om undervisning för särskilt begåvade är i Sverige. Ett lågt deltagande i den inledande enkäten kan bero på att särskild begåvning är ett relativt ”nytt” område inom svensk utbildning som få vet något om. En annan anledning är det faktum att rektorer var ansvariga för att skicka ut enkäten (eller inte) till sina anställda. Det innebär att förskolepersonal som hade velat och kunde svara på enkäten kanske inte fick chansen. Det kan även bero på enkätens frågeställningar och utformning. Jag fick tillgång till den validerade och testade enkäten via en forskarkollega i de svensktalande delarna av Finland. Tanken var från början att det skulle mynna ut i en jämförande studie så därför behöll jag enkäten i sitt original och ändrade endast regionnamn och byte från *lärare inom småbarnspedagogik* till *förskollärare* respektive *barnskötare*. Utifrån att den jämförande studien inte blev av hade en omarbetning av frågorna i enkäten, ytterligare anpassade till mitt forskningsprojekt och den specifikt svenska kontexten, kunnat utgöra en bättre grund till den uppföljande intervjustudien.

Även om intervjustudien med förskollärare och rektorer (andra delstudien) bidrar med värdefulla insikter om hur konstruktioner av särskild begåvning påverkar idéer om hur undervisningen bäst bör bedrivas inom tidig utbildning, är det en liten studie med 15 respondenter. Ett större antal intervjuer som även inkluderat lärare i förskoleklass och grundskolans yngre årskurser samt rektorer i grundskolan, hade kunnat ökat tillförlitligheten. En begränsning är också att barnens egna röster

inte kommer fram i studierna vilket inte ska förstås som att deras röster inte är viktiga, utan att det perspektivet inte rymdes inom ramen för detta avhandlingsprojekt.

Ytterligare begränsningar är urval av respondenter i den tredje delstudien (föräldrar) och av tidskrifter i den fjärde delstudien. Föräldrarna i den tredje delstudien utgör en relativt homogen grupp från en liknande socioekonomisk bakgrund⁴ som inte representerar svenska föräldrar generellt. Utifrån att talet om särskild begåvning i Sverige inte är vanligt förekommande och innebär spänningar i vår kontext, är föräldrar till särskilt begåvade barn ingen synlig grupp i samhället. För att finna respondenter till min studie kontaktade jag tillslut *Gifted Children Program* (GPC), en del av organisationen Mensa, som har ett slutet forum för föräldrar till särskilt begåvade barn. Organisationen Mensa har ett högt fokus på identifiering av särskild begåvning med hjälp av IQ-tester. Det kan ses som bakåtsträvande i jämförelse med forskning som numera förespråkar en mer flerdimensionell syn på särskild begåvning och som alltmer frångår IQ-tester och statistiska mätningar. Däremot var genomgången testning för särskild begåvning inget kriterium för att delta i studien. Vissa föräldrar beskrev att de själva hade genomgått IQ-tester, andra inte, och detsamma gällde för barnen. Deltagande byggde istället på att föräldrarna själva anser sig vara förälder till ett särskilt begåvat barn. Medveten om dessa förutsättningar analyserade jag hur föräldrarna konstruerar särskild begåvning och jag fokuserade på deras erfarenheter och beskrivningar av barnens första möte med utbildning. I analysen ville jag även visa var, på olika samhällseliga nivåer, de placerar eventuella problem som uppstår. Efter att ha studerat forskningsfrågorna ur ett verksamhetsperspektiv i de första två delstudierna, bidrog denna tredje delstudie därmed med värdefull kunskap och förståelse ur ett föräldraperspektiv.

Urval av tidskrifter för den fjärde delstudien är koncentrerat till hur särskild begåvning diskuterats i två svenska dagstidningar (SvD & DN) under en tjugofemårsperiod (1995-2019). Resultaten i studien är således inte generaliserbara för hela den mediala debatten om särskild begåvning, utan bara en del av den. Däremot bidrar resultaten med viktig kunskap om hur diskurser om särskild begåvning sammanfaller med rådande politiska styre, spänningar utifrån hur undervisningen bäst bör bedrivas (i särskild undervisningsgrupp för en ”elit”, respektive utifrån en egalitär, inkluderande skola) samt vad som inte tas upp, ”tystnaderna” i

⁴ Socioekonomisk bakgrund ska i det här sammanhanget förstås som familjens materiella tillgångar, föräldrars inkomst och utbildning samt position i samhället (jmf. Yang-Hansen & Munck, 2012).

debatterna. Det sistnämnda kan bidra som förslag till fortsatt forskning inom området.

För att stärka respondenternas rätt till anonymitet (Trier-Bieniek, 2012) har jag under intervjuernas genomförande suttit på mitt kontor med en "Stör ej"- skylt uppsatt på dörren. Inledningsvis har respondenterna informerats om syftet med undersökningen samt att jag tydliggjort hur och till vad insamlat material ska användas. Den informationen har initialt delgivits via mejlkorrespondens. I mejlkonversationer med respondenterna angavs inte uppgifter om etniskt ursprung, hälsa eller annat som Integritetsskyddsmyndigheten beskriver som känsliga personuppgifter. I samband med samtliga intervjuer har information om syfte och användningsområde sedan upprepats muntligen. Initiala etiska överväganden som inneburit att söka godkännande från respondenterna att delta i mina olika studier har sedan övergått till att hantera nya etiska dilemman som uppstått under studiernas genomförande (Guillemin & Gillam, 2004). Ett exempel på det är att flera föräldrar under intervjuerna delgav berättelser av personlig och starkt emotionell karaktär som hamnade utanför valt forskningsområde. När detta skedde bekräftade jag för respondenten att jag uppfattat hur jobbigt och/eller svårt den beskrivna situationen var för vederbörande. Jag frågade sedan om respondenten ville avbryta intervjun. I samtliga fall valde dock respondenterna att fullfölja intervjuerna vilket gjorde att jag återupptog frågeställandet kopplat till studiens syfte och forskningsfrågor. Sammantaget har jag lagt stor eftertanke på och beaktat konfidentialitet, omsorg och respekt för enskilda respondenters åsikter och kunskaper under hela forskningsprocessen och i återgivningen av citat i enskilda studier (jmf. ALLEA, 2018).

Kapitel 6. Resultat

I detta kapitel presenteras sammanfattningar av avhandlingens resultat utifrån de fyra delstudier som redogörs för i avhandlingens fyra artiklar. Artiklarna sammanfattas utifrån syfte, resultat och dragna slutsatser. En diskussion angående sammanfattningarna och deras relation till avhandlingens övergripande forskningsfrågor presenteras sedan i kapitel 7, *Diskussion*.

Artikel I

Ekesryd Nordström, M. (2021). Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i förskolan. *Utbildning och Lärande*, 15(3), 32-49.

Övergripande syfte med artikeln var att utifrån den genomförda enkäten ($n=78$) beskriva förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning och erfarenheter av arbete med särskilt begåvade barn i förskolan. De forskningsfrågor som guidade studien var:

- Hur har förskolepersonalen erhållit kunskaper om särskild begåvning och hur beskriver de vad begreppet särskild begåvning innebär?
- Finns erfarenheter av specifika ämnesområden där den särskilda begåvningen har uppmärksamrats, i så fall vilka?
- Hur ser förskolepersonalen på särskild begåvning i relation till förskolan som utbildningssammanhang?
- Vem eller vilka anser förskolepersonalen bör ansvara för anpassningar och stöd för särskilt begåvade barn i förskolan?

Resultaten av förskolepersonalens uppfattningar och kunskaper utifrån studiens frågeställningar visade att få beskrev sig ha några fördjupade kunskaper om särskild begåvning och att ingen hade någon formell utbildning om särskild begåvning. Trots det kunde många ge förslag på områden där de tänker sig ha uppfattat särskild begåvning hos ett eller flera barn. Dessa områden var språk, matematik, estetiska förmågor och inom naturvetenskap. Respondenterna uttryckte hög tilltro till att den egna förskolans utbildning kunde räcka till för att även bemöta behoven hos särskilt begåvade barn, medan hinder som beskrevs var av främst organisatorisk karaktär som tidsbrist, avsaknad av lämpliga läromedel och att barngrupperna är för stora. I arbetslagen ansåg de att förskollärare

ska ansvara för särskilt begåvade barns utbildning men att specialpedagoger även kan vara viktiga i arbetet med att möta dessa individers behov. Med hjälp av analyser ur specialpedagogiska perspektiv blev det tydligt hur olika förklaringar till barns behov av ledning och stimulans främst uttrycktes utifrån individens svårigheter och tillkortakommanden till skillnad från att ta utgångspunkt i den omkringliggande lärmiljön.

Artikel II

Ekesryd Nordström, M. (2022). Swedish Preschool Teachers and Principals' Conceptions of Giftedness and Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), 271-291.

Övergripande syfte med artikeln var att undersöka utbildningsmässiga förutsättningar för att identifiera särskilt begåvade barn i deras första möte med svensk utbildning, förskolan. För det intervjuades tio förskollärare och fem rektorer om beskrivningar av särskild begåvning och synen på kunskapsmässiga, organisatoriska och sociala utmaningar för att möta särskilt begåvade barns behov. De forskningsfrågor som guidade studien var:

- Vilka källor har använts av förskollärarna och rektorerna i bildandet av uppfattningar om särskild begåvning?
- Hur uppfattas och diskuteras särskild begåvning av förskollärare och rektorer?
- Hur beskriver förskollärare och rektorer möjliggörande och begränsande faktorer för att ge stöd till särskilt begåvade barn?

Resultaten i denna studie överensstämde med resultaten i artikel I som visade att respondenterna saknade formella kunskaper om särskild begåvning och att ingen deltagare hade någon utbildning inom området. En majoritet av de tillfrågade i studien baserade således sina förståelser av särskild begåvning på personliga erfarenheter av beteendeegenskaper hos barnen snarare än vetenskaplig forskning. I den teoretiska analysen av respondenternas tal om bemötande och undervisning av särskilt begåvade barns behov i förskolan blev olika specialpedagogiska dilemman synliga (Nilholm, 2019). Det första dilemmat handlade om att uppmärksamma barnets behov av stöd och samtidigt undvika att enbart se barnet utifrån de avvikande egenskaperna. Det andra dilemmat innefattade att identifiera svårigheter för att kunna förbättra utbildningssituationen, på ett sätt exkludera för att kunna inkludera, och samtidigt uppmärksamma individers olikheter som något berikande för alla. Det

tredje dilemmat handlade om behovet av att erbjuda ett kompenserande stöd och samtidigt låta barnet delta på liknande villkor som sina jämnåriga. Utifrån sin roll som enskilt ansvariga för förskolornas utbildning, resursfördelning och personalens fortbildning uppmärksammades rektorers kunskaper och intresse för särskild begåvning som avgörande för både om och hur särskilt begåvade barns behov blir bemötta i utbildningspraktiken.

Förskolan som utbildningssammanhang ansågs ha stor potential för att möta särskilt begåvade barns behov, bland annat beroende på förskolans flexibla metoder och material, att barnen befinner sig i förskolan under flera år samt fördelen att personalen arbetar i arbetslag som innebär möjligheter att kunna stötta och utnyttja varandras kompetenser. Däremot uttrycktes stora brister gällande övergången från förskolan till grundskolan och att mottagande skolor ofta visade ointresse för förskolans överföringsdokumentet och barnens hittills genomförda utbildning. Det uttrycktes även en oro över att påbörjade insatser i förskolan inte tas tillvara och följs upp. Enligt respondenterna kan barnen gå miste om möjligheter till progression när de fortsätter till den obligatoriska grundskolan för att tidigare erfarenheter och kunskaper från den genomförda utbildningen i förskolan inte tas som utgångspunkt för den fortsatta utbildningen.

Artikel III

Ekesryd Nordström, M. (under granskning) Swedish Parents' Descriptions of Giftedness and Experiences of Home–School Collaborations.

Det övergripande syftet med artikeln var att undersöka föräldrars uppfattningar om särskild begåvning, erfarenheter av hur olika former av hem- och skolsamarbeten kan påverka bemötande av särskilt begåvade barn i praktiken och på vilka olika samhällsliga nivåer föräldrarna placerar eventuella problem som uppstår. Forskningsfrågorna som guidade studien var:

- Hur beskriver föräldrar särskild begåvning och deras särskilt begåvade barns behov?
- Vilka strategier använder sig föräldrarna sig av i samarbete med förskolor/skolor?

- Vilka är föräldrarnas erfarenheter av möjliggörande och begränsande faktorer gällande förskolans/skolans bemötande av deras särskilt begåvade barns behov?

Resultaten visade att föräldrarna beskrev särskild begåvning och sina barns behov jämförande och i förhållande till andra jämnåriga. De uttryckte att de tidigt uppmärksammat barnets avvikande beteenden och ojämna utveckling inom olika områden. Beskrivningarna innefattade exempelvis barn som redan vid sex års ålder förde resonemang som en tonåring, en femåring med matematikkunskaper motsvarande årskurs sex och barn som var goda läsare redan vid tre-fyra års ålder. Denna asynkrona och ovanliga utveckling beskrevs i sin tur sammanfalla med problem för föräldrarna att få andra att förstå barnets behov.

En majoritet av föräldrarna beskrev att förskolans undervisning på flera sätt mötte barnens behov. Däremot ansågs undervisningen i förskoleklass och i grundskolans lägre årskurser som bristfälliga utbildnings-sammanhang. Med stöd i Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell kunde analysen visa på vilka olika samhällliga nivåer föräldrarna placerar eventuella svårigheter som uppstår. Enligt föräldrarnas beskrivningar kan gemensamma kulturella värderingar, traditioner och texter i Skollagen på makrosystemnivå gynna individen på mikronivå om området framhålls som viktigt. På exosystemnivå uppmärksammade föräldrarna medias inflytande på rådande normer och betydelser av att lärare får utbildning och kunskaper om särskild begåvning för att kunna bemöta barnens behov på ett adekvat sätt i praktiken. De påtalade massmedias inflytande och som medskapande av ”kunskaper” som både kunde vara positivt och/eller sprida stereotypa föreställningar om särskild begåvning. På mesosystemnivå beskrev många föräldrar avsaknad av eller dålig kommunikation mellan hem och skola, medan de på mikrosystemnivå också problematiserade att egna handlingar och ekonomiska resurser spelade roll för barnets erbjudna undervisning i förskolan och tidig utbildning. Utifrån det sistnämnda problematiserar jag i artikeln därför styrdokumentens krav på att förskolan och skolan ska vara jämlik och till för alla, då föräldrars engagemang ansågs ha stort inflytande på barnets erbjudna undervisning.

Artikel IV

Silfver, E., & Ekesryd Nordström, M. (2023). Shifting discourses on giftedness in Swedish newspaper media – what’s the problem represented to be? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.

Övergripande syfte med artikeln var att utforska hur diskurser om särskild begåvning porträtterats i svensk dagspress över tid (1995-2019). Sökningen resulterade i 72 artiklar som mötte delstudiens syfte, varav 46 artiklar i Svenska Dagbladet (SvD) och 26 i Dagens Nyheter (DN). I studien analyserades konstruktioner av särskild begåvning, dess pedagogiska konsekvenser, vilka subjektspositioner som skapas och vilka frågor som förblir outtalade. Datan bearbetades utifrån en tematisk analys (Braun & Clark, 2006; Elo & Kyngäs, 2008) och med hjälp av Bacchis (2009) diskursanalytiska frågeställningar: What's the problem represented to be? (WPR). Forskningsfrågorna som guidade studien var:

- Hur argumenteras för och ramas de föreslagna lösningarna in?
- Vilka subjektspositioner produceras inom diskurserna?
- Vad sägs inte – vilka är tystnaderna?

Resultatet visar att diskussioner om särskild begåvning inte varit så omfattande under den valda undersökningsperioden och att särskild begåvning som fenomen inte varit särskilt ifrågasatt i den svenska mediedebatten utifrån vald tidsperiod och artiklar. Resultaten visar dock att särskild begåvning blivit allt mer accepterat under senare år och att debatten skiftar över tid. I början av den valda perioden diskuteras behovet av att fostra en "elit" eller inte. Detta följs av diskussioner gällande skolans organisation och att det svenska skolsystemet över tid endast gett stöd till elever som hamnar i skolsvårigheter och inte de särskilt begåvade. I slutet av perioden presenteras istället olika berättelser om enskilda, särskilt begåvade barns problematiska skolsituation. Skiftet följer således policydokumentens utveckling och ett högre individfokus. I relation till skolans demokratiska uppdrag och inkludering visar resultatet ett spänningsfält gällande synen på en inkluderande skola som både ska stödja elever i inlärningssvårigheter med den hjälp de behöver och särskilt begåvade barns behov av stöd. Därtill visar resultatet att det saknas mer djupgående diskussioner om särskild begåvning kopplat till elevers bakgrund, social klass, etnicitet och kön.

Kapitel 7. Diskussion och slutsatser

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om hur olika aktörer konstruerar särskild begåvning och idéer om att möta särskilt begåvade barns behov i förskolan och tidig utbildning. I följande kapitel redogörs för avhandlingens syfte och frågeställningar genom att diskutera resultaten av det insamlade materialet kopplat till avhandlingens övergripande forskningsfrågor, teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

Avhandlingens resultat i relation till forskningsfrågorna

I det följande diskuteras resultatet av respondenternas olika konstruktioner av särskild begåvning, hur de talar om arv och medfödda förmågor, alternativt att särskild begåvning blir synligt utifrån den omgivande kontexten eller utifrån en kombination av dessa. I avsnittet problematiseras hur olika konstruktioner av särskild begåvning även medför spänningar i respondenternas berättelser. Efter det analyseras konstruktioner av särskild begåvning i svensk dagspress över tid och områden som saknas i debatterna. Avslutningsvis diskuteras vilka betydelser talet om särskild begåvning får för idéer om undervisning och utbildning för särskilt begåvade.

Förskolepersonal, rektorer och föräldrar om särskild begåvning

RQ1: Hur talar förskolepersonal, rektorer och föräldrar till särskilt begåvade barn om särskild begåvning?

Den första forskningsfrågan handlar om hur respondenterna med hjälp av språket konstruerar kunskaper och skapar verklighet av särskild begåvning utifrån den rådande kontext och kultur de befinner sig i (jmf. Dai & Chen, 2013). Mina analyser av förskolepersonalens och rektorernas berättelser visar att särskild begåvning främst beskrivs som något individbundet, men att barnets närmaste miljö (familjen, lärare, vänner) samt de förutsättningar som erbjuds i utbildningssammanhanget också har stor inverkan på barnets fortsatta utveckling. Även om det tydligt framgick att förskolepersonalen hade lång erfarenhet av att bemöta barns olika utbildnings- och kunskapsmässiga behov (vilket ansågs vara en naturlig del av undervisningen) var reflektioner om barn i behov av att

komma längre i sin kunskapsutveckling inte vanligt förekommande. Särskild begåvning framstod som mer eller mindre osynliggjort bland den tillfrågade personalen och rektorerna.

I den första delstudien (enkät till förskolepersonal) och i den andra (intervjuer med förskollärare och rektorer) uttrycktes få positiva aspekter med särskild begåvning, varken för individen själv eller för barngruppen i stort. Särskild begåvning beskrevs i högre grad kopplat till olika svårigheter, som exempelvis särskilt begåvad *men* eller *med* svårigheter i sociala sammanhang. Laine och Tirri (2016) menar att uttryckt skepsis eller motstånd till särskild begåvning ofta hänger ihop med att det saknas kunskaper om hur undervisningen kan anpassas för elever som är i behov av kunskapsmässiga utmaningar. Just bristen på kunskaper är en aspekt som även rektorerna i den andra delstudien gav uttryck för. Avsaknad av positiva aspekter med särskild begåvning skulle även kunna förklaras utifrån Emanuelsson et al. (2001), som menar att om rådande norm är att svårigheter som uppstår ses som brister hos individen, till skillnad från i den omgivande miljön, är risken större att behoven ses som något negativt som måste ”fixas till”.

Ytterligare förklaringar till att förskollärare och rektorer främst redogjorde för negativa aspekter kan vara att de, utifrån en redan pressad arbetssituation, har begränsat med tid till samtal och reflektion kring enskilda individers behov (jmf. Palla, 2021). Det som också bör tas i beaktande är det Lo (2014) beskriver, att utpekandet av särskild begåvning kan upplevas negativt för den enskilde individen och att kategoriseringen kan medföra höga, oönskade krav att leva upp till. Det kan också vara något förskolepersonalen och rektorerna utgår ifrån utan att det framkommer i intervjusituationerna.

Utifrån förskollärarnas och rektorernas berättelser upplevdes särskild begåvning, med otydlig inramning av vad det innebär och hur det kan bemötas, få stå tillbaka i undervisningen jämfört med att möta behoven hos barn i olika svårigheter på grund av (konkret beskrivna) funktionsnedsättningar och diagnoser. Särskild begåvning inom forskning beskrivs utifrån en mångfald av begrepp och definitioner vilket gör att forskningsområdet ofta anklagas för att vara både diffust och ogripbart (Smedsrud, 2020), men istället för att fastna i funderingar om ett barn är särskilt begåvat eller inte menar jag att uppmärksammande av vilka konsekvenser talet om särskild begåvning kan få för individerna i praktiken är av större betydelse. Enligt Dai och Chen (2013) hänger exempelvis konstruktioner av särskild begåvning som något oföränderligt och medfött ofta ihop med att undervisningen bäst bör bedrivas i särskilda

undervisningsgrupper. Om särskild begåvning istället beskrivs utifrån den befintliga kontexten menar Dai och Chen istället att undervisningen ofta leder till idéer om en differentierad undervisning.

Föräldrarnas konstruktioner av särskild begåvning var i högre grad (än hos förskollärarna och rektorerna) kopplat till positiva egenskaper, men att negativa konsekvenser ofta uppstod i mötet med utbildnings-sammanhanget. Föräldrarnas beskrivningar av särskild begåvning handlade mer om arv och medfödda förmågor där särskild begåvning också beskrevs innefatta flera syskon. Wellisch (2019) menar att olika beskrivningar av särskild begåvning kan försvåra samarbeten mellan hem och skola. Peebles et al. (2023) rapporterar också om att föräldrar kan känna sig isolerade på grund av missuppfattningar av deras barns behov som kan resultera i känslomässig utmattning. Det sammanfaller även med resultaten i mina studier där flera föräldrar uttryckte stor frustration över att bli missförstådda eller nonchalerade av förskolan och skolan, där barnets start i grundskolan beskrevs som mer problematisk än under förskoleperioden. Föräldrarnas erfarenheter går även i linje med de skillnader som redovisas i O'Connor (2012) utifrån brittisk nyhetsmedia och att särskild begåvning inom musik och sport hyllas till skillnad från intellektuell särskild begåvning. Avslutningsvis sammanfaller föräldrarnas upplevelser i hög grad med Persson (2014), som menar att det som i folkmun brukar kallas för "jantelagen" ofta drabbar särskilt begåvade. Föräldrarna uttryckte att det råder låg tolerans inom svensk kultur för individer med hög nivå av kunskap och som dessutom ifrågasätter auktoriteter. Hur förskolepersonal, rektorer och föräldrar konstruerar särskild begåvning, får således konsekvenser både för den föreslagna undervisningen och för det enskilda barnet i praktiken.

Ett tydligt exempel på konsekvenser som olika konstruktioner av särskild begåvning kan ge är samarbetsvärigheter mellan hem och förskola, skola. Utifrån en nordamerikansk kontext, visar Davis (2012) att föräldrars och lärares olika beskrivningar av särskild begåvning och uppfattningar av barnens kunskapsmässiga behov kan skapa spänningar i utbildnings-sammanhanget. Det blir även synligt i mina resultat utifrån de brister i undervisningen som föräldrarna ger uttryck för. Även om konsekvenser av hem- och skolsamarbeten kan resultera i meningsskiljaktigheter, menar Havik et al. (2014) att det visar ett engagemang hos föräldrarna som utbildningssammanhanget kan gynnas av att ta vara på. Bibehållen kommunikation och fortsatta samtal beskrivs kunna leda till att spänningarna lättar och att samarbeten förbättras. Exempel i min tredje delstudie visar också att det är viktigt att föräldrars höga engagemang inte innebär oemotsagda krav på den bedrivna undervisningen, eftersom det

kan leda till att barn vars föräldrar ”skriker högst” erbjuds anpassningar medan andra barn får stå tillbaka. Det sistnämnda ifrågasätter även styrdokumentens krav på en likvärdig utbildning för alla (SFS 2010:800).

Särskild begåvning i den mediala debatten

RQ2: Hur förändras konstruktionen av särskild begåvning över tid i svensk dagspress?

För att besvara den andra forskningsfrågan analyserades vilka diskurser som blir synliga i svensk dagspress (SvD & DN) om särskild begåvning under en tjugofemårsperiod (fjärde delstudien). Tillsammans med min huvudhandledare undersökte vi förekomsten av artiklar, kopplingar till politiska reformer, trender och vad som inte blir synligt i debatterna om särskild begåvning, det vill säga ”tystnaderna”.

När det gäller förekomsten av artiklar fördelade över hela perioden, visar ett genomsnitt att det bara skrivits cirka tre artiklar per år om särskild begåvning vilket gör att området inte uppmärksammats i någon större utsträckning i de valda tidningarna. Sett över hela perioden, märks att artiklar i början av perioden lyfter fram ekonomiska motiv till införandet av olika satsningar för att tillvarata ”en elit” och diskussioner om att särskilt begåvade kan tillföra nytta för hela landet. Utifrån vår analys av dessa artiklar framträder en ekonomisk diskurs som skrevs i en tid när friskolereformen (Prop. 1992/93:230) inleddes och skolor började profilera sig inom olika inriktningar och områden. Olika politiska ståndpunkter gjorde sedan att analyser av diskussionerna i artiklarna i ett nästa steg gick från en ekonomisk diskurs till att handla om en jämlikhetsdiskurs och argumentationer om *en skola för alla*. Å ena sidan beskrevs utbildning utifrån ett jämlikhetsideal som menar att kategorisering leder till orättvisor och exkludering samt att barn både behöver och gynnas av en gemensam undervisning. Å andra sidan framställdes likvärdigheten begränsande för de i behov av särskilda insatser för att förverkliga sin begåvning. Det sistnämnda går i linje med Persson (2010), en av få forskare som intervjuades i de studerade tidningsartiklarna under denna period, som beskriver att den svenska skolan förbiser och nonchalerar särskilt begåvades utbildningsbehov.

I slutet av den valda perioden märks ett ökat fokus på individens upplevelser av utbildningen. Det sammanfaller i tid med uppdateringar i Skollagen (SFS 2010:800) som uppmärksammar alla barns och elevers rätt till ledning och stimulans för det fortsatta lärandet och den personliga utvecklingen.

Det som blir tydligt i granskningen av de olika artiklarna över tid är alltså att diskussionerna som förs fram på många sätt sammanfaller med rådande politiska klimat och att mer djupgående, kritisk granskning av särskild begåvning uteblir. Det som inte blir synligt, "tystnaderna", går i linje med Laines (2010) finska studie och att frågor om social klass, kön och minoritetsgrupper saknas i den svenska tidningsdebatten, trots att forskning om dessa olika grupper ökar (se exempelvis Catania, 2018; Collins, 2022; Merrotsy, 2013). Den utveckling som skett inom forskningen från att se särskild begåvning som något medfött, baserat på IQ-tester, till att forskningen numera betonar området som mångfacetterat blir inte heller synligt i tidningsdebatterna. Likt diskussionen i Bergold et al. (2021) kan en diskrepans som innebär att nyare forskning inte blir synlig i de mediala diskussionerna riskera att förmedla stereotypa och onyanserade föreställningar om särskild begåvning. Utifrån Freeman (2005) och Meckstroth och Kearney (2013) som beskriver att media har stort inflytande på vad som anses betydelsefull information och som påverkar samhälleliga normer, kan resultaten i den fjärde delstudien utgöra en utgångspunkt till uppföljande studier som tar med frågor utifrån social klass, kön och/eller minoritetsgrupper. Det kan också vara värt att diskutera "den tredje uppgiften", och hur universitet, högskolor och forskare på ett mer effektivt sätt kan samverka sina forskningsresultat med det omgivande samhället.

Bacchis (2009) diskursanalytiska problemfrågeställningar *What's the problem represented to be?* (WPR) hjälpte till att istället för att undersöka de "problem" som konstruerades i texterna belysa dess presenterade "lösningar" för att få syn på vilka diskurser som aktiveras i debatterna. Dessa lösningars inramning visade att föräldrar och lärare, men även barn, positioneras på olika sätt. I linje med O'Connor (2012) drar vi slutsatsen att dessa positioneringar är begränsande och tenderar att leda till ökade diskussioner om "för och emot" och/eller att beskriva barnen som särskilt begåvade eller inte. Merrotsy (2013) menar att stereotypa föreställningar av särskild begåvning gör att en specifik "typ" av elev eftersöks, vilket kan leda till att många särskilt begåvade inom andra områden faller utanför lärares uppmärksamhet. Media påverkar den samhälleliga debatten om ett område som särskild begåvning. Hur särskild begåvning konstrueras i debatterna kan således också kan få betydelse för den enskilde individen i praktiken (jmf. Bergold et al., 2021; Meckstroth & Kearney, 2013).

Utbildning och undervisning för särskilt begåvade

RQ3: Vilken betydelse får talet om särskild begåvning för utbildning och undervisning av särskilt begåvade barn i förskola och skola?

Resultaten i samtliga delstudier bidrar med kunskap om olika aktörers idéer om att bedriva undervisning för barn i behov av ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling (i särskilda undervisningsgrupper, inom den reguljära undervisningen alternativt en kombination av dessa metoder). Samtidigt redovisas vilken påverkan olika konstruktioner av särskild begåvning har för dessa föreslagna idéer. Det har skett en förskjutning inom forskningen där fokus har flyttat från identifiering av särskild begåvning med hjälp av IQ-tester till mer mångfacetterade beskrivningar och att utbildning för särskilt begåvade i högre grad talas om utifrån en jämlikhetsdiskurs och en inkluderande undervisning. Utifrån ett nordamerikanskt politiskt landskap menar Renzulli (2002) att synen på utbildning för särskilt begåvade återspeglar ett lands politiska läge, från konservativt till liberalt, där elitsatsningar och användande av IQ-tester ses som konservativa utgångspunkter medan särskild begåvning som flerdimensionellt och med fokus på inkludering förstås som mer liberala. Översatt till en svensk politisk kontext skulle elitsatsningar och spetsutbildningar kunna ses som ”höger” och utbildning utifrån ett inkluderingsideal som mer ”vänster”. Hur lärare och rektorer tolkar utbildningsuppdraget i Skollagen (2010:800) att erbjuda barn den ledning och stimulans de kan behöva, påverkas utifrån egna erfarenheter och den befintliga kontexten de befinner sig i. Idag förordas i Skollagen (SFS 2010:800) att anpassningar och stöd främst ska ges inom den reguljära undervisningen. Samtidigt erbjuds spetsutbildningar inom olika ämnen och vid utvalda skolor i landet (Dodillet, 2017) vilket kan påverka lärares och rektorers tolkningar av uppdraget, samt problematisera diskursen om en förskola och skola för alla.

Ur ett verksamhetsperspektiv visar resultaten i den andra delstudien att förskollärare dagligen ställs inför olika dilemman som innebära att balansera kraven på undervisningen på policynivå och samtidigt bemöta hela barngruppen, såväl som enskilda barns behov i de befintliga undervisningssammanhangen. Här beskriver Palla (2021) att det kan vara svårt för förskollärare och rektorer att tyda olika formuleringar i styrdokumentet som rör *alla barn, varje barn* respektive *barn i behov av särskilt stöd* och förespråkar att mer tid läggs till reflektion för att tydliggöra uppdraget, skapa en samsyn och att personalen ska kunna känna sig tryggare att fatta olika beslut. Exempel på sådana beslut

innefattar hur personalen kan erbjuda barn den ledning och stimulans de kan behöva för att nå betydligt längre i sin kunskapsinhämtning. Dessa beslut föregås av personalens syn på vem eller vilka som har dessa behov i kombination med organisatoriska förutsättningar. Min analys av berättelserna i intervjuerna visar en vilja hos förskollärare att bedriva en differentierad undervisning som ger plats för barns olika behov i mötet med den omgivande kontexten (jmf. Dai & Chen, 2013, Tabell 2, kapitel 3). Däremot uttrycks att organisatoriska förutsättningar medför begränsningar, exempelvis för stora barngrupper och brist på planeringstid, som innebär att de ställs inför att hantera olika dilemman i praktiken. Ett dilemma är att välja vilka behov som får företräde till anpassningar och stöd. Här visar resultaten att uttryckta organisatoriska begränsningar leder till ett högre individfokus, där enskilda barn med beskrivna svårigheter och diagnoser får företräde till skillnad från särskilt begåvade som får stå tillbaka. Det motsätter styrdokumentens intentioner för svensk utbildning (SFS 2010:800, Lgr22, Lpfö18) som innebär att utbildningen ska anpassas till alla barn, oavsett behov och/eller funktionsnedsättningar.

Ur ett föräldraperspektiv visar resultaten i den tredje delstudien att föräldrarnas konstruktioner av särskild begåvning på flera sätt går i linje med Dai och Chens (2013) särbegåvningsparadigm, utifrån att de talar om arv, IQ-tester och att barnet kan vara i behov av särlösningar i undervisningen. Föräldrarnas efterfrågan utifrån mer konservativa synsätt (jmf. Renzulli, 2002) kan bero på deras deltagande i föräldranätverket som är en del av Mensas organisation och/eller att de tagit del av forskning från andra länder som rapporterar positiva resultat utifrån särskiljande lösningar. Det kan också vara ett uttryck för frustration och att de utifrån ett individperspektiv vill få till snabbare lösningar för barnets utbildningssituation, alternativt en kombination av dessa alternativ.

Konsekvenser av ett individfokus, sett ur specialpedagogiska perspektiv, bidrar till att föreslagna lösningar riskerar fokusera på särskiljande undervisningsstrategier som ofta leder till kortsiktiga lösningar (jmf. Emanuelsson m.fl., 2001; Nilholm, 2005). Det innebär en undervisningssituation där lärare får börja om från början och erbjuda individuella anpassningar varje gång svårigheter uppstår, till skillnad från ett relationellt perspektiv där fokus i högre grad ligger på förebyggande, långsiktiga insatser med utgångspunkt i samverkan och den omkringliggande lärmiljön. Denna skillnad i beskrivningar och krav hos föräldrar respektive hur lärare ser på undervisningen liknar Davis (2012, 2014) som i sina studier därför betonar vikten av god kommunikation mellan hem

och skola. I likhet med Havik et al. (2014) som drar slutsatsen att skapande av goda relationer är avgörande för att undvika slitningar och konflikter, ser jag det som gällande även för mina studier.

Trots beskrivna spänningar mellan undervisande lärare och föräldrar framhåller båda grupper stora fördelar med förskolan som utbildnings-sammanhang. I de första två delstudierna (enkät till förskolepersonal respektive intervjuer med förskollärare och rektorer) beskrev respondenterna lång erfarenhet av att möta alla barns olika behov inom den gemensamma undervisningen, men att diskussioner om hur undervisningen kan planeras för att möta barns behov av ytterligare ledning och stimulans ofta saknas. Föräldrarna i den tredje delstudien var till stor del nöjda med förskolans bedrivna undervisning, men uttryckte kritik mot grundskolans ofta bristande undervisning för att möta barnens behov. Differentierad undervisning (Ziernwald et al., 2022) och berikning (Baccassino & Pinnelli, 2023), som innebär flexibla men också riktade insatser, anses kunna möta särskilt begåvade barns behov men också gynna alla barns fortsatta lärande och utveckling. Kaplan och Hertzog (2016) samt Ziernwald et al. (2022) betonar att flexibla lärmiljöer, med arbetsmetoder som bygger på teman eller projekt samt att personalen arbetar i team, är fördelaktiga utbildningsmiljöer för särskilt begåvade. Dessa föreslagna metoder sammanfaller på flera sätt med förskolans undervisningstraditioner och att riktlinjerna för utbildningen tar utgångspunkt i barnens tidigare erfarenheter och intressen (Lpfö18). Det kan således bidra som en av förklaringarna till förskolepersonalens och rektorernas tilltro till den egna undervisningens kapacitet och att föräldrar i hög grad är nöjda med förskolans utbildning.

Trots att förskolan som utbildningssammanhang anses ha goda förutsättningar att möta behoven hos särskilt begåvade påtalar dock förskolepersonalen organisatoriska brister som i dagsläget hindrar dem att tillgodose barnens behov på ett tillfredsställande sätt. De brister som anges är bland annat tid till planering och att barngrupperna är för stora. Det sistnämnda sammanfaller med Cross et al. (2018) som utifrån sin irländska studie beskrev att alltför stora klasser leder till att undervisningen stramas åt. Det innebär att elever i svårigheter får fortsatt uppmärksamhet, medan de särskilt begåvade får stå tillbaka när tiden inte räcker till. En nackdel som Foley-Nicpon et al. (2013) redogör för är också att barn som inte visar sina förmågor eller är dubbelt exceptionella (särskilt begåvade och diagnosticerade med en funktionsnedsättning) riskerar bli utan ledning och stimulans om lärare förväntar sig och jämför särskild begåvning med höga prestationer och mätbara resultat. Det sistnämnda kan även gälla vid de förskolor som

respondenterna i mina delstudier representerar utifrån att de alla talade om synliga prestationer och beteenden.

I jämförelser mellan förskolan och skolan som utbildningssammanhang bör påtalas att det råder stor skillnad och olika krav för både undervisning och närvaro. Förskolan är inte obligatorisk och närvaron styrs utifrån vårdnadshavares arbetstider. Det finns inga kunskapskrav eller bestämd tidsåtgång för enskilda ämnen eller områden som förskollärare behöver förhålla sig till i undervisningen och de har därmed större utrymme för flexibilitet och att låta barnens intressen styra undervisningen. I förskolan arbetar personalen i arbetslag och i grundskolan står lärare ofta ensamt ansvarig för klassen, alternativt med stöd av en resursperson. De organisatoriska förutsättningarna ser således väldigt olika ut. I linje med Ziernwald et al. (2022) och utifrån studiernas resultat finns dock anledning att påstå att det finns metoder och kunnande inom förskolans undervisningstradition som verksamma i grundskolan skulle kunna ta i beaktande och lära sig av när det kommer till undervisningsmetoder och att möta barns olika lärandebehov.

Avhandlingens bidrag till forskning och praktik

Baserat på avhandlingens samtliga delstudier vill jag i detta avsnitt tydliggöra några centrala bidrag som resultaten visar. Fyra betydande slutsatser jag vill belysa är 1) att talet om särskild begåvning synliggör spänningar utifrån respondenternas olika konstruktioner av särskild begåvning, 2) att särskild begåvning i högre grad beskrivs utifrån barnets upplevda svårigheter och problem till skillnad från att se särskild begåvning som en tillgång, 3) att förskolan som utbildningssammanhang beskrivs som en väl fungerande undervisningsmiljö för särskilt begåvade och 4) att social klass, kön och etnisk bakgrund ofta är osynliga i diskussionerna om särskild begåvning.

Den första slutsatsen innebär att talet om särskild begåvning synliggör spänningar utifrån respondenternas olika konstruktioner av särskild begåvning. I linje med Tirri (2022), som beskriver särskild begåvning som provocerande och i det närmaste tabubelagt utifrån en finsk, men även nordisk kontext, framkommer i analyser av mina studier en stark tradition att möta den stora massans behov och ge stöd till barn i inlärningssvårigheter till skillnad från de särskilt begåvade. I den andra delstudien (intervjuer med förskollärare och rektorer) blir olika dilemman synliga när det kommer till att planera en undervisning som möter hela barngruppens- respektive enskilda barns behov och benämna någon som

särskilt begåvad i en utbildningskultur som förespråkar en jämlik utbildning för alla. Det uttrycks en ideal bild i Skollagen (SFS 2010:800) att svensk utbildning ska erbjuda alla barn och elever den ledning och stimulans de behöver för att nå så långt som möjligt enligt utbildningens mål (kap.3, §2). En majoritet av föräldrarna i den tredje delstudien menar dock att formulerade krav i Skollagen inte realiserats i praktiken. Föräldrarna beskriver istället att deras barns behov osynliggörs, bortprioriteras och att barnen inte får den ledning och stimulans de har rätt till. Det sistnämnda anser föräldrarna förvärras när barnen börjar i grundskolan.

Spänningar som uppstår handlar om att olika konstruktioner av särskild begåvning påverkar idéer om hur undervisningen bäst bör bedrivas (jmf. Dai & Chen, 2013). Resultaten i delstudierna visar att respondenterna införskaffat kunskaper om särskild begåvning via olika källor (böcker, vetenskapliga artiklar, kurser på högskolan, TV, olika nätforum och bloggar) och att vissa ur förskolepersonalen inte har stött på termen alls. Information från olika källor kan således påverka hur respondenterna konstruerar särskild begåvning. Exempelvis: Föräldrarnas konstruktioner av särskild begåvning utgår i hög grad från arv och medfödda förmågor, vilket gör att många förespråkar en undervisning med särskilda lösningar och önskemål om acceleration (flytta upp i årskurser). Förskolepersonalen och rektorerna talar också till viss del om arv, men förespråkar i enlighet med Skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Lpfö18) ett högre fokus på en inkluderande och differentierad undervisning. En majoritet av förskolepersonalen och rektorerna förespråkar inte acceleration. Dessa spänningar tydliggör ett behov av att skapa goda relationer mellan hem och förskola, skola utifrån att den kommunikationen också påverkar barnets fortsatta utbildningssituation (jmf. Davis 2012; Witte et al.,2015).

Ytterligare spänningar som synliggörs är mellan förskollärare och rektorer utifrån befintliga förutsättningar att möta särskilt begåvade barns utbildningsbehov. Förskollärarna uttryckte få problem att möta barnens behov av en stimulerande undervisning utifrån den egna kunskapsnivån, men belyste organisatoriska hinder för att erbjuda särskilt begåvade den ledning och stimulans de kan behöva. I likhet med Tirri och Kuusisto (2013) betonade rektorerna istället förskollärarnas behov av utbildning om särskild begåvning. Utifrån en redan högt pressad arbetsituation som förskollärarna ger uttryck för är det svårt att se hur fortbildning om särskild begåvning hade kunnat öka förutsättningarna för att möta barnens kunskapsmässiga behov i praktiken. I linje med Palla (2021) framstår det istället som att lärare i förskolor och tidig utbildning

bör få samtala om dessa frågor och problematisera de egna utbildnings-sammanhangens bemötande av barn i behov av ledning och stimulans för att utveckla undervisningen kopplat till policydokument och organisatoriska förutsättningar. En förhoppning är därför att resultaten i avhandlingen även kan bidra som diskussionsunderlag i praktiken gällande synen på ”barn i behov av stöd” och hur särskilt begåvade får plats i en inkluderade förskola och skola för alla.

Den andra slutsatsen är att särskild begåvning i högre grad beskrivs utifrån barnets upplevda svårigheter och problem till skillnad från att se särskild begåvning som en tillgång, vare sig för den enskilde individen eller gruppen i stort. Forskning utifrån en nordamerikansk kontext visar att lärares negativa attityder till särskild begåvning kan ha att göra med en redan högt belastad arbetssituation (Chipego, 2004). Tirri och Kuusisto (2013) menar i sin tur att lärares negativa attityder hör ihop med att de saknar formella kunskaper om särskild begåvning, medan Bergold et al. (2021) och Meckstroth och Kearney (2013) visar att medias rapportering av särskild begåvning kan medföra att negativa och stereotypa föreställningar sprids och får fäste i de samhälleliga debatterna. Förklaringar till att respondenterna i mina studier inte lyfter många positiva aspekter med särskild begåvning kan bero på en eller flera av de beskrivna anledningarna ovan.

Förskolepersonalens inställning till särskild begåvning är ett viktigt resultat som sammanfaller med tidigare diskussioner om spänningar i talet om särskild begåvning utifrån en svensk kontext (jmf. Persson, 2010). Resultatet ifrågasätter också respondenternas syn på barn i behov av stöd. Som beskrivet tidigare riskerar ett högt individfokus fokusera på sökandet efter brister hos individen till skillnad från om förklaringar till eventuella svårigheter som uppstår utgår ifrån faktorer i den omkringliggande miljön (jmf. Emanuelsson et al., 2001). Det kan innebära stor skillnad för den enskilde individen, minska social och emotionell stress om ansvaret för utbildningens fortskridande och att svårigheter som uppstår istället ses över utifrån anpassningar i lärmiljön och personalens bemötande (jmf. Nilholm, 2005).

En tredje slutsats är att förskolan som utbildningssammanhang på många sätt beskrivs som en väl fungerande undervisningsmiljö för särskilt begåvade. Positivt bidragande faktorer som betonas av både personal och föräldrar är flexibla lärmiljöer, att undervisningen utgår ifrån barnens intressen där uppgifter och aktiviteter genomförs utifrån teman och i projektarbeten, att personalen arbetar i team samt att det finns tillgång till barn i olika åldrar. Undervisningsmiljöer utifrån dessa förutsättningar

beskrivs i tidigare forskning som stimulerande lärmiljöer för barn i behov av kunskapsmässiga utmaningar, men även något som anses gynna alla barn (jmf. Kaplan och Hertzog, 2016; Ziernwald et al., 2022).

Svårigheter i övergången mellan förskola och skola är något som både förskolepersonalen, rektorerna och föräldrarna ger uttryck för. Förskollärarna och rektorerna i den andra delstudien beskriver att genomförd undervisning och överföringsdokumentet många gånger möts av lågt intresse från den mottagande skolan och föräldrarna beskriver att de ofta möts av okunskap och nonchalans vilket gör att barnens redan införskaffade kunskaper inte tas till vara. Enligt läroplanerna för förskolan (Lpfö18) och grundskolan (Lgr22) ska övergångar kännetecknas av sammanhang, kontinuitet och progression, men beskrivningar och uttryckta erfarenheter i mina studier visar att barnen ofta får ”starta om från ruta ett” när de börjar i den obligatoriska grundskolan. Dessa uttryckta erfarenheter går i linje med resultat i Lundqvist och Sandströms (2020) studie som visade att särskilt begåvade barns behov av stimulans och utmaningar sällan eller aldrig uppmärksammas i olika övergångsaktiviteter när barnet ska börja i grundskolan. Det är därför aspekter att ta med till kommande studier.

Den fjärde och sista slutsatsen jag drar utifrån avhandlingens resultat är att social klass, kön och etnisk bakgrund ofta är osynliga i diskussionerna om särskild begåvning. Detta är uppseendeväckande då tidigare forskning, både i Norden (Bagger & Lillvist, 2021; Laine, 2010) och internationellt (Catania, 2018; Collins et al., 2022; Merrotsy, 2013) visar hur sociala kategoriseringar påverkar hur barn och elever bemöts i förskola och skola. Jag menar därför att fortsatt forskning inom särbegåvningsfältet i sina kommande analyser kan, och bör, luta sig mot den kunskap som forskning inom dessa områden belyser.

Reflektioner över teoretiska förståelser av särskild begåvning

I avhandlingen har teoretiska utgångspunkter och en kombination av analytiska verktyg (specialpedagogiska perspektiv på barn i behov av stöd, kontextens och språkets betydelse på mikro-, meso-, exo- och makronivå) använts för att undersöka konstruktioner av särskild begåvning och idéer om att möta särskilt begåvade barns behov i förskolan och tidig utbildning. I ett första steg bidrog de specialpedagogiska perspektiven kategoriskt respektive relationellt (Emanuelsson et al., 2001) till att redogöra för respondenternas utgångspunkter när det handlar om att

”vara i behov av stöd”, som något individbundet alternativt något som påverkas utifrån den omgivande miljön. I ett andra steg bidrog analyser ur specialpedagogiska dilemmaperspektiv (Nilholm, 2005, 2019) till att uppmärksamma hur respondenterna dagligen ställs inför svårhanterliga problem i undervisningen. Dessa dilemman visade att respondenterna i dagsläget, utifrån rådande arbetssituation, prioriterar att möta barns behov utifrån konkret beskrivna svårigheter (exempelvis diagnoser) till skillnad från särskilt begåvades behov som anses svårgripbara och otydliga för personalen. Dessa tolkningar ur specialpedagogiska perspektiv visar sammantaget att utbildningen inte är till för alla vid de deltagande respondenternas beskrivna förskolor samt tidiga utbildnings-sammanhang då barn i behov av ledning och stimulans upplevs få stå tillbaka i undervisningen. Uttryckta prioriteringar av det erbjudna stödet följer inte heller styrdokumentens krav på utbildningen. I Skollagen står att stöd till barn ska utgå ifrån ”den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt” (SFS 2010:800, kap.3, §2). Rätten till stöd utgår således inte ifrån beskrivningar av olika diagnoser.

För att ytterligare belysa kontextens betydelse för konstruktioner av särskild begåvning och idéer om bemötande av särskilt begåvade barns behov i praktiken tog jag hjälp av hjälp Bronfenbrenners (1979) ekologiska utvecklingsmodell för att visa var, på olika samhällsliga nivåer, föräldrar placerar möjliggörande och hindrande faktorer i barnens första möte med utbildning (tredje delstudien). Föräldrarnas utsagor går i linje med Lo (2014) som menar att särskild begåvning både kan uppfattas som något positivt och önskvärt eller negativt och oönskat i mötet med den sociala kontextens värderingar. Jag valde att bara använda mig av en del av Bronfenbrenners systemteori i min analys, men ser vinster med att analyser utifrån den ekologiska utvecklingsmodellen tydliggör kontextuella faktorer betydelse för det särskilt begåvade barnets fortsatta lärande och utveckling samt var, på olika samhällsliga nivåer, upplevda svårigheter placeras.

Det som inte kommer fram i mina studier är vilken betydelse socio-ekonomisk bakgrund, etnicitet och kön kan ha för konstruktioner av särskild begåvning. Dessa faktorer belyses endast i den fjärde delstudien (artikelgranskningen) utifrån att dessa faktorer saknas i diskurser om särskild begåvning i svensk dagspress över tid. Socioekonomisk bakgrund (jmf. Yang-Hansen & Munck, 2012) blir endast synligt (implicit) i den tredje delstudien utifrån att föräldrarna uttrycker att de har möjlighet att byta skola för att öka förutsättningarna för sina barn att tillgodogöra sig

utbildningen samt att tillgången till ekonomiska resurser anses kunna påverka barnets utbildningssituation. Utifrån att svensk forskning om särskild begåvning och förskola och tidig utbildning är begränsad har mitt fokus i första hand varit att bidra med kunskap om olika aktörers konstruktioner av särskild begåvning och idéer om att möta särskilt begåvade barns behov i förskolan och tidig utbildning. I mina studier har det därför varit intressant att använda olika teoretiska angreppssätt för att kritiskt granska, vända och vrida på respondenternas beskrivningar och belysa upplevda dilemman och kontextuella faktorer som kan påverka idéer om utbildning för särskilt begåvade.

Att redan från början ha ett valt teoretiskt ramverk att utgå ifrån kan ha underlättat min avhandlingsprocess och ökat stringensen i rapporteringen av resultaten i de olika delstudierna. Däremot tänker jag att användandet av olika perspektiv och analytiska verktyg utvecklat mina "teoretiska glasögon" och sammantaget bidragit till att kritiskt granska men också bekräfta särskild begåvning som ett mångtydigt område. En sammanfattande slutsats är därför att analyser av hur förskolepersonal, rektorer, föräldrar och tidningsdebatter konstruerar särskild begåvning, bidrar till kunskap som är viktig och kan påverka medvetna val och bemötande av särskild begåvning i en förskola och skola för alla.

Förslag till fortsatt forskning

Utbildningsfrågor och policydokument för utbildning ändrar fokus utifrån samhällsliga, kulturella och politiska skiften. Särskild begåvning är ett område som fått ökad uppmärksamhet i Sverige på senare år. Förklaringar som ges till det handlar bland annat om andra länders ökade uppmärksammande av särskild begåvning, vilket även påverkar den svenska kontexten. Det finns uppdateringar i Skollagen som betonar vikten av alla barns och elevers rätt till en utmanande utbildning samtidigt som Skolinspektionens granskningar visar att skolor brister i bemötandet av särskilt begåvade individers behov av ledning och stimulans. Oavsett hur särskild begåvning konstrueras är frågor om barns behov av ledning och stimulans att komma vidare i sin kunskapsutveckling viktigt att analysera. Därför menar jag att det behövs mer forskning inom området som problematiserar, ifrågasätter och utmanar utifrån olika teoretiska och metodologiska angreppssätt.

En fråga utifrån de presenterade resultaten som kan ligga till grund för fortsatt forskning är vilka kompetenser hos förskollärare och lärare som kan behövas för att bättre möta behoven hos de barn som ligger långt före

sina jämnåriga kunskapsmässigt. En annan fråga är hur enskilda rektorer ska bedöma behovet av att förskollärare behöver utveckla sin kompetens inom detta område.

Av de sexton genomförda intervjuerna med föräldrar (varav 15 kvinnor) beskrev de sig som vårdnadshavare till 29 särskilt begåvade barn, varav 22 pojkar och 7 flickor. Vad denna sneda könsfördelning beror på (både gällande deltagande respondenter och barn) hade varit intressant att undersöka vidare, samt särskild begåvning och utbildningsfrågor utifrån social bakgrund och minoriteter. Ett annat förslag till fortsatt forskning är att undersöka konstruktioner av särskild begåvning i överföringsdokumentet från förskolan till skolan utifrån den problematik som presenteras i resultaten gällande dessa övergångar.

Ytterligare förslag till fortsatt forskning är att återuppta planeringen av delstudien (som fick avbrytas på grund av pandemin) som innebär deltagande observationer vid en förskoleavdelning med inriktning särskild begåvning och jämföra det utbildningssammanhanget med en förskola som inte har den inriktningen.

Slutord

Konstruktioner av särskild begåvning och hur undervisning kan anpassas för att möta barns behov av ledning och stimulans för att komma vidare i sin kunskapsinhämtning är ett pågående arbete som förändras och utvecklas med tiden. Det måste till gemensamma krafter för att inga fler barn ska behöva känna den hopplöshet som pojken i det inledande citatet känner, att den erbjudna undervisningen är så bristfällig och understimulerade att den väcker tankar om att inte vilja leva längre. Här synliggörs vikten av att överföring från förskola till skola främjar skapandet av sammanhang, kontinuitet och progression. Utifrån avhandlingens resultat konstaterar jag att personal i förskolor och skolor behöver få reflektera över vad det innebär att erbjuda alla barn den ledning och stimulans de behöver för sitt fortsatta lärande. Idéer om hur en stimulerande undervisning bäst kan bedrivas för att möta barnens behov och kraven i policydokumenten, måste ses över. Det kan bidra till förbättring av svensk utbildning och särskild begåvning i en förskola och skola för alla.

Författarens tack

Det känns nästan överkligt att ha kommit till den här punkten när jag får chansen att tacka alla som bidragit till att den här avhandlingen blev av. Längre kändes slutet så otroligt avlägset och tvivlen (hos mig) har varit många under årens gång. Det finns dock många människor jag har att tacka för att de bidragit med kunskaper, stöd, energi och pepp under avhandlingsprocessens gång.

Först vill jag börja med att tacka mina fantastiska handledare Eva Silfver och Ola Lindberg. Ni har stöttat mig med er enorma kompetens, ställt frågorna som gjort att jag kommit vidare i min process och stått stadigt när jag behövt det som mest. Utan er hade det här avhandlingsarbetet inte varit detsamma. Jag är oerhört tacksam för att just ni följt mig under det här projektet och jag ser fram emot nya samarbeten utanför detta avhandlingsarbete!

Förutom mina utmärkta handledare vill jag också tacka er andra som tagit er tid att bolla tankar, idéer och kommit med konstruktiv kritik till mina texter (ingen nämnd-ingen glömd), samt mina särskilda läsare vid slutseminariet Josef Fahlén och Johanna Lundqvist för viktiga och insiktsfulla kommentarer. Tack till alla er inblandade i forskarutbildningen vid Pedagogiska institutionen samt till de ansvariga vid Lärarhögskolans forskarskola, som trots att Covid-19 kom i vägen gjorde allt de kunde för att också få till internationella utbyten. Tack även till JC Kempes Minnes Stipendiefond och Lärarhögskolan vid Umeå universitet för finansieringshjälp vid konferensresor och språkgranskningar.

Tack också till all förskolepersonal, rektorer och föräldrar som deltagit i mina delstudier med sina kunskaper och erfarenheter. Tack för er tid, engagemang och tankar kring det efterfrågade som varit helt avgörande för min forskning. Utan er – ingen avhandling.

Ett stort tack till ledning och personal vid Pedagogiska institutionen som stöttat mig genom denna avhandlingsprocess! Jag fick ett fantastiskt bemötande som nyanställd forskarstuderande. Jag möttes av leenden och kompetens och har alltid känt att det finns någon att fråga när jag kört fast. Tack till alla er på administrationen och IT-avdelningen för värdefullt stöd och teknisk support under hela doktorandtiden. Ett särskilt tack till Kent Löfgren och Ulf Stödborg för hjälp med kappatextens layout i slutskedet. Ovärderligt!

Tack också till medlemmarna i specialpedagogikområdet och alla fina doktorandkollegor vid institutionen. Våra diskussioner, erfarenhetsutbyten och sociala samvaro har betytt mycket! Ett särskilt tack till ”min” Johan Edin för ditt tålamod, tydlighet, klokskap och humor under (framförallt) de tre (!) åren vi delade rum, men jag ser också fram emot gemensamma projekt och många skratt framöver. Fantastiska Lollo Lindqvist och Runa Westerlund! Tusen tack för att ni alltid funnits där, i med- och motgång, med stöttande ord och handlingar som gjort oss till vänner för livet. Ulf Stödberg och Tomas Holmgren- tack för alla roliga och alldeles utsökt knäppa konversationer vi haft under åren som gett ny kraft och många skratt. Detta hade inte gått utan er.

Vad är en institution utan ett formidabelt husband? Jag vill tacka alla i Holmgrenz (Robert Holmgren, Göran Widding, Simon Wolming, Ola Lindberg, Josef Fahlén, Jenny Dufweke och Malin Rainersson) som bidragit till att forskarhjärnan fått tillfällig vila och samtidigt laddat den med ny energi. Let’s keep it up! Bara goa låtar och inget... ja, ni som vet ni vet.

Sist men inte minst vill jag tacka min underbara familj. Utan er hade det här avhandlingsarbetet inte varit möjligt. Pappa Sven, mamma Margareta och min syster Johanna för att ni outtröttligt står vid min sida och är mina största supportrar. Tack till mina fantastiska döttrar Smilla och Nova som jag älskar över allt annat på jorden. Tänk att jag fick bli er mamma! Och Rolle. Vad säger man? Orden räcker inte till för att förklara vad du betyder för mig. Du finns där oavsett vad jag tar mig för och när mina tankar rusar iväg och stressen tar fart – då säger du till mig att allt blir bra. Allt blir bra.

Umeå, oktober 2023

Malin Ekesryd Nordström

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.
- ALLEA (2018). Den europeiska kodexen för forskningens integritet, Reviderad utgåva. ALLEA- All European Academies.
- Allodi Westling, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 139–151.
<https://socialmedicinsk.tidskrift.se/index.php/smt/article/view/1093>
- Amankwaa, L. (2016). Creating Protocols for Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Cultural Diversity*, (23)3, 121–127.
- Ambrose, D., Sternberg, R. J., & Sriraman, B. (Red.) (2011). *Confronting dogmatism in gifted education*. Routledge.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404401/FULLTEXT01.pdf>
- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:22897/FULLTEXT01.pdf>
- Axelsson, T. (2022). The engine of the nation: the supernormal pupil and classes for the gifted in Sweden in the early 20th century. I J. Glaser, J. Håkansson, M. Lund & E. Lundin (Red.), *Cross-sections: Historia Perspectives from Malmö University/ Tvärsnitt: Historiska perspektiv från Malmö universitet* (s. 213–234). Malmö universitet. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789178772520>
- Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, 1–18.
<https://doi.org/10.3389/educ.2022.1073007>

- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Education.
- Bagger, A., & Lillvist, A. (2021). Mediala diskurser om inkludering: En berättelse om (gem)ensamhet. *Utbildning och Demokrati*, 30(1), 45–74. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1551>
- Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do Mass Media Shape Stereotypes About Intellectually Gifted Individuals? Two Experiments on Stigmatization Effects From Biased Newspaper Reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170–181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: the case of no conceptions of giftedness. I: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 1–19). Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. uppl.). Routledge.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter : diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket.
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad: en studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:934774/FULLTEXT01.pdf>

- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of Giftedness in Current and Future Educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790–812. <https://doi.org/10.1177/0162353211417340>
- Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges: Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52–70. <https://doi.org/10.1177%2F1932202X12472602>
- Carvalho, A. (2000, oktober). *Discourse analysis and media text: a critical reading of analytical tools*. Presenterat vid 'International Conference on Logic and Methodology', Köln, Tyskland.
- Catania, N. (2018). Gifting the Ungifted: Disproportionality of Minority Students in Gifted Education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 66–73.
- Chipego, A. D. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary-level classroom teachers toward gifted education*. [Doktorsavhandling, Widener universitet]. UMI nr. 3120729. ProQuest Dissertations Publishing.
- Cigman, R. (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32(2), 197–212. <https://doi.org/10.1080/03054980600645388>
- Coates, D., Shimmin, A., & Thompson, W. (2009). Identifying and Supporting Gifted Children in a Nursery School (Kindergarten). *Gifted Education International*, 25(1), 22–35. <https://doi.org/10.1177/026142940902500105>
- Coleman, L. J., Cross, T. L., Subhi-Yamin, T., & Neber, H. (2007). Being Gifted in School: An Introduction to Development, Guidance, and Teaching (2nd Edition). *Gifted and Talented International*, 22(1), 86–87. <https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673489>

- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experiences of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376. <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>
- Collins, K. H., Coleman, M. R., & Grantham, T. C. (2022). A Bioecological Perspective of Emotional/Behavioral Challenges for Gifted Students of Color: Support Needed Versus Support Received. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/10634266221076466>
- Cottle, M., & Alexander, E. (2014). Parent partnership and 'quality' early years services: Practitioners' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 637–659. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.788314>
- Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43–74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>
- Cross, T. L., Cross, J. R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Cross, T. L. (2020). Are Our School-Aged Students With Gifts and Talents Struggling With Their Psychological Well-Being to a Greater Extent Than in the Past? *Gifted Child Today Magazine*, 43(3), 202–204. <https://doi.org/10.1177/1076217520916749>
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514–1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>

- Davis, J. L. (2012). The importance of family engagement. I M. R. Coleman & S. K. Johnsen (Red.), *Implementing RTI with gifted students: Service models, trends, and issues* (s. 47–65). Prufrock Press.
- Davis, J. L. (2014). Families and Gifted Learners: Developing Talent and Advocating for their Own. I *Advances in Special Education* (Vol. 26, s. 223–237). Emerald Group Publishing Limited.
[https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2014\)0000026011](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2014)0000026011)
- Delaune, A. (2018). Tensions with the term “gifted”: New Zealand infant and toddler teachers’ perspectives on giftedness. *Australasian Journal of Gifted Education*, 27(2), 5–15.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.915430635485167>
- Dereli, E., & Deli, H. (2022). Pre-school teachers’ knowledge and needs related to noticing gifted children and the enrichment model. *Participatory Educational Research*, 9(2), 219–239.
<https://doi.org/10.17275/per.22.37.9.2>
- Dodillet, S. (2017). Inclusive elite education in Sweden: Insights from implementing excellence programs into an egalitarian school culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(2), 258–271. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1336480>
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. SAGE Publications.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Skolverket.
<http://hundochkatter.se/Forskninginomdetspec.ped.omr.enkunskovers.pdf>
- Englund, T. (2008). Likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I Englund, T., & Quennerstedt, A (Red.), *Vadå likvärdighet? Om likvärdighetsbegreppets olika innebörder i olika sammanhang - på skilda utbildningspolitiska nivåer och i konkret skolverksamhet* (s. 7–35). Daidalos.

- Falkirk, J. (2019, 19 mars). *Särbegåvade Lucas får inte rätt stöd – skolor får kritik*. Dagens Nyheter. <https://www.dn.se/sthlm/skolor-far-kritik-for-att-inte-ha-hjalpt-sarbegavade-lucas/>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. uppl.). SAGE Publications.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What? *The Gifted Child Quarterly*, *57*(3), 169–180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Foley-Nicpon, M., & Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. I: S. I. Pfeiffer (Red.), *APA Handbook of giftedness and talent* (s. 545–558). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-035>
- Ford, D. Y., Wright, B. L., & Trotman Scott, M. (2020). A Matter of Equity: Desegregating and Integrating Gifted and Talented Education for Under-Represented Students of Color. *Multicultural Perspectives*, *22*(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/15210960.2020.1728275>
- Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social Science Information*, *10*(2), 7-30. <https://doi.org/10.1177/053901847101000201>
- Frantz, R. S., & McClarty, K. L. (2016). Gifted education's reflection of country-specific cultural, political, and economic features. *Gifted and Talented International*, *31*(1), 46–58. <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1220794>
- Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 80–97). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, *15*(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>

- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Heinemann.
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 11(2), 85–94. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Grodal, S., Anteby, M., & Holm, A. L. (2021). Achieving Rigor in Qualitative Analysis: The Role of Active Categorization in Theory Building. *Academy of Management Review*, 46(3), 591–612. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0482>
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and ‘ethically important moments’ in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Gustavsson, C. (2021, 24 juni). *Ny forskarskola om särskilt begåvade elever får stort anslag från Vetenskapsrådet*. <https://www.kau.se/nyheter/ny-forskarskola-om-sarskilt-begavade-elever-far-stort-anslag-fran-vetenskapsradet>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hacking, I. (2004). *Social konstruktion av vad?* (1. uppl., 3. tr.). Thales.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653289/1553956358>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>

- Hedlin, M. (2019). "They only see their own child": An interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Early Childhood Development and Care*, 189(11), 1776–1785.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412955>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Hämtad december 22, 2022, från <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hiller, H. H., & DiLuzio, L. (2004). The Interviewee and the Research Interview: Analysing a Neglected Dimension in Research. *The Canadian Review of Sociology*, 41(1), 1–26.
<https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2004.tb02167.x>
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education*, 15(4), 321–338.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2005.07.001>
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of Giftedness in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents, and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 164–204.
<https://doi.org/10.4219/jeg-2006-259>
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*, 27(4), 215–221. <https://doi.org/10.1080/02783190509554321>
- Husén, T. (1968). School structure and utilization of talent. *Pedagogisk Forskning*, 12(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/0031383680120101>

- Husén, T., & Tuijnman, A. (1991). The Contribution of Formal Schooling to the Increase in Intellectual Capital. *Educational Researcher*, 20(7), 17–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X020007017>
- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Jarl, M., Kjellgren, H., & Quennerstedt, A. (2018). Förändringar i skolans organisation och styrning. I Jarl, M., & Pierre, J. (Red.), *Skolan som politisk organisation* (s. 27–50). Gleerups Utbildning AB.
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259–290. <https://doi.org/10.1177/0162353212451703>
- Kaplan, S., & Hertzog, N. B. (2016). Pedagogy for early childhood gifted education. *Gifted Child Today*, 39(3), 134–139. <https://doi.org/10.1177/0162353216644637>
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. *Qualitative Research in Psychology*, 3(4), 293–311. <https://doi.org/10.1177/1478088706070839>
- Kokot, S. J. (1999). *Help – our child is gifted: Guidelines for parents of gifted children*. Radford House Publication.
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113–126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Klimecká, E. (2022). Advantages and Disadvantages of Being “Gifted”: Perceptions of the Label by Gifted Pupils. *Research Papers in Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>

- Kroesbergen, E. H., Hooijdonk, M., van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *The Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16–30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den Kvalitative Forskningsintervjun* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Laari, A., Lakkala, S., & Uusiautti, S. (2021). For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191(4), 598–611. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633314>
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488092>
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Landeros, M. (2011). Defining the 'good mother' and the 'professional teacher': Parent-teacher relationships in an affluent school district. *Gender and Education*, 23(3), 247–262. [doi:10.1080/09540253.2010.491789](https://doi.org/10.1080/09540253.2010.491789).1784
- Lenvik, A., Hesjedal, E., & Jones, L. Ø. (2021). "We want to be educated!" A thematic analysis of gifted students' views on education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219–238. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2. uppl.). Liber.
- Lo, C. O. (2014). Labeling and Knowing: A Reconciliation of Implicit Theory and Explicit Theory Among Students with Exceptionalities. *The Journal of Educational Research*, 107(4), 281–298. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807490>

- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm Shifts in Gifted Education: An Examination Vis-à-Vis Its Historical Situatedness and Pedagogical Sensibilities. *The Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343–360.
<https://doi.org/10.1177/0016986217722840>
- Lundqvist, & Sandström, M. (2020). Barns övergång från förskola till skola: En multipel fallstudie om övergångsaktiviteter. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 129–148.
<https://doi.org/10.23865/NSE.V40.2228>
- Läroplan för förskolan (2018). *Lpfö18*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). *Lgr22*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Löfdahl, A. (2014). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan - aspekter av en förändrad lärarprofession. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4/5), 246–440.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1395/1239>
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). *Doing interview-based research: A learner's guide*. Cambridge University Press.
- Magnússon, G., & Sims, C. (2021). Inkludering och särskild begåvning. Förutsättningar och dilemman i rådgivande policydokument. *Utbildning och Demokrati*, 30(1), 97–118.
<https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1553>
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 287–297.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.014>
- Margrain, V. (2010). Parent-teacher partnership for gifted early readers in New Zealand. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), 39–48.

- Margrain, V., & Lundqvist, J. (2019). Talent Development in Preschool Curriculum and Policies: Implicit Recognition of Young Gifted Children. I V. Margrain., & A. Löfdahl Hultman (Red.), *Challenging Democracy in Early Childhood Education* (41–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7771-6_4
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2020). *Skola i normer*. Gleerups Utbildning AB.
- Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practise. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335–353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>
- Mattsson, L. (2013). *Tracking mathematical giftedness in an egalitarian context* [Doktorsavhandling, Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34120/gupea_2077_34120_1.pdf;jsessionid=F3373475FDDC3B9A8D287B94CDFF9266?sequence=1
- Mattsson, L., & Pettersson, E. (2015). 1.1. Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna. I *Särskilt begåvade elever: Stödmaterial*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever> Hämtad 2022-12-15
- McGrath, P. (2019). Education in Northern Ireland: Does it meet the needs of gifted students? *Gifted Education International*, 35(1), 37–55. <https://doi.org/10.1177/0261429418784165>
- Meckstroth, E. A., & Kearney, K. (2013). Indecent exposure: Does the media exploit highly gifted children? I C. Neville, M. M. Piechowski, & S. Tolan (Red.), *Off the Charts, Asynchrony, and the gifted child* (s. 282–291). Royal Fireworks Press.

- Mellroth, E. (2018). *Harnessing teachers' perspectives: Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1253540/FULLTEXT02.pdf>
- Mellroth, E. (2019). Sverige och undervisning av elever med särskild begåvning i slutet av 2018. *Kognition og Pædagogik: Tidsskrift om gode læringsmiljøer*, 29(111-112), 42–47.
- Mellroth, E. (2020). Teachers' Views on Teaching Highly Able Pupils in a Heterogeneous Mathematics Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 481–499. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1716065>
- Merrotsy, P. (2013). Invisible gifted students. *Talent Development & Excellence*, 5(2), 31–42.
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Social Development*, 22(4), 722–737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik : vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1279/1124>
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: Möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur.
- Nilsen, A-C. E. (2017). When texts become action. The institutional circuit of early childhood intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 918–929. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380887>

- O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children and Society*, 26(4), 293–303. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x>
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23, 65–71. <https://doi.org/10.1080/02783190009554068>
- ORVESTO Konsument (2022:2). *Kantar Sifo: Rapport*, undersökningar och räckviddsmätningar. https://www.kantarsifo.se/sites/default/files/reports/documents/rackviddsrapport_orvesto_konsument_2022_2.pdf
- Palla, L. (2021). Speaking of children's needs: The tricky terrain between preschool policy and practice. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritik*, 7, 376–390. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.3308>
- Peebles, J. L., Mendaglio, S., & McCowan, M. (2023). The experience of parenting gifted children: A thematic analysis of interviews with parents of elementary-age children. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 18–27. <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningens psykologi*. Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181–196. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1359813980090204>
- 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. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Persson, R. S. (2014). Särbegåvning : ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser. *Social-Medicinsk Tidskrift*, 2, 129–138. <http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/download/1092/887>

- Persson, R. S. (2015). Through the looking glass: understanding the social dynamics of human nature and gifted identity. I R. Klingner (Red.), *Make them shine. Identification and understanding of gifted children and consideration of their social and emotional needs* (s. 37–76). LIT Verlag.
- Persson, S., & Tallberg Broman, I. (2002). 'Det är ju ett annat jobb': Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257–278.
- Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:414912/fulltext01.pdf>
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young, gifted children using the gifted rating scales—preschool/ kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52 (1), 19–29. <https://doi.org/10.1177/0016986207311055>
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the Gifted. Evidence-Based, Clinical and Psychoeducational Practice*. Routledge.
- Prop. 1992/93:230. *Valfrihet i skolan*. <https://data.riksdagen.se/fil/EB93DF05-0BE2-400C-A8AF-AB89E185204D>
- Rehn, P. (2021). *När det enkla ändå blir svårt: särskilt begåvade elever med adhd och autism*. Studentlitteratur.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67–75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 246–279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>

- Reid, E., & Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158–171. <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>
- Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*, 55(12), 1413–1424. doi:10.1037/0003-066X.55.12.1413
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Bullying and the Unique Experiences of Twice Exceptional Learners: Student Perspective Narratives. *Gifted Child Today Magazine*, 42(1), 19–35. <https://doi.org/10.1177/1076217518804856>
- Ryner, J. M. (2002). *Capitalist Restructuring, Globalisation and the Third Way. Lessons from the Swedish Model*. Routledge.
- SFS (2005:609). Förordning om ändring i förordningen (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet. Utbildnings- och kulturdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/05/050609.PDF>
- SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Shore, B. M. (2021). Context Matters in Gifted Education. *Education Sciences*, 11(424), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci11080424>
- Skolinspektionen. (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporterstat/granskningsrapporter/tkg/2014/stod-stimulans/stod-och-stimulans-i-klassrummet> Hämtad 2023-01-03
- Skolinspektionen. (2022). *Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling: Med fokus på undervisningen i årskurs 4*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/stimulerande-undervisning> Hämtad 2022-12-17
- Skolverket. (2015). *Särskilt begåvade elever*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever> Hämtad 2023-01-05

- Skolverket. (2022:379). *Beskrivande statistik. Barn och personal i förskola: Hösten 2021*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=9716> Hämtad 2023-05-02
- Skrtic. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. Teachers College Press.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97.
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Solow, R. E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. *Roeper Review*, 18(2), 142–146.
<https://doi.org/10.1080/02783199509553719>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2004). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. I R. J. Sternberg (Red.), *Definitions and Conceptions of Giftedness* (s. 13–28). Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (2017) ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152–169.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>
- Subotnik, R. F., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2. uppl., s. 343–357). Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Szabo, A. (2017). *Mathematical abilities and mathematical memory during problem solving and some aspects of mathematics education for gifted pupils* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1143981/FULLTEXT01.pdf>
- Tao, T., & Shi, J. (2018). Enriched education promotes the attentional performance of intellectually gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1423043>

- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Tirri, K. (2022). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International*, 38(3), 445–448.
<https://doi.org/10.1177/02614294211054204>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96.
<https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Tomlinson, S. (2008). Gifted, talented and high ability: Selection for education in a one-dimensional world. *Oxford Review of Education*, 34(1), 59–74.
<https://doi.org/10.1080/03054980701542096>
- Trier-Bieniek, A. (2012). Framing the telephone interview as a participant-centred tool for qualitative research: a methodological discussion. *Qualitative Research*, 12(6), 630–644.
<https://doi.org/10.1177/1468794112439005>
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNICEF Sverige (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & De Bree, E. H. (2016). High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189–199. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177/0022219414538517>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf
- Vik, S., & Hausstätter, R. (2019). Re-framing Early Intervention: from a child to a teacher centred perspective in education. *Issues in early education*, 45(2), 27–38.
<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.03>

- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2012). Same Age, Different Page: Overcoming the Barriers to Catering for Young Gifted Children in Prior-to-School Settings. *International Journal of Early Childhood*, *42*(1), 43–58.
<https://doi.org/10.1007/s13158-010-0004-8>
- Watters, J.J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science : fulfilling potential. *Australian Science Teachers' Journal*, *49*(3), 46–53. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.131835>
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2006). Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. *Gifted and Talented International*, *21*(2), 83–86.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673478>
- Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, *37*(1), 3–21.
<https://doi.org/10.1177/0261429419899946>
- Winter Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Witte, A. L., Kiewra, K. A., Kasson, S. C., & Perry, K. R. (2015). Parenting Talent: A Qualitative Investigation of the Roles Parents Play in Talent Development. *Roepers Review*, *37*(2), 84–96.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091>
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs. *Journal of Applied School Psychology*, *27*(4), 319–340.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Yang Hansen, & Munck, I. (2012). Exploring the Measurement Profiles of Socioeconomic Background Indicators and their differences in Reading Achievement: A Two-level Latent Class Analysis. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, *5*, 67–95.
- Zettergren, P., & Bergman, L. R. (2014). Adolescents With High IQ and Their Adjustment in Adolescence and Midlife. *Research in Human Development*, *11*(3), 186–203.
<https://doi.org/10.1080/15427609.2014.936182>

Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573.
<https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

Bilagor

Bilaga 1. Inbjudan till enkät, förskolepersonal

Hej!

Jag skulle vilja att du som rektor vänligen vidarebefordrar detta mejl till din personal att delta i en enkätstudie.

Jag heter Malin Ekesryd Nordström och är efter många år som verksam förskollärare numera doktorand vid Umeå universitet. Som en del i mitt avhandlingsarbete genomför jag i höst en landsomfattande enkät som jag hoppas att du vill vara en del av. Denna webbenkät är en del av ett större forskningsprojekt som går under den preliminära titeln ”Tidigt uppmärksammande av särskild begåvning”. Trots att talet om särskild begåvning ökar i Sverige och i övriga nordiska länder finns förhållandevis få studier som riktar sig till förskolan som utbildningssammanhang. Enkäten syftar således till att öka kunskaperna om särskild begåvning och särskilt begåvade barns situation i förskolan genom att undersöka hur området förstås och hanteras av personalen i praktiken.

Enkäten vänder sig till all personal som befinner sig ute på avdelningarna (förskollärare, barnskötare och övrig resurspersonal) och består av 16 huvudfrågor och tar ca 20 min att genomföra. Det krävs inga som helst förkunskaper i ämnet för att svara på frågorna.

Ditt deltagande är naturligtvis frivilligt, men jag hoppas att du väljer att medverka och ser fram emot att ta del av dina kunskaper och erfarenheter. Alla svar behandlas konfidentiellt och resultaten kommer enbart att användas till forskningsändamålet. Om du har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta mig eller min handledare för mer information.

Mvh Malin

Malin Ekesryd Nordström, doktorand
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet
malin.ekesryd@umu.se
090-786 77 97

Eva Silfver, professor
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet
eva.silfver@umu.se
090-786 57 37

Bilaga 2. Inbjudan till intervju, rektorer

Hej!

Mitt namn är Malin Ekesryd Nordström och är efter många år som verksam i förskolan doktorand vid Umeå universitet. I mitt forskningsprojekt undersöker jag olika förståelser för särskild begåvning och barn i förskoleålder. Min inledande delstudie 2019 innehöll en landsomfattande enkät till förskolepersonal. Nu går min forskning in i en ny fas med fokus på intervjuer!

Jag söker rektorer som är verksamma inom förskolan som jag kan intervjua till mitt forskningsprojekt:

- Skype-intervju – ca 40 min (Vi kommer tillsammans fram till en tid som passar)

Syftet med intervjuerna är att nå djupare förståelser för hur rektorer ser på särskild begåvning och vilka resonemang som förs om möjligheter och hinder att arbeta med särskild begåvning i förskolan.

Alla svar behandlas konfidentiellt och resultaten kommer enbart att användas till forskningsändamålet. Vi eventuella frågor är du välkommen att kontakta mig eller min handledare professor Eva Silfver.

Du som kan tänka dig att ställa upp på en Skype-intervju mejlar till mig på malin.ekesryd@umu.se

Tack på förhand och hoppas att vi hörs/ Mvh Malin

Malin Ekesryd Nordström, doktorand
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet
malin.ekesryd@umu.se
090-786 77 97

Eva Silfver, professor
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet
eva.silfver@umu.se
090-786 57 37

Bilaga 3. Inbjudan till intervju, forskollärare

Hej!

Jag skulle vilja att du som rektor vänligen vidarebefordrar detta mejl till anställda forskollärare på dina enheter.

Mitt namn är Malin Ekesryd Nordström och jag är sedan två år tillbaka doktorand vid Umeå universitet.

Jag söker personer som jag kan intervju till mitt forskningsprojekt:

- Forskollärare (oavsett ålder, kön eller arbetslivserfarenhet – alla är välkomna att delta)
- Intervju via Skype – ca 40 min (Vi kommer tillsammans fram till en tid som passar)

I mitt forskningsprojekt undersöker jag olika förståelser för särskild begåvning och barn i förskoleålder. Min inledande delstudie 2019 innehöll en landsomfattande enkät till förskolepersonal. Nu går min forskning in i en ny fas med fokus på intervjuer!

Syftet med intervjuerna är att nå djupare förståelser av hur forskollärare ser på särskild begåvning och vilka resonemang som förs om möjligheter och hinder att arbeta med särskild begåvning i förskolan.

Alla svar behandlas konfidentiellt och resultaten kommer enbart att användas till forskningsändamålet. Vi eventuella frågor är du välkommen att kontakta mig eller min handledare professor Eva Silfver. Du forskollärare som kan tänka dig att ställa upp på en Skype-intervju mejlar till mig på malin.ekesryd@umu.se.

Tack på förhand och hoppas att vi hörs/ Mvh Malin

Malin Ekesryd Nordström, doktorand
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet
malin.ekesryd@umu.se
090-786 77 97

Eva Silfver, professor
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet
eva.silfver@umu.se
090-786 57 37

Bilaga 4. Inbjudan till föräldrar att delta i studie

Till: ansvarig adm. för GCP (Gifted Children Program) Sverige, att vidarebefordra till forumet för föräldrar till särskilt begåvade barn.

Hej!

Jag heter Malin Ekesryd Nordström och är doktorand vid Umeå universitet sedan 2018. Med ett fokus på barn i förskoleålder/tidig utbildning i min forskning, undersöker jag hur särskild begåvning konstrueras (i den allmänna debatten och i förskolan) och hanteras i förskolans praktik. I min kommande delstudie är jag intresserad av hur dessa frågor förstås ur ett föräldraperspektiv. Jag söker därför föräldrar till särskilt begåvade barn att delta i intervjuer till min studie via Skype. Jag vill höra om era föreställningar och kunskaper om särskild begåvning och ta del av föräldrars berättelser och erfarenheter av barnens första möten med det svenska utbildningssystemet, förskolan. Intervjuerna kommer att ske via Skype tar ca 40 min. Jag planerar att påbörja dessa i januari 2021. Om du har möjlighet att delta - vänligen mejla mig för mer information malin.ekesryd@umu.se.

Tack på förhand/ Malin

Malin Ekesryd Nordström, Doktorand
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet
090- 786 77 97

Bilaga 5. Intervjuguide förskollärare och rektorer

1. Först skulle jag vilja att du berättade för mig lite övergripande om förskolan, var den är belägen, i vilket typ av område? Hur många anställda, inskrivna barn osv.?
2. Kommunal eller fristående verksamhet?
3. Hur länge har du arbetat som rektor/förskollärare?
4. Under senare år har talet om barn och elevers behov av ledning och stimulans för att komma längre i sin kunskapsutveckling blivit alltmer uppmärksammat i Sverige och därtill också talet om särskild begåvning. Jag skulle vilja att du berättade för mig vad du tänker på när jag säger särskild begåvning.
5. Det finns ingen enad beskrivning av vad särskild begåvning innebär och det är heller inte klassat som en medicinsk diagnos. Hur skulle du beskriva särskild begåvning?
6. Var/på vilket sätt har du införskaffat kunskaper om särskild begåvning?
7. Hur ser du på särskild begåvning och barn i förskoleålder?
8. Har du erfarenheter av arbete med särskilt begåvade barn? (Berätta)
9. Hur arbetar ni inom förskolan idag för att ta reda på vad enskilda individer kan och har för intressen?
10. Hur ser du på förskolans möjligheter att erbjuda ledning och stimulans till barn i behov av att komma längre i sin kunskapsutveckling?
11. Vilka svårigheter ser du när det gäller förskolans möjligheter att erbjuda ledning och stimulans till barn i behov av att komma längre i sin kunskapsutveckling?
12. Är det något annat som du skulle vilja lägga till eller som du anser att jag har glömt att fråga om?

Bilaga 6. Intervjuguide föräldrar till särskilt begåvade barn

1. Berätta om ditt barn, vem är X?
2. Berätta hur det kom sig att ni tänkte att X var särskilt begåvad
3. Hur har ni införskaffat information om särskild begåvning?
4. Berätta om ditt barns vistelse i förskolan (tidig utbildning)
(Vad har fungerat bra? Mindre bra? Pedagogernas arbete?
Samspel med andra barn? Annat)
5. Hur ser du på förskolans (tidig utbildning) roll i relation till
särskild begåvning?
6. Vad skulle du säga är viktigt i förskolorna att tänka på när det
kommer till särskilt begåvade barn?
7. Vad skulle ditt barn behövt – alt. vad var det viktigaste som ditt
barn fick med sig?
8. Hur ser du på framtiden och ditt barns fortsatta utbildning –
möjligheter/ svårigheter
9. Hur eller på vilket sätt går dina tankar om särskild begåvning och
den allmänna svenska debatten?