

Förskolans möte med särbegåvade barn

En intervjustudie om erfarenheter och möten
med särbegåvning

Anette Wetterlind

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Specialpedagogik

Masterprogram i specialpedagogik (120 hp)

Höstterminen 2013

Handledare: Mara Westling Allodi



Stockholms
universitet

Förord

Det sker många möten med barns olika begåvningar och förutsättningar i förskolan och i denna studie kommer de intervjuade respondenternas erfarenheter av särbegåvade barn att belysas.

Jag vill tacka fem förskolechefer och en lärare som har bidragit till att min studie har kunnat genomföras genom att de har delgivit mig sina reflektioner och erfarenheter av särbegåvade barn i förskolan. Min handledare Mara Westling Allodi har med stor kompetens bidragit med mycket värdefulla betraktelser, synpunkter och en genomgående kritisk granskning av min studie under hela forskningsprocessen.

Slutligen vill jag tacka min familj och min älskade livskamrat Kjell Lundesten samt vänner som bistått mig under studiens genomförande.

Anette

Förskolans möte med särbegåvade barn

En intervjustudie om erfarenheter och möten med särbegåvning

Anette Wetterlind

Sammanfattning

Syftet med studien är att belysa några förskolechefer syn på förskolebarn med särskilda förutsättningar, särbegåvade barn, barn som tidigare än andra visar mycket goda förmågor inom olika områden som till exempel språkliga och logisk-matematiska. För att erhålla respondenternas erfarenheter av särbegåvning genomfördes semistrukturerade intervjuer. Fem förskolechefer som ansvarar för åtta förskolor verksamma i en kommun i Mellansverige svarade positivt på en mailförfrågan om medverkan i studien. Deltagarna bestod av fem kvinnliga förskolechefer samt en kvinnlig lärare som medverkade tillsammans med sin förskolechef under intervjun. Intervjuerna baserades på en intervjuguide med öppna frågor. Fokus lades på respondenternas erfarenheter och möten med särbegåvade barn i förskolan med avsikt att definiera olika teman i deras utsagor. I resultatet framkommer respondenternas uppfattningar om särbegåvning utifrån erfarenheter, pedagogiska utmaningar samt förskolans mötande verksamhet. Analysen av svaren visar på överensstämmelser mellan respondenterna men även variationer i talet om förskolans möte med särbegåvade barn. I diskussionen framförs respondenternas tankegångar och ambitioner med utgångspunkter i behovet av att ge ökade utmaningar och stimulans till barn i en inkluderande förskoleverksamhet. Med utgångspunkt i respondenternas synsätt samt deras bemötande av barn med särskilda förutsättningar beskriver studien hur de har utvecklat olika strategier samt praktiska metoder i förskolans möte med dessa barn.

Nyckelord

Särbegåvning, förskola, högbegåvad, specialpedagogik, gifted child.

Förskolans möte med särbegåvade barn	3
En intervjustudie om erfarenheter och möten med särbegåvning	3
Inledning	2
Syfte	2
Frågeställningar	2
Bakgrund	3
Begreppet särbegåvning	3
Några vanliga uppfattningar och attityder kring särbegåvning	4
Förutsättningar för särbegåvning i förskolan	5
Kännetecknen på särbegåvning i förskoleåldern	7
Metoder för upptäckt av särbegåvade barn	8
Stödinsatser i lärandemiljöerna	10
Acceleration	13
Berikning	14
Extrakurrikulära insatser	14
Insatser för yngre barn	15
Metod	16
Metodval	16
Kvalitativa intervjuer	16
Deltagare	17
Genomförande	18
Databearbetning	19
Tillförlitlighet	21
Trovärdighet	21
Överförbarhet	21
Pålitlighet	22
Möjlighet att styrka och konfirmera	22
Etiska aspekter	23
Informationskravet	23
Samtyckeskravet	23
Konfidentialitetskravet	24
Nyttjandekravet	25
Resultat	26

Presentation av förskolechefer och förskolor	26
Anita	26
Bodil	26
Celia	26
Diana	26
Ester och Fia	27
Intervjuresultat.....	27
Identifiering av särbegåvade förskolebarn.....	27
Några kännetecken på särbegåvning	29
Förskolans mötande verksamhet.....	31
Sammanfattande resultat.....	33
Diskussion	34
Metoddiskussion.....	34
Resultatdiskussion.....	34
Definitionen särbegåvning.....	35
Avvikande beteenden	36
Acceleration och berikning	37
Avslutningsvis	39
Avslutande reflektioner	39
Fortsatt forskning	39
Referenser	40
Bilagor.....	44
Bilaga 1. Förfrågan om medverkan i intervju	44
Bilaga 2. Påminnelsebrev	45
Bilaga 3. Intervjufrågor - förskolechefer.....	46
Bilaga 4. 12 Traits of Giftedness.....	47

Inledning

Under lärarutbildningen och vidareutbildningen till specialpedagog på Stockholms universitet har fokus genomsyrats av hur vi pedagoger kan uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd samt de lågpresterande eleverna i undervisningen. Detta i form av ledord såsom inkludering, elever i behov av särskilt stöd och en skola för alla. Fenomenet särbegåvning i förskola och skola har däremot inte uppmärksammats i någon utav utbildningarna eller i den lästa kurslitteraturen. Under masterprogrammet i specialpedagogik är kursen ”Särbegåvning i skola och förskola” obligatorisk vilket väckte engagemang inför det pedagogiska mötet med barnets olika goda förmågor i förskolan. I svensk forskning finns det inte så mycket skrivet om särbegåvade barn i förskolan och jag valde därför att belysa detta i min studie utifrån förskolechefers perspektiv.

Som specialpedagog och verksam i förskolor avser jag att möta alla barns behov men för att kunna möta behoven hos det särbegåvade barnet behöver denne först identifieras och dess behov förstås. Förskolan behöver ha ökad kunskap i hur de ska bemöta barnets olika goda förmågor då de är som skolan ofta mer inriktade på att möta barnets utvecklingsvårigheter. I denna studie är därmed min avsikt att lägga fokus på de barn i förskolan som har god förmåga genom att belysa detta ur några förskolechefers perspektiv. De ansvarar för att ”verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver” (Läroplan för förskolan, s. 16), samt att kompetensutveckling av sin pedagogiska personal sker. I specialpedagogens mål enligt examensförordningen (Högskoleverket, 2012) framkommer bland annat att jag ska ”kunna möta behoven hos alla barn och elever” (s. 31) samt att jag ska arbeta förebyggande och ”undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer” (s. 31) vilket utgör mina skäl för denna studie.

Syfte

Särbegåvade barn uppvisar exceptionella förmågor inom olika områden, såsom exempelvis språk, läsning, matematik, bild samt en brådmogenhet. Syftet med studien är att belysa några förskolechefers syn på det särbegåvade barnet i förskolan.

Frågeställningar

- Hur identifieras särbegåvade barn i förskolan?
- Vad kännetecknar ur förskolechefers perspektiv särbegåvning?
- Hur möter förskolan särbegåvade barn?

Bakgrund

I min studies bakgrund kommer jag att beskriva begreppet särbegåvning utifrån ett nationellt samt internationellt perspektiv. Sedan presenteras några vanliga uppfattningar kring barn och elever med särbegåvning eftersom det enligt Kullander (2013) finns en låg kunskap bland skolpersonal om deras behov av stöd i sin utveckling. Jag avser även att beskriva den svenska förskolans uppdrag och värdegrund. Jag kommer vidare att presentera några olika nationella och internationella studier för att belysa hur särbegåvning kan upptäckas i förskolan samt stödsinsatser. Persson (2013a) menar att ”Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfälle med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet” (s. 2).

Begreppet särbegåvning

Jag kommer i min studie att använda begreppet särbegåvning med betydelsen exceptionell begåvning. I svensk forskning kan andra begrepp också användas för att beteckna detta fenomen såsom exempelvis högpresterande, hög begåvning, begåvad samt begåvning. Jag kommer i dessa fall att ange respektive forskares val av terminologi. I den internationella forskning kring skola och förskola som jag har tagit del av använder forskare oftast begreppet gifted, som i Norstedt (2000) översätts med begåvad, talangfull och (rikt) rustad. Andra begrepp som förekommer internationellt är giftedness, high ability, gifted and talented, genius, precocious, more able, very able children med flera. I min studie väljer jag dock att översätta de olika begreppen med särbegåvning.

I det svenska språket finns det enligt Persson (2013b) flera ord som beskriver en individs kapacitet samt prestationsnivå varav särbegåvning, begåvning, geni, expert, talang samt extraordinär är några exempel på ord med potentiell värdeladdad innebörd (a.a.). Kullander (2013) anser att benämningen särbegåvad är den vanligaste vad gäller dessa individer men hon använder hellre termen särskilt begåvad av den orsaken att begreppet särbegåvning kan missförstås och associeras med särskolan. Persson (2013a) menar att i Sverige myntades begreppet särbegåvad år 1997:

Detta uttryck, som vunnit förhållandevis stor utbredning och acceptans, kännetecknar alltså den kategori individer som på olika sätt, i olika situationer och miljöer, gör eller kan någonting på ett sätt och på en nivå som de flesta andra inte nödvändigtvis kan göra. (s. 1)

Persson (a.a.) anser att benämningen särbegåvning inte innebär några svårigheter men däremot kan identifieringen vara problematisk, eftersom de flesta definitionsförsöken har utgått från att särbegåvade individer har en hög intelligenskvot (IQ). Men han förklarar att en person kan ha en synnerligen god musikalisk förmåga utan att denne innehar ett högt IQ. Enligt Rydelius (2006) tar IQ testet sin utgångspunkt i vad barnet i allmänhet förväntas klara av i sin biologiska ålder. Han menar därför att det inte bör föras resonemang kring barnets IQ utan att man istället utgår ifrån de praktiska konsekvenserna för att kunna erhålla en uppfattning om vad det innebär för individen. Stålnacke (2007) anser att definitionen av begreppet särbegåvning är svår eftersom det finns olika teorier om hur mänskliga förmågor uppstår och utvecklas och om betydelsen av olika faktorer för dess utveckling.

Gute, Gute, Nakamura och Csikszentmihalyi (2008) är intresserade av familjens betydelse och av förutsättningar i familjemiljön för barnets gynnsamma utveckling av kreativitet och delar in familjemiljöerna och dess stödjande funktioner i fyra grupper. Dessa familjetyper är den komplexa (hög stimulans och stöd), den differentierade (hög stimulans men litet stöd), den integrerade (låg stimulans men stort stöd) samt den ordinarie (låg stimulans och lågt stöd). I deras amerikanska studie framkommer bland annat att de tonåringar som upplevde sin barndom i den komplexa familjekonstellationen utvecklades på ett mycket gynnsamt sätt. Orsaken de uppger är bland annat stödet till ett gott självförtroende, motivation, införlivandet av värderingar samt kognitiva utmaningar (a.a.). Mönks och Ypenburg (2009) presenterar en modell av särbegåvning som innehåller personlighetsdrag (höga intellektuella förmågor, motivation och kreativitet) som samspelar med sociala kontexter (familj, vänner och skola). Persson (2010) konstaterar i sin svenska studie att negativa hemmiljöer där det saknas förståelse och stöd för en individs särbegåvning även kan kategoriseras som ”double standards” (s. 549). Han exemplifierar detta med att en individs begåvning som stöds i hemmet men inte får visas utåt; föräldrar kan ha förståelse men brister i stöd; det förekommer också att den ena föräldern kan vara stödjande, medan den andre är krävande. Vidare kan särbegåvade hamna i en som han kallar för jämlikhetsstigma där stödet till intellektuellt svagare individer anses vara viktigare och något att prioritera. Ungdomarnas särbegåvning har även möts av ett ignorerande både hemifrån samt av skolan eller uppfattats som ett hot gentemot sina föräldrar eller lärare (a.a.). Mönks och Ypenburg (2009) menar att det finns fyra olika områden där en individs särskilda begåvning kan visa sig: ”1. Området för mentala förmågor, för intellektuella prestationer. 2. Det kreativa och produktiva området. 3. Det konstnärliga området, inom bild – och scenkonsten samt musiken. 4. Det sociala området, varvid avses ledarskapskvaliteter” (s. 39). Författarna betonar kreativiteten som en viktig komponent i en möjlig högbegåvning men de menar samtidigt att en individs kreativitet kan variera inom olika områden (a.a.).

Några vanliga uppfattningar och attityder kring särbegåvning

Persson (2013c) anser att det ofta uppstår mytbildningar kring individer som avviker från majoriteten av befolkningen vilket kan bero på att det saknas kunskap och information. Den kollektiva uppfattningen kan därmed tas för den sanna (a.a.). Laine (2010) har undersökt hur finska medier presenterar särbegåvning genom analysering av flertalet artiklar publicerade i en dagstidning och i en lärartidning. Resultatet påvisar att det finns en utbredd uppfattning om att ”gifted children can succeed on their own” (s. 72). Persson (2013c) redogör för några vanliga myter kring särbegåvning; en är att dessa personer aldrig behöver särskilda stödinsatser eller att de innehar ett automatiskt kunnande. Han motstrider detta genom att klarlägga att i utbildningssammanhang tolkas ofta barnet och eleven som privilegierad och duktig, men att trots det behöver denne som alla andra individer uppmuntran och stöd. För att utveckling ska ske är dessa barn tvungna att öva och träna på att utveckla sin förmåga eller förmågor eftersom skicklighet inte förekommer utan omfattande studier. Dessutom anser Rotigel (2003) att deras särbegåvning inte nödvändigtvis finns inom alla skolans ämnesområden. Persson (2013c) menar dock att det finns två förmågor som inledningsvis förfogar över ett visst automatiskt kunnande och dessa är särbegåvade matematiker och musiker, men att de inte kan verbalisera det de gör i tidig ålder utan vidare studier. Vidare klargör han att ”särbegåvade individer är varken mer eller mindre hemsökta av psykiatriska diagnoser än någon annan del av befolkningen” (s. 2) eftersom en sådan missuppfattning kan vara allmänt utbredd enligt honom.

Förutsättningar för särbegåvning i förskolan

I Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (reviderad 2010) finns det numera en formulering som kan kopplas till förskolans uppdrag för denna grupp av barn, även om det inte uttryckligen nämns begreppet särbegåvning.

Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. (s. 5)

Formuleringen i läroplanen skulle kunna tolkas så att det syftar även på barn som besitter särskilda förmågor och att de kan komma att behöva mer stimulans genom anpassade och utmanande aktiviteter utöver de som förskolan erbjuder. Det kan till exempel vara barn i förskolan som redan kan läsa och behöver en ytterligare stimulans i sin språkutveckling och läsning, utöver det som redan erbjuds i verksamheten. Den svenska förskolans uppdrag och värdegrund beskrivs i Läroplan för förskolan utifrån det demokratiska begreppet där bland annat barnens lika värde, okränkbarhet och deras kunskapsutvecklande i ett livslångt lärande framträder. Den kunskap som barnen erhåller uppnås genom färdighet, förståelse, förtrogenhet samt fakta vilket medför att förskoleverksamheten bör utgå ifrån barnens erfarenheter. Genom lek främjas barnens lärande och utveckling i bland annat språk och kommunikation, problemlösning, samarbete samt kreativitet. Barnet ska stimuleras och utmanas till användning av sina förmågor vad gäller språk, matematik, naturvetenskap samt ges stöd i sin sociala och motoriska utveckling. Barnen ska ges det stöd och utmaningar som de behöver i sin respektive utveckling i förskolans verksamhet och lärandemiljö. Att detta sker faller under förskolechefens ansvar. Förskolan ska i nära samarbete med hemmen skapa förutsättningar för en tillitsfull relation med syfte att ge bästa förutsättningar för barnets utvecklingspotential samt även ges möjligheter till delaktighet i förskoleverksamheten (a.a.).

Den ovan nämnda läroplanen är den som enligt Skolverket (2005) styr det pedagogiska arbetet samt dess kvalitet i den likvärdiga förskolan i Sverige. Förskolan har strävansmål vad gäller barnets utveckling och lärande, vilket betyder att, till skillnad mot skolan, det inte finns mål att uppnå vid en specifik tidpunkt. Det innebär att det är den pedagogiska verksamhetens kvalitet som bedöms samt utvärderas och inte barnets prestationsförmågor. Däremot betonas vikten av att förskolan följer barnets utveckling och lärande med syftet inställt på hur denne lär sig för att verksamheten ska kunna bidra till barnets vidare lärandeutveckling. Förskoleverksamheten ska vara dynamisk och flexibel utifrån barnens olika behov samt utvärdera i vilka sammanhang och situationer som de uppmärksammar barnets visade motivation, gensvar samt intresse (a.a.).

Skolinspektionen (2012) har genomfört en kvalitetsgranskningsrapport av den svenska förskolan med syftet att utvärdera hur målsättningar utifrån den nya reviderade läroplanen samt den nya Skollagen (2010:800) genomförs. Förskolan är genom den nya skollagen en egen skolform i det svenska skolväsendet. Rapporten belyser hur fyrtyotvå förskolor arbetar med att implementera utmaningar och stimulans för barnens lärande och utveckling i den dagliga förskoleverksamheten. Det framkommer fyra utvecklingsområden som behöver förstärkas och de är lärandeuppdraget, pedagogers förhållningsätt och kunskap utifrån sitt uppdrag, ett synliggörande av verksamhetens kvalitetsarbete samt det pedagogiska ledarskapet. Dessutom framlägger rapporten behovet av ett tydligare barnperspektiv genom kontinuerlig uppföljning av hur verksamheten stimulerar,

utmanar och ger förutsättningar för barns lärandeutveckling. De betonar därmed vikten av att uppmärksamma vad och hur lärandet har inneburit för barnets bästa möjliga utveckling (a.a.).

Coates, Shimmin och Thompson (2009) lyfter fram två aspekter som betydelsefulla för särbegåvade barn i den engelska förskolan och de är lärarens roll samt den pedagogiska miljön. Läraren bör förhålla sig aktiv och vara medveten om barns lärande och tankar i syfte att kunna analysera och teoretisera dennes behov av vidareutveckling. Beträffande förskolans miljö bör den bland annat uppmuntra till multi-sensoriska erfarenheter, goda lekmöjligheter, utmaningar samt utforskning av barnets idéer (a.a.). I den svenska läroplanen framkommer att:

Verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. (s. 9)

Men även lärare och arbetslag i den svenska förskolan betonas som centrala i läroplanens riktlinjer i barns utveckling och lärande. I Lpfö 98 står det vidare att "Förskolan ska komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt. Förskolans arbete med barnen ska därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen" (s.13). Rotigel (2003) ger i sin amerikanska studie nedan några förslag på hur föräldrar och lärare tillsammans kan stödja det särbegåvade barnet i dess utveckling:

- Kartlägg det särbegåvade barnet utifrån dess utvecklingsbehov (fysiskt, socialt, emotionellt samt lärande).
- Flexibla barngrupper utifrån barnets intellektuella, emotionella och sociala behov.
- Ha realistiska förväntningar på barnet.
- Samtala med barnet om dennes intressen.
- Jämnåriga intellektuella kamrater.
- Uppmuntra barnets intressen genom exempelvis användning av mentorer.
- Vara uppmärksam på barnets emotionella mognad.
- Flexibel läroplan som utgår från individen.
- Behovet att få lära sig något nytt genom att undvika upprepningar samt att inte alltför ofta ge stöd åt sina jämnåriga kamrater.
- Erbjud lämplig läsning som utmanar barnet med uppföljande samtal (a.a.).

De ovan nämnda förslagen utifrån amerikanska förskolor kan vara överförbara till svenska förskolor genom dess målsättning att vara ett betydelsefullt komplement till hemmet. Läroplanens riktlinjer för samverkan förskola och föräldrar ska föregås av tillit, delaktighet samt inflytande av förskoleverksamheten med syftet att barnets förutsättningar och utveckling optimeras. Harrison (2004) anser att utan en meningsfull dialog mellan förskola och hem skapas det sällan en förståelse för det särbegåvade barnets kapaciteter. Detta kan i sin tur leda till att barnet underpresterar eller döljer sina förmågor, när denne exempelvis jämför sig med sina jämnåriga kamrater. Hon anser att förskolan bör samarbeta med familjens kunskaper och erfarenheter av barnets lärandestil, personlighet och temperament. Denna kunskap är något som vanligtvis negligeras och avfärdas av läraren i australienska förskolor (a.a.).

Kännetecknen på särbegåvning i förskoleåldern

Harrison (2004) har undersökt australienska särbegåvade barn i åldersspannet 6 månader till 8 år utifrån deras kognitiva utveckling. Hon anser att särbegåvning påverkar hela barnets utveckling i och med att det inkluderar dennes potential samt prestationer. I barnets tidiga ålder kan det finnas möjlighet till att denne inte ännu har upplevt eller haft möjlighet till användandet av sin potential i prestationer. I hennes resultat framkommer bland annat dessa kännetecknen för särbegåvning hos små barn:

- Nyfikenhet, självständigt utforskande och inre motivation: önskan att bli stimulerad, ökad auditiv och visuell medvetenhet samt frågvishet.
- Välutvecklat minne: visuellt minne (färg, former, mönster) samt auditivt minne (memorering av sånger, berättelser och texter).
- Kreativitet: vad gäller spel, användning av leksaker samt fantasifulla berättelser.
- Undersökning, formulering och testning av teorier: behovet av detaljerade klargöranden vad gäller abstrakta och konkreta observationer, etik och andlighet.
- Avancerad kunskap kring matematik och språk: intresse för symboler som bokstäver, siffror och ord.
- Kan ofta läsa innan skolstart.
- Kreativ och omfattande användning av den verbala förmågan.
- Avancerad detaljerad visuell förmåga: i teckningar och intresse av grafik.
- Undersökning av samband och komplexitet: bortom det familjära och konkreta (a.a.).

Porter (2005) betonar att beskrivningar som kännetecknar särbegåvade barn inte betyder att de är en grupp som kan betraktas som homogen. Det betyder att ett barn inte måste ha alla dessa drag för att vara särbegåvad. En exceptionell begåvning inom alla dessa utvecklingskategorier innehas enbart av ett fåtal individer. Hon föredrar att beskriva de olika utvecklingsförmågorna som några vanligt förekommande indikationer på särbegåvning (a.a.). Utifrån en annan studie genomförd i Taiwan delger Kuo, Maker, Su och Hu (2010) exempel på kognitiva förmågor som kan uppmärksammas hos särbegåvade 4-5 åringar:

- Matematik: förmåga att använda sig av addition och subtraktion, räkna i fem och tital.
- Koncentrationsförmåga: fokusera på en aktivitet under en längre period samt ovilja till att bli avbruten.
- Hög minneskapacitet.
- Språklig förmåga: långa och komplicerade meningar med familjära samt påhittade ord. Svarar i allmänhet snabbt på lärares frågor.
- Läsförmåga: läser oftast före femårsålder utan stöd eller undervisning av vuxen.
- Perceptionsförmåga: kan klockan och kan avläsa en kalenders dagar och månader (a.a.).

Utöver de ovan nämnda kännetecknen menar Porter (2005) att särbegåvning även kan visa sig inom förmågor såsom:

- Tidig motorisk utveckling: god finmotorik, rita och skriva, lägga svåra pussel, balans.
- Konstnärligt uttrycksätt: drama, rollspel, avancerade målningar.
- Musik: tonarter, rytm, minns sånger och kan spela eller sjunga dem ur minnet.
- Social förmåga: god empatisk förmåga, ledaregenskaper, spelregler, rättvisepatos.
- Emotionell: perfektionist, känsla av att vara annorlunda, existentiella intressen (a.a.).

Porter (2005) poängterar dock vikten av att beakta individens behov och hon menar att lärare inte behöver inneha all kunskap kring särbegåvning utan snarare vara ödmjuk inför det och därmed vara villig att öka sin kunskap kring dessa barn och elever (a.a.). Coates et al. (2009) instämmer och betonar vikten av att lärare intar ett förutsättningslöst perspektiv på barn och dess utveckling och inte styrs av förutfattade uppfattningar.

Enligt Walsh och Kemp (2012) används single-subject studier inom specialpedagogisk forskning i stor utsträckning men att den genomförs på särbegåvade barn är inte lika förekommande. Detta föranledde deras intervention som pågick i fyra veckor med bokläsning i en till en situation med efterföljande diskussioner tillsammans med ett särbegåvat australiensiskt barn i 5 årsåldern. Barnet var självlärd vad gällde läsning och skrivning av ord, använde en avancerad vokabulär samt var mycket nyfiken. Resultatet visade att barnet utförde prestationer under interventionsfasen i nivå med det som barn som är ett till två år äldre utför. De komplexa frågorna i interventionsfasen gav barnet möjligheter att använda sig av sina kognitiva förmågor samt sin verbalitet. Författarna uppmärksammade även att barnet inte använde sin avancerade språkförmåga för att svara på de mer enklare ställda frågorna kring bokens innehåll vilket visar barnets behov av mer komplext ställda frågor om den lästa upplevelsen (a.a.).

Metoder för upptäckt av särbegåvade barn

Lee (1999) har intervjuat sexton australienska lärare angående deras uppfattningar om samt hur de uppmärksammar och beskriver särbegåvning hos barn i de yngre åldrarna. Lärarna i studien upptäcker särbegåvning genom bland annat barns uppvisande av framstående egenskaper inom ett eller flera områden såsom exempelvis musik, språk och matematik. Flertalet av lärarna uppger även att de genomför frekventa jämförelser av de jämnåriga barnens beteenden och förmågor, vilket medför att det är lärarens subjektiva uppfattning om särbegåvning som råder menar författaren. Några utav lärarna i studien anser att särbegåvade barn uppvisar en synbar god interaktion med den omgivande miljön, bland annat har de erfarenheter av barnets goda ledarskapsegenskaper, beslutsamhet samt perfektionism som en del i sampelet med lärandemiljön. Medan andra lärare framhåller iakttagelser såsom exempelvis barnets uppvisande missnöje mot lärare, brister inom den sociala interaktionen med jämnåriga kamrater men även i de teoretiska ämnena. Även i frågan om den pedagogiska miljöns betydelse skiljde sig lärarnas uppfattningar åt, några ansåg den som en avgörande utvecklingsförutsättning för särbegåvning, medan andra lärare tillskrev den en mindre relevans. En avgörande gemensam faktor för lärarna i studien var dock barnets motivation till att vilja lära sig nya saker som en viktig indikation på särbegåvning. De uppgav även erfarenheter av särbegåvade barns uppvisande av en asynkron (icke samtidig) utveckling vad gäller främst de icke akademiska förmågorna såsom den sociala, emotionella samt motoriska. Författaren konstaterar därmed att lärares olika tolkningar av begåvning visar både på lika och olika uppfattningar samt att den förståelse som kan finnas bland lärare utgår ifrån deras respektive varierande individuella yrkeserfarenheter (a.a.).

Coates et al. (2009) har genomfört en studie bland brittiska barn i åldern 3-5 år med syfte att försöka identifiera de särbegåvade barnen i förskolan. Eftersom det är en utmaning för lärare att upptäcka och tillgodose särbegåvning i förskolan kunde lärare i studien med stöd av två jämförande observationsmaterial upptäcka barnens intressen och motivation i olika mätbara nivåer av deras engagemang. Indikationer på ett barns särbegåvning sammanlänkades utifrån

observationer, utvärderingar och planering av en flexibel läroplan i syfte att möta de särbegåvade barnen. Just den flexibla läroplanen var tongivande i och med dess tillåtelse av barnets individuella intressen och mål (a.a.).

Kuo et al. (2010) som studerat särbegåvade barn i Taiwan menar att identifikationen är den första fasen och det vanligaste redskapet är ett intelligenstest men de menar att:

Standardized tests such as intelligence tests or achievement tests are most commonly used but are not well suited to identify bright preschoolers. Assessment tools for young gifted children include objective and subjective assessments such as intelligence tests, achievement tests, parent observation, teacher observation/recommendation, and portfolio assessment. (s. 366)

I förskolekontexter i bland annat Taiwan och USA förekommer det att man identifierar barn i förskolan med hjälp av test och andra utredningar, något som svenska förskolor inte förespråkar eller genomför. Almer (2013, nr 9) skriver att Persson inte förespråkar en IQ testning av särbegåvade barn. Han anser att det är bättre att föräldrar och lärare istället gör en bedömning av barnet utifrån ofta förekommande kännetecken på särbegåvning. Enligt Pfeiffer och Petscher (2008) används intelligenstest på amerikanska barn i förskoleåldern med avsikt att kunna identifiera eventuella särbegåvningar. De menar att syftet med det är att tidigt kunna sätta in utvecklingsinterventioner för att stödja dessa särbegåvade barn. Författarna saknar i nuläget forskningsbaserade screening material som ett komplement och förstärkning till IQ testen. Vidare anser de att det finns svårigheter i att identifiera särbegåvade barn i de lägre åldrarna med enbart stöd av ett IQ test. Men Wallström (2009) anser att det behövs en bredare bedömning av ett barns förmåga genom bland annat test av barnets kreativitet och kunskap samt motivationsförmåga. Porter (2005) framhäver också svårigheten i att särskilja särbegåvning på grund av barnets varierande beteenden men konstaterar även likheter i exempelvis verbalitet, musikalitet, motorik samt olika inlärningsförmågor (a.a.). Wallström (2009) ger exempel på andra faktorer som kan verka hindrande för en lärares identifikation av särbegåvning och som kan motverka barnets utveckling. Hon menar att de kan finnas på den lokala skolnivån (bristen på flexibilitet, okunskap, organisation samt avsaknad av formell kompetens) och på individnivå (dåligt självförtroende, motivationsbrist, lärares förhållningssätt, oförstående föräldrar) (a.a.).

Dağlioğlu och Suveren (2013) har genomfört en studie av turkiska förskolebarn i åldern 5-6 år i syfte att identifiera särbegåvning och konstaterar att "Considering the signs of early identification, the most critical problem is to determine what method is appropriate to use with preschoolers" (s. 446). Identifikationsproblematiken kring särbegåvade förskolebarn är inte något nytt påvisar Burns, Mathews och Mason (1990) som framförde detta redan för tjugotalet år sedan. En identifikationsmetod är den som Dağlioğlu och Suveren (2013) använde sig av när de gjorde jämförelser mellan föräldrars och lärares uppfattningar av barnet samt av dennes prestationer. Detta tillvägagångssätt påvisade att föräldrar i högre grad än lärare kunde identifiera sitt särbegåvade barn. Författarna förordar därmed att lärare i förskolan aktivt använder sig av exempelvis portfolio, kontrollistor över utvecklingen, observationer samt av nedteknade korta berättelser om barnet (a.a.). Barns lärprocesser i svenska förskolor synliggörs bland annat genom observationer, barnintervjuer samt insamling av barnets olika alster (Skolverket (2005)). Ett observationsmaterial där lärare kan få stöd i att uppmärksamma särbegåvade barn är "12 Traits of Giftedness" (bil. 4). Genom stöd av överskådliga förmågor och allmänna beskrivningar av beteenden samt hur det uppmärksammas kan ett barns begåvning synliggöras.

Exempelvis kan ett barns intresseområde observeras genom dennes avancerade eller ovanliga intresse genom en aktivitetsnivå som inte motsvarar de jämnårigas. Vidare kan barnets logiska resonemang synliggöra dennes goda förmåga till generaliseringar, ett kritiskt förhållningssätt samt användningen av metaforer. Ett annat synligt beteende kan vara barnets goda kommunikationsförmågor som kan visas genom flera uttrycksätt såsom verbalt, artistiskt eller symboliskt (a.a.). I det svenska utbildningssystemet saknas det dock systematiska rutiner för upptäckt och identifiering av särbegåvningar anser Persson (2010).

Stödinsatser i lärandemiljöerna

Mönks och Ypenburg (2009) anser att stödinsatser främst sker genom acceleration och berikning av normalundervisningen i form av en flexibel undervisning, stort utbud av läromedel, motiverade och engagerade lärare i lärarkollegiet (a.a.). Detta är något som även kan implementeras i förskolans verksamhet.

Hur upplever de särbegåvade barnen de olika övergångarna från hemmet, förskola och skola utifrån sitt lärandeperspektiv och behov av stödinsatser i sin utveckling? Detta är något som Grant (2013) har undersökt hos sju särbegåvade australienska barn i åldrarna 3-5 år. Hon beskriver övergången från en lärandemiljö till en annan utifrån barnets, föräldrars och lärares perspektiv som till vissa delar problematisk. Samtliga barns lärandeutveckling i hemmet bestod av en berikande miljö i form av hög intellektuell stimulans. Föräldrarna tillhandhöll lekfulla eller mer målinriktade kognitiva aktiviteter utifrån respektive barns intressen. Lärandemiljön i förskolan var berikande vad gäller material, men dagen dominerades av lekar initierade av barnen. Lärares målsättning, interaktioner samt aktiviteter med de särbegåvade barnen tillhandhöll inte den intellektuella nivå som barnen erhöll i hemmet. Detta medförde olika reaktioner hos barnen varav ett barn reagerade extremt emotionellt, såsom gråt under hela förskoledagen, vilket läraren tolkade som omognad. Detta upphörde dock när barnet fick till uppgift av sina föräldrar att lära sig bli kamrat med något annat barn. Detta gick barnet med på och förklarade att numera förstod barnet vad denne skulle göra på förskolan. De övriga barnen hade en intellektuell identitet (kognitiva utmaningar) i hemmet och en social-emotionell (jämnåriga kamrater) identitet i förskolan på grund av att deras intellektuella särbegåvning inte uppmärksammades (a.a.).

Westling Allodi och Rydelius (2008) betonar vikten av en god lärandemiljö för de särbegåvade barnen eftersom:

Gifted children risk to experience a mismatch between their needs and the characteristics of their learning environment: they can meet too low learning demands, peers with different interests, teachers with ambivalent attitudes that may be unwilling to adapt the learning environment to their needs. (s. 2)

De menar att det finns indikationer på att problematiska interaktioner i lärandemiljön kan medföra att särbegåvade barn upplever en psykisk ohälsa såsom ökad känsla av oro, ångest och till och med depressioner (a.a.). Grant (2013) konstaterar vidare i sin studie att de särbegåvade barnen vid skolstart tack vare sin intellektuella hemmiljö var motiverade och engagerade i sin lärandeutveckling. Ett utav barnen fick en individuell anpassning utifrån sina förutsättningar för att kunna uppnå sin potentiella kunskapsnivå medan för de övriga elever hade lärares normativa

förväntningar på deras utveckling, trots att de uppvisade hög potential (a.a.). I den svenska regeringens proposition (2009/10:165) tydliggörs följande: ”Barnet ska inte jämföras med någon annan än sig själv och inte utifrån fastställda normer” (s. 353). Men Westling Allodi och Rydelius (2008) anser att ett barns avvikande från den gällande normen kan medföra att avståndet mellan denne och lärandemiljön ökar, vilket i sin tur kan bidra till bland annat underprestationer och missanpassning (a.a.). Grant (2013) menar att lärares förståelse av barnets kognitiva kontinuitet och samtidiga emotionella och sociala utveckling är därför mycket betydelsefullt. Hon lyfter fram den bristande kommunikationen mellan övergångarna i lärandemiljöerna hem och förskola respektive skola som delvis beroende av australienska lärares okunskap kring särbegåvning (a.a.).

Westling Allodi och Rydelius (2008) har i en svensk studie bland lärarstudenter på specialpedagogprogrammet undersökt deras syn och kunskaper på särbegåvning. Den relativt låga svarsfrekvensen på enkätundersökningen förvånar författarna med tanke på den undersökningsgrupp som de vänt sig till och de tolkar det som ”It indicates that gifted children are not really recognized as an area of concern by these teachers” (s.16). Det som trots allt framkommer är bland annat lärares ofta negativa attityder till acceleration, nivågrupperingar samt pedagogiska interventioner för denna elevgrupp. Författarna eftersöker ökad kunskap bland svenska lärare i syfte att kunna möta behoven hos de särbegåvade barnen. Här menar de att skolpsykologer och elevhälsan är betydelsefulla i identifikationen av särbegåvning (a.a.).

Europarådet (1994) utfärdade en rekommendation vars intentioner var att möta högt begåvade barns utbildning och behov, som Sverige har ställt sig bakom, i den anges bland annat:

iv. provision for specially gifted children in a given subject area should preferably be arranged within the ordinary school system, from pre-school education onwards. Flexible curricula, more chances of mobility, enriching supplementary material, audiovisual aids and project-oriented teaching styles are ways and techniques to foster the development of all children, whether highly gifted or not, and enable the identification of special needs at the earliest possible time; (s. 1)

I rekommendationen framhålls att den högt begåvade elevens behov behöver tillgodoses inom det ordinarie skolsystemet, vilket ställer krav på dess flexibilitet. De framhåller även diskretion från skolans sida som en viktig aspekt för att undvika en etikettering av elever, då den skulle kunna få negativa konsekvenser för eleverna. Eleven ska ges möjlighet till sin fulla utveckling och de anser att inget land har råd att avstå från dessa individers potential. De betonar att utbildning är en mänsklig rättighet utifrån varje individs förutsättningar. Dessutom anser de att lärarutbildningarnas utbildningsplaner behöver innehålla kurser som behandlar högt begåvade barn och elevers behov (a.a.). Men även skolors läroplaner behöver ändras enligt Shaughnessy, Balchin, Hymer och Matthews (2009) vad gäller dess utformning i syfte att tillgodose särbegåvning. De menar att amerikanska lärare behöver ändra sin undervisning till att lära eleverna hur de ska uppnå lärande, och inte enbart fokusera på *vad* de ska lära sig (a.a.).

Enligt Skolverket (2012) uppmärksammade Sverige i början av 2000-talet rekommendationerna från Europarådet. Detta har bland annat inneburit ett anslag till Växjö universitet med uppdraget av utvecklandet av en pedagogik som riktar sig till högpresterandes behov, vilket har varit lovvärda men ändå begränsade insatser. Denna budgetproposition anser det angeläget att lärarstudenter får ta del av aktuell forskning om det pedagogiska stödet till högpresterande.

I en rapport om högpresterande elever har Skolverket (2012) noterat att de förutsättningar som är gynnsamt för elever i allmänhet också tycks vara fördelaktigt för högpresterande elever. I lärares undervisning behövs exempelvis uppmuntran, motivation, lämplig anpassad nivå på undervisningsinnehållet, stöd, vägledning, flexibilitet och fortlöpande anpassning utifrån individens behov. Dessutom behöver läraren ha kunskap och en medvetenhet om elevens bakgrund i syfte att kompensera för eventuell avsaknad av stöd hemifrån. Vidare bör läraren ha vetskap om att elevens lärandeförmågor varierar över tid. Det innebär även kunskap om att högpresterande individer inte nödvändigtvis trots sina goda förutsättningar är en homogen grupp (a.a.).

Enligt Persson (2013d) undervisas särbegåvade elever principiellt med samma didaktik som övriga elever, men utifrån dessa tre riktlinjer:

1. Acceptans och tolerans är ett villkor för trivseln i det sociala sammanhanget.
2. Lärares insikter om särbegåvning är en förutsättning för en gynnsam integrering i en ordinarie klass.
3. Stimulerande undervisning utifrån sin kunskapsnivå (a.a.).

I skollagen (2010:800) står det i 3 kap. Barns och elevers utveckling mot målen:

3§ Alla barn och elever ska ges 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 enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Enligt Skolverket (2012) syftar den första meningen i citatet ovan på en individualisering av undervisningen vilket innebär att ambitionen från skolan bör vara högre än att en elev ska uppnå lägsta godkända kunskapsnivå. Den andra meningen syftar till en resursfördelning på skolan då elevens rättigheter till ökad kunskap bör beaktas (a.a.). Om denna stimulans som skollagen föreskriver uteblir eller hålls tillbaka, kan det finnas risk enligt Mönks och Ypenburg (2009) att högt begåvade elever bland annat kan bli studieomotiverade, lata eller bråkiga på grund av understimulering men att det även kan ge upphov till allmän skoltrötthet. Vidare menar de att ”lärare hittills inte har fått någon utbildning eller vidareutbildning i hur man handskas med högt begåvade barn i klassen” (s.72). Den svenska skolan är enligt Persson (2013b) oftast mer förberedd gällande stöd åt elever med fysiska eller inlärningsmässiga svårigheter. Däremot menar han att skolor eventuellt kan ha otillräcklig beredskap vad gäller utbildning och stimulans till särbegåvade elever, undantaget idrott och musik (a.a.). Kullander (2013) menar att i vissa fall kan de särskilt begåvade även kategoriseras som elever med en komplicerad inläring. Hon förklarar det med att det bland annat kan finnas risk för understimulering som skulle kunna leda till en passivering samt att bristfällig studieteknik är vanligt förekommande hos dessa elever.

Acceleration

Enligt Porter (2005) kan förskolebarnet ges möjlighet att tidigarelägga sin start i skolan och det innebär en acceleration menar Mönks och Ypenburg (2009) i form av en stödinsats för det särbegåvade barnet. Det kan ske bland annat med en lärostoffsomprimering (exempelvis arbetar igenom en lärobok i snabbare takt), genom att eleven hoppar över en eller flera årskurser samt att tidigare övergångar till högre skolstudier samt tidigarelagda universitetsstudier erbjuds (a.a.). Ett exempel på detta ger Reinholdsson (2013, 7 maj) som berättar om Alexander 15 år som kunde läsa när han var dryga tre år och som har hoppat över årskurs ett, fem, åtta samt nio i grundskolan. Alexanders mor berättar att initiativet till att flytta upp Alexander i de högre årskullarna har föregåtts av respektive skolor men att det har förekommit motstånd mot denna acceleration inom utbildningssystemet. Hon menar att det kan bero på att det inte finns någon beredskap för väldigt begåvade barn inom skolan (a.a.). Enligt Mönks och Ypenburg (2009) finns det ett visst motstånd för acceleration trots att undervisningsstoffet i den högre årskursen inte innebär några problem för individen utan att fokus läggs på bristande mognad vad gäller känslomässigt samt socialt, vilket innebär att eleven därmed skulle ha svårigheter med de äldre kamraterna (a.a.). Rotigel (2003) påpekar dock möjligheten att ett särbegåvat barn kan ha det som hon kallar ”internal dyssynkroni” (s. 211) vilket innebär att den intellektuella, emotionella, sociala samt den fysiska utvecklingen inte är samtidig. Hon menar att:

Because of the dyssynchrony they experience, many gifted children will need several different peer groups. One group may satisfy their intellectual needs and be able to discuss topics of mutual interest. Another group may fit better emotionally, and yet a third group may be the social solution that the child needs. (s. 211)

Här anser Persson (2013d) att hänsyn behöver tas till elevens socioemotionella samt fysiska utveckling trots att denne intellektuellt passar bättre i en annan årskurs. Han menar att beslutet om en elevs acceleration beror på faktorer hos individen såsom exempelvis självstyrka men även tolerans samt acceptans hos kamraterna i den högre årskursen (a.a.). Mönks och Ypenburg (2009) anser att en individs kronologiska ålder inte är ett kriterium vad gäller dennes utvecklingsnivå utan betonar vikten av att högt begåvade barn hellre umgås med de individer som befinner sig på deras nivå i utvecklingen. De anser att större hänsyn bör tas till individens intellektuella utvecklingsbehov (a.a.). Den högt begåvade Alexander som Reinholdsson (2013, 7 maj) skriver om har tagit studenten och ska nu studera vid Handelshögskolan, vad gäller studiekamraterna så menar Alexander att han bara har äldre kamrater eftersom ”Jag är inte på samma nivå mentalt med människor i min egen ålder. Det går bara inte.” (s. 30) (a.a.).

Expressklasser är enligt Mönks och Ypenburg (2009) en annan form av acceleration som har provats i studieförberedande inriktningar vilket innebär att eleven läser lärostoffet i en snabbare takt tillsammans med de som befinner sig på samma utvecklingsnivå. Fördelen enligt författarna är att de delvis eller helt under studietiden är tillsammans vilket gynnar den intellektuella, sociala samt emotionella utvecklingen (a.a.). Persson (2013d) framhåller ytterligare en form av acceleration, nämligen partiell förflyttning. Detta innebär att eleven flyttar upp till de högre årskurserna endast i de ämnen som det finns behov av och behåller samtidigt sin klasstillhörighet med sina jämnåriga kamrater. Det är även genomförbart på gymnasienivå där eleven kan studera sitt ämne på universitetet och samtidigt följa undervisningen i sina andra ämnen på fortsatt gymnasienivå. I Sverige är det mest förekommande på musikhögskolor (a.a.).

Berikning

Enligt Rotigel (2003) bör undervisningen för det särbegåvade barnets utveckling utgå ifrån dennes förutsättningar. Hon menar exempelvis om ett förskolebarn läser och förstår innehållet i det skolmaterial som finns för årskurs tre så bör denne få tillgång till det. Många särbegåvade förskolebarn har för sin ålder ovanliga intressen, hon ger exempel på en fyraåring som var intresserad av inbördeskriget vilket inte medgav till något intresse från de jämnåriga kamraterna. Av hänsyn till barnets emotionella utveckling men även svårigheten för läraren att hitta adekvat material kring ett intresse kan det stundtals uppstå pedagogiska dilemman (a.a.).

Kuo et al. (2010) genomförde ett berikningsprogram bland förskolebarn i Taiwan vars implementering pågick i tre år. Syftet var att uppnå en ökad insikt om barnens problemlösningsförmågor genom en identifikationsmodell bestående av tre systematiska undersökningsprocesser, även kallad screening. Genom denna kunde de upptäcka särbegåvning oavsett socio-ekonomisk status, funktionsnedsättning, kulturell bakgrund eller prestationer. Studiens angelägenhet har sin grund i att det i Taiwan finns interventioner för barn som har utvecklingsförseningar, men att det saknas motsvarigheter för särbegåvade barn anser de.

Föräldrar, lärare och forskare arbetade tillsammans med barnen för att möta deras behov av utveckling. Detta i form av bland annat intervjuer av föräldrar, barnobservationer, portfolios, individuella och gruppintelligenstest samt subjektiva och objektiva bedömningar av barnen. Genom upptäckten av dessa särbegåvade barn kunde de erbjudas ett berikningsprogram som enligt författarna gynnade deras respektive utvecklingspotential. De särbegåvade barnen uppvisade prestationer vad gäller problemlösning utifrån flera olika perspektiv, kreativitet samt fantasifullhet inför de givna uppgifterna (a.a.). Persson (2013d) anser att berikning förekommer när tidsperioden i utbildningsmiljön för den särbegåvade inte kan påverkas. Läraren planerar därmed utifrån läroplanen en fördjupning av ett obligatoriskt moment som redan behärskas av eleven. Mönks och Ypenburg (2009) menar att en fördjupning eller utökning av lärostoffet bör utgå från elevens behov. Denna form av stödinsats är lättare att implementera i skolor vars organisation är flexibel samt har god tillgång till bland annat bibliotek och material anser de (a.a.).

Extrakurrikulära insatser

Enligt Persson (2013d) innebär extrakurrikulära aktiviteter att de genomförs utanför den ordinarie skoldagen, på fritiden, på lov eller helger, det vill säga utanför läroplanen. Det kan även innebära att eleven utför något som inte ingår i den ordinarie kursplanen, sammankomster för särbegåvade barn och elever med olika aktiviteter samt mentorer till dennes specialintresse (a.a.). När Kuo et al. (2010) genomförde sin interventionsstudie av särbegåvade förskolebarn i Taiwan använde de sig bland annat av extrakurrikulära insatser såsom extra kurser för de särbegåvade förskolebarnen på deras lediga lördagar (a.a.).

Insatser för yngre barn

Avslutningsvis exemplifierar Porter (2005) det som har konstaterats gynnsamt för särbegåvade yngre barn:

- Lärares uppmuntran till barnets fortsatta lärande, för att kunna upprätthålla positiv inställning till sin egen utveckling i lärprocessen och genom att erhålla lärares konstruktiva feedback.
- Barnet behöver en stödjande omgivning i form av samspel hem och förskola/skola.
- Barnets rättigheter till intellektuell stimulans genom meningsfulla aktiviteter.
- Uppmärksamma barnet på hur denne lär sig eftersom den givna uppgiften oftast genomförs snabbt utan medvetenhet om vilka metakognitiva strategier barnet använder.
- Barnet behöver stöd i att behålla sin uthållighet och stanna kvar i en uppgift genom att erhålla motivation för att kunna se uppgiftens helhet, eftersom de saknar vana av det på grund av alltför lätta utmaningar.
- Barnet kan av lärare upplevas som om denne har kort uppmärksamhetsförmåga genom uppvisad rastlöshet men att det kan bero på en alltför enkel utmaning.
- Det särbegåvade barnet behöver som alla barn stöd av sin lärare i sin utveckling och inte lämnas ensamma i lärandeutveckling.
- Differentiering av läroplanen så att barnets behov tillgodoses vad gäller miljö (fysisk miljö, organisation, socialt klimat), innehåll (flexibilitet) samt läroprocessen (acceleration eller fördjupning i uppgifter).
- Ge barnet möjlighet att tidigarelägga sin start i skolan när det bedöms lämpligt.

Hon menar att förskollärare bör vara medvetna om att särbegåvade barn som börjar förskolan kanske redan kan många utav de aktiviteter som ges i verksamheten. Det innebär därmed att det är en balansgång för förskolan att både utmana och stimulera barnet utan att det medför en alltför skolmässig struktur (a.a.).

Metod

I denna del beskriver jag de metoder som jag har använt mig av i studien samt ger en redogörelse för genomförandet samt bearbetningen av min empiri. Vidare kommer jag att beskriva studiens tillförlitlighet samt vidtagna etiska aspekter.

Metodval

Jag har använt mig av en kvalitativ studie där enligt Bryman (2011) utgångspunkten är respondenternas perspektiv. Insamlandet av det empiriska materialet genomfördes genom kvalitativa intervjuer med utgångspunkt i forskningslitteratur kring den kvalitativa intervjuemetodiken (Bryman, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Mertens, 2010). Utifrån min studies syfte har jag intervjuat sex respondenter som tillsammans företräder åtta förskolor inom samma kommun i Mellansverige. Detta med avsikt att erhålla ökade insikter utifrån mina frågeställningar, identifiering, kännetecken samt möten med särbegåvade barn i förskolan. Studiens avgränsning omfattar verksamma förskolechefer samt en lärare i förskolan och berör därmed inte hur särbegåvade barn och dess föräldrar upplever situationen.

Kvalitativa intervjuer

Den kvalitativa forskningsintervjun är enligt Kvale och Brinkmann (2009) ett sätt för intervjuaren att få kunskap kring respondentens perspektiv på sin verklighet. Syftet med användningen av kvalitativa intervjuer är att få respondentens beskrivningar angående ett ämne uttryckt på ett vardagligt framställningssätt. Intervjun har en avsikt samt en struktur och det är intervjuaren som har introducerat intervjuämnet. Det medför att intervjuaren har kontrollen vilket innebär att samtalet inte är mellan två likvärdiga parter. Det är ett professionellt samtal mellan intervjuare och respondent där kunskapen konstrueras mellan dessa. Fokuseringen på ett bestämt tema medför att intervjuaren fastställer forskningsområdet men att det är respondenten som bidrar med sina erfarenheter och reflektioner om temat. Detta är målet med den insamlade empirin med syfte att därefter tolka innebörden av respondenternas beskrivningar (a.a.).

Jag valde att genomföra en semistrukturerad intervju vilket innebar att jag hade en intervjuguide med de teman som avsågs med min studie. Men innan frågor kan formuleras menar Mertens (2010) föregås de av en litteraturoversikt som leder fram till de olika frågeställningarna. Genom att använda semistrukturerad intervjuform ges möjligheter enligt Bryman (2011) att ställa intervjufrågorna i en annan ordning än planerat samt att följdfrågor kan ställas utifrån respondentens svar. Det medför att intervjuaren ges en viss flexibilitet samtidigt som denne håller sig till sin ursprungliga intervjuguide vad gäller innehåll och språklig utformning. Inom kvalitativ forskning är intervjuer just på grund av sin flexibilitet den vanligast förekommande metoden (a.a.). I flexibiliteten finns även enligt Cohen et al. (2011) intervjuarens tillgång till flertalet multisensoriska informationskanaler såsom exempelvis den icke-verbala samt utrymme för spontanitet (a.a.). Genom mitt tydliga fokus på undersökningsområdet särbegåvning i förskolan ansåg jag att den kvalitativa intervjuformen var den mest lämpliga.

Vid utformingen av min intervjuguide (bil. 3) använde jag mig i viss utsträckning av Kvale och Brinkmann (2009) och deras kategorier av intervjufrågor. Dessa är inledande frågor (konkret), uppföljningsfrågor, sonderande frågor (exemplifiera svaret), specificerade frågor (egen upplevelse), direkta och indirekta (hur) frågor, strukturerade frågor (byte av ämne), intervjuarens tystnad kan ge respondenten associationstid samt tolkande frågor (intervjuaren omformulerar ett svar). Författarna menar även att intervjufrågornas språkliga form kan bidra med en respondents utveckling av ett svar genom användningen av hur, vad, vilken, beskriv med flera. Mertens (2010) anser också att intervjuaren bör undvika att ställa frågor som börjar med varför, hon menar att det kan bidra med att respondenten eventuellt intar ett defensivt förhållningssätt. Dessutom bör intervjuaren undvika sarkasm, meningsskiljaktigheter och korrigerande fakta samt erkänna eventuella misstag under intervjun (a.a.). Genom hela intervjun förutsätts intervjuarens aktiva lyssnade till vad respondenten säger samt hur det framförs för att intervjuaren ska kunna ställa följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2009; Mertens, 2010). Jag har följt dessa rekommendationer.

Mina två inledande frågor berör generell bakgrundsinformation med avsikt att belysa respondenternas yrkesbakgrund. Därefter en allmän fråga kring respondentens spontana tanke kring begreppet särbegåvning för att kunna få en uppfattning om detta. Jag hade för säkerhets skull med en fråga i intervjuguiden till de respondenter som inte hade eller trodde sig ha erfarenheter av särbegåvning. Om någon utav respondenterna hade låtit påskina att de ville ha ytterligare information så hade jag med mig några exempel från min bakgrundsinformation. Med stöd i forskning av Harrison (2004) som beskriver kognitiva förmågor hos små barn, vidare Porter (2005) samt Kuo et al. (2010) hade jag kunnat exemplifiera några goda förmågor som kan uppmärksammas hos förskolebarn. Detta var aldrig nödvändigt då samtliga respondenter hade erfarenheter av särbegåvning. Sedan ställdes erfarenhetsbaserade intervjufrågor kring särbegåvning i förskolan och avslutningsvis en fråga om respondenterna kommit att reflektera över något ytterligare under intervjuens gång.

Deltagare

Jag har i studien valt att intervjua fem förskolechefer samt en lärare verksamma i förskolor i en kommun i Mellansverige. Mertens (2010) betonar vikten av att följa en korrekt procedur när en forskare önskar tillträde på en arena genom att först få tillåtelse av beslutsfattande personer i en organisation (a.a.). Genom mitt val av respondenter i studien gavs jag därmed direkt tillgång till dessa utan att gå via någon annan beslutsfattare först. Eftersom mitt val av förskolechefer överensstämmer med studiens frågeställningar menar Bryman (2011) att det kallas för ett målinriktat urval eftersom de har relevans för studien (a.a.). Förskolorna valdes ut via respektive hemsidor på internet inom några större gemensamma geografiska områden, utifrån praktiska skäl, vilket innebar att tretton kommunala förskolor samt fem fristående förskolor identifierades som möjliga deltagare. Gruppen som tillfrågades kom att bestå av tre manliga förskolechefer samt femton kvinnliga. Jag kontaktade respektive förskolechef per e-mail (bil.1) med en förfrågan om deltagande i min studie. I brevet presenterade jag syftet med intervjun samt beskrev kortfattat de etiska aspekter utifrån Vetenskapsrådets (2002) rekommendationer som jag ämnade följa före, under samt efter studiens genomförande, genom god forskningssed enligt Vetenskapsrådet (2011). Vidare lämnade jag mina kontaktuppgifter i brevet samt min handledares uppgifter utifall förskolecheferna önskade kompletterande upplysningar inför eventuellt deltagande eller mer information kring studien.

Kontakt mellan mig och respondenterna genomfördes via min mailadress i samtliga fall utom vid två tillfällen då intervjutid bokades via min mobiltelefon på deras begäran. Utifrån de arton utskickade mailförfrågningarna om medverkan i en kort intervju uppgav sex respondenter bland annat följande orsaker till att inte delta i studien: hög arbetsbelastning, för liten yrkeserfarenhet, ingen stor erfarenhet av särbegåvade barn samt att min studie inte kunde prioriteras trots dess relevans. Tre respondenter har inte uppgivit specifik orsak utan bara nekat medverkan. Tretton respondenter svarade inte på min förfrågan om intervjumedverkan vilket medförde att ett påminnelsemail (bil. 2) skickades en vecka efter mitt första utskick. Vid detta mail fick jag nekande svar av sju respondenter inom ett par dagar och en som ville delta. Svarsfrekvensen på min intervjuförfrågan blev slutligen åtta respondenter som nekade och fem förskolechefer samt en utav dennes lärare som ville medverka. Det medför att det totala antalet personer som avböjde medverkan blev tretton stycken varav fyra respondenter varken besvarade min intervjuförfrågan eller min påminnelse. En respondent svarade initialt att denne ville medverka och bad mig föreslå några intervjutider vilket jag gjorde i två omgångar samt ett försök att nå denne gjordes per telefon utan att jag fick svar vilket medför att denne inte deltog.

Genomförande

Inför varje enskild intervju var jag cirka femton minuter innan utsatt intervjutid på förskolan eftersom dess miljö var obekant för mig men även för att kunna få en liten stund av mental förberedelse. I början av varje intervjusituation var jag noggrann med att skapa en god kontakt med respondenten genom att visa respekt, vara uppmärksam, intresserad samt visa tydlighet i mina intentioner med intervjun. Precis innan varje intervju påbörjades inledde jag med att helt kort berätta om mitt syfte med intervjun, frågade om användning av en bandspelare godkändes samt om respondenten hade några frågor. Samtliga respondenter godkände att intervjun skedde med stöd av ljudupptagning.

Intervjusituationerna var lugna och det förekom exempelvis inga telefonsamtal till respondenterna eller att någon kom och avbröt under intervjuens gång. Jag bekräftade respondenterna under intervjuerna genom att ha en god ögonkontakt, gav hummande svar samt uppmuntrande huvudnickningar. Efter varje respondents svar tillät jag en kort reflekterande tystnad och jag uppmärksammade hos alla respondenter därmed en ökad benägenhet att vidareutveckla ett resonemang samt en bättre återkoppling från min sida. Mina intervjufrågor hade jag på ett bord eller i mitt knä och endast som stöd under intervjuerna eftersom jag kunde dem utantill. Genomgående både under intervjun och i min intervjuguide använde jag mig av ett språk som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som befriat från akademisk jargong. Jag framförde mina intervjufrågor i samma ordning som i min intervjuguide och min bandspelare var placerad på ett bord mitt emellan oss för bästa ljudupptagning. Jag avslutade intervjuerna med en fråga om eventuellt nya eller kompletterande reflektioner uppkommit. Varenda en av respondenterna hade ytterligare kommentarer och tankar varav fem respondenters svar spelades in. En respondent svarade initialt nekande på frågan vilket medförde att jag stängde av bandspelaren men denne reflekterade därefter helt kort vidare. Jag funderade på att sätta på bandspelaren igen men jag ville inte avbryta respondenten och be om godkännande däremot gjorde jag i samband med den intervjun direkt på plats några stödanteckningar av det som respondenten reflekterade kring och fick därmed ett godkännande att använda det i min empiri. Kvale och Brinkmann (2009) anser att detta informella samtal bör ur ett etiskt perspektiv godkännas innan det används av intervjuaren.

Samtliga intervjuer genomfördes på respondenternas arbetsrum förutom vid ett tillfälle då intervjun utfördes i förskolans personalrum vilket medförde ett större avstånd mellan mig och respondenten. Detta på grund av möblernas placering i rummet. Inför varje intervju kontrollerade jag att bandspelaren fungerade men av försiktighetsåtgärd tog jag med mig extra kassetband samt reservbatterier vid eventuella oförutsedda eventualiteter. Jag tog även med mig ett kollegieblock och pennor eftersom jag inte kunde i förväg utgå ifrån att respondenten godkände att intervjun spelades in. Jag behövde dock inte använda mig utav mina nämnda försiktighetsåtgärder vid något av intervjutillfällena. Däremot gjorde jag inte några anteckningar i mitt kollegieblock under intervjuernas gång vilket jag nu i efterhand inser att jag kanske borde ha tillämpat som försiktighetsåtgärd.

Tre intervjuer skiljer sig ifrån de övriga på grund av olika omständigheter. Under min andra intervju ville respondenten ha intervjufrågorna synliga framför sig. Bandspelaren stängdes även av utifrån dennes önskemål om ökad tid att fundera kring sitt kommande svar, då respondenten var redo att svara satte jag igång bandspelaren igen. Vid min tredje intervju glömde jag att ställa fråga nummer sju vilket jag tyvärr inte uppmärksammade förrän jag skulle transkribera mitt material. Detta bidrog till att jag mailade ut frågan till respondenten och jag fick mailsvar ett par dagar senare. Jag tror därmed trots svaret från respondenten att det troligtvis inte är lika utförligt svarat som det skulle ha varit om den ställdes under intervjun. Slutligen vid den sista intervjun visade det sig att förskolechefen hade bjudit med en av sina lärare till intervjun. De frågade mig strax innan intervjun så jag var inte föreberedd men det innebar inga problem för min del förutom att jag inte ställde fråga nummer två till läraren, den om hur länge denne varit verksam som förskolechef. I denna intervju valde jag att ställa intervjufrågorna växelvis mellan respondenterna så att båda fick möjlighet att svara först respektive sist eftersom de då gavs ökade möjligheter till reflektion. Stundtals under intervjun diskuterade och reflekterade de tillsammans kring en intervjufråga vilket även markerades i min transkribering.

Att jag höll den utlovade tidsramen för intervjun var viktigt för mig dels för att kunna hålla det jag utlovat i mailförfrågan och därmed min trovärdighet men även att den begränsade intervjutiden skulle öka mitt tilltröende till respondenters tid. Det visade sig att de intervjuade respondenterna blev positivt överraskade då tidsramen hölls. Emellertid hade jag en förhoppning om att uppnå en större svarsfrekvens i och med denna korta intervjutid vilket inte uppfylldes.

Databearbetning

Vid min databearbetning av den insamlade empirin tog jag stöd av metodlitteraturen (Bryman, 2011; Cohen et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Mertens, 2010). Jag transkriberade mitt intervjumaterial och mina trettio minuters intervjuer tog allt ifrån fyra till fem timmar att transkribera. I min studie valde jag dock att transkribera intervjuerna i sin helhet i ett Word dokument inklusive bland annat pauser, skratt och upprepningar. Anledningen var att jag ville säkerställa att inget förbisågs inför analysen av empirin. De utskrivna transkriberade intervjuerna möjliggjorde även en läsbar empiriöversikt inför min kommande analys av materialet. Jag transkriberade intervjumaterialet vanligtvis samma dag som intervjun genomförts. Vissa delar i mitt intervjumaterial visade sig vara ohörbara i talet trots flera genomlyssningar och dessa markerades i transkriberingen eftersom Bryman (2011) anser att förmodanden bör undvikas.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att intervjuaren bör be om ett förtydligande av ett lågt tal vilket inte skedde då jag under intervjun hörde vad som sades. Det förekom även stundtals bakgrundsljud men det påverkade inte genomlysningen av det inspelade materialet. Då den sista intervjun bestod av två respondenter skrev jag som Cohen et al. (2011) råder in respektive respondents yttrande som ett gemensamt sådant. I min transkribering benämnde jag förskolecheferna med F och en siffra utifrån den ordning som intervjuerna genomfördes samt benämnde läraren med L. Jag höll respondenternas riktiga namn respektive pseudonym åtskilda.

Nästa två steg i databearbetningen är enligt Mertens (2010) en datautforskningsfas samt en reducering av datamängd vilket sker i en samverkande process. Hon förklarar det med att under denna fas sker simultana processer vad gäller genomläsning, hur empirin kan sammanlänkas samt en kodning av det som framkommer. Genomgående i databearbetningsprocessen bör det ske med en noggrannhet och organisering av empirin inför resultatanalysen (a.a.). Jag har i min databearbetningsprocess valt att inta ett tolkningsinriktat perspektiv på empirin vilket innebär enligt Bryman (2011) att tyngdpunkten ligger på att få en uppfattning och en förståelse av hur respondenterna tolkar sin verklighet. Det medför att jag i intervjuresultatdelen har tillgodosett att respondenternas individuella yttranden är möjliga att tolkas i förhållande till sin kontext. Respondenternas utsagor kan därmed relateras till deras respektive förskolemiljö. Jag bedömde att detta tillvägagångssätt kunde vara fördelaktigt för att kunna belysa en variation av förhållanden och uppfattningar som kan förekomma i förskolemiljöerna.

Jag har i min studie använt mig av dataprogrammet Open Code som är ett program för textanalys utvecklat på Umeå universitet. Det används för att koda kvalitativ data såsom exempelvis texter som genereras från genomförda intervjuer men kan även användas till att skapa koder, hitta ord i texten samt till minnesanteckningar. Jag använde mig av detta program som ett stöd vid min analysbearbetning av transkriberingens innehåll. Även när man använder ett dataprogram som ett hjälpmedel är det alltså forskaren som bearbetar samt skapar hypoteser av textmaterialet.

Inför min intervjuanalys använde jag mig av Kvale och Brinkmann (2009). Respondenten beskriver inledningsvis spontant sina erfarenheter och upplevelser utifrån intervjuämnet utan omfattande tolkningar. Under intervjun kan respondenten själv komma att uppmärksamma nya sammanhang. Vidare tolkar intervjuaren meningsinnebörden genom uppföljande frågor som möjliggör för respondenten att besvara genom förtydligande eller korrigerande. Vid den fortsatta bearbetningen av intervjumaterialet valde jag därefter ut lämpliga citat med syftet att belysa mina frågeställningar. Jag letade efter likheter och skillnader i respondenternas utsagor och organiserade samt sammanställde dessa med koder för att underlätta min vid resultatens sammanställning. Vidare har jag undersökt likheter och skillnader i respondenternas tal kring särbevärdning, metaforer samt lokala uttryck med rekommendationer av Bryman (2011) som hänvisar till Ryan och Bernard (2003). Jag använde mig av Bryman (2011) som delger regler kring direkta citat från genomförda intervjuer. I texten markerades citaten med indrag samt med en mindre teckenstorlek och i samband med det framgår det även vem som talar och i vilket sammanhang. I resultatdelen gavs respondenterna fingerade namn med syfte att underlätta läsningen som ett alternativ för användning av benämningen F1, F2 och så vidare. Vid de tillfällen citatet har kortats ned eller något har utelämnats har jag markerat det genom ett antal punkter i texten.

Tillförlitlighet

En kvalitativ studies autenticitet består enligt Bryman (2011) av de fyra delkriterierna trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt en möjlighet att styrka och konfirmera. Dessa delkriterier har motsvarigheter i den kvantitativa forskningen. Flera metodböcker hänvisar till Guba och Lincoln (1985, 1994) vad gäller en specificering av alternativa kriterier för bedömningar av en kvalitativ studie (Bryman, 2011; Cohen et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Mertens, 2010). Guba och Lincoln (1985, 1994) anser att ett tillägg till de ovan nämnda delkriterierna skulle fastslå och öka värderingen av den kvalitativa studiens äkthet. De framför kritik av en direkt tillämpning i en kvalitativ studie av kriterierna reliabilitet (en mätningens pålitlighet) samt validitet (dess giltighet). Dessa två kriterier tillskrivs i kvantitativa studier som betydelsefulla vid en undersöknings kvalitetsbedömning. Orsaken till deras tveksamhet angående dessa kriterier grundar sig i att det därmed förutsätts att en kvalitativ studie resulterar i en enda bild över respondenternas verklighet. Eftersom de anser att det i själva verket troligtvis förekommer flertalet beskrivningar av respondentens verklighet.

Trovärdighet

Enligt Bryman (2011) har trovärdighet en motsvarighet i intern validitet. Trovärdigheten i studiens resultat säkerställs genom att det har föregåtts utifrån vedertagna regler, i denna studie har jag använt mig av Vetenskapsrådet (2002) och deras riktlinjer samt av en god forskningssed i enlighet med Vetenskapsrådet (2011). Vidare har jag följt rekommendationerna av Kvale och Brinkmann (2009) med syftet att öka min studies trovärdighet. Detta har skett i form av tematisering (teori och forskningsfrågor), planering (ämne och syfte), intervju (utforskande), utskrift (språklig stil), analys (hållbara tolkningar), validering (ifrågasättande) samt rapportering (huvudresultat). De menar att forskaren fortlöpande bör ifrågasätta, kontrollera samt tolka de uppkomna resultaten (a.a.). Jag har genomgående i min studie försökt att arbeta utifrån dessa sju principer med syftet att uppnå trovärdighet. Det har skett bland annat genom att jag har redovisat min empiri genom citatutdrag med tillhörande kontext från respondenterna. Detta för att öka möjligheten för läsaren att bedöma trovärdigheten i mitt resultat.

Överförbarhet

En studiens överförbarhet motsvarar en extern validitet (Bryman, 2011). Den kvalitativa forskningen grundar sig oftast på en undersökning utifrån gemensamma egenskaper hos individer eller grupper i en social verklighet. Det medför enligt författaren att den kvalitativa studien till skillnad mot den kvantitativa innehar ett djup men inte en bredd. Mertens (2010) menar därmed att en studies överförbarhet är beroende av hur resultatet är representativt i jämförelse med en annan liknande miljö (a.a.). Gällande resultatet i min studie förmodar jag att den skulle kunna vara delvis överförbar på andra svenska förskolemiljöer på grund av att samtliga förskolechefer har en yrkesbakgrund som förskollärare samt genomgått förskolechefsutbildning. Det medför att de bör arbeta utifrån de gällande riktlinjerna i läroplan och styrdokument, även om skillnader i förskoleverksamheten kan förutsättas. På grund av att flera tillfrågade avböjde sin medverkan, finns det en viss möjlighet att gruppen som valde att delta skiljer sig från de andra, till exempel genom att de hade ett särskilt intresse eller mer erfarenhet av dessa frågor än de som inte deltog. Denna omständighet skulle minska överförbarheten av denna studie. Min bedömning är dock att undersökningen kan bidra med exempel om vilka uppfattningar som kan finnas i den undersökta gruppen.

Pålitlighet

Cohen et al. (2011) menar att en studiens pålitlighet är synonymt med reliabilitet. Det betyder enligt dem att studiens resultat ska kunna överföras vid en annan tidpunkt och av andra forskare vad gäller dess replikerbarhet, mätmetoder samt likheter i respondentgruppen. Det ska även för att studien ska uppnå pålitlighet resultera i liknade resultat i dess redovisning. Samtidigt som de anser att överensstämmelser i studier inte är något att eftersträva eftersom två forskare som undersöker en miljö kan resultera i olika upptäckter men att pålitlighet i resultaten ändå kan uppnås i dem båda (a.a.). Gällande intervjuer och pålitlighet menar Kvale och Brinkmann (2009) att det handlar om eventuella förändrade svar från respondenten och om det skulle ges olika svar till andra intervjuare. De förklarar det med bland annat intervjuares olika intervjuteknik, dennes kroppsuttryck samt att intervjuarens verbala reaktioner kan påverka respondentens svar i efterföljande frågor (a.a.). Genomgående har jag under hela arbetsprocessen med studien försökt att noggrant beskriva och dokumentera vad som har utförts samt hur med syftet att kunna uppnå en pålitlighet. Eftersom jag inte har gjort uppföljande intervjuer för att undersöka om respondenterna svarar på liknande sätt skulle det därmed ha varit intressant med syfte att uppnå ökad pålitlighet. Min handledare har fortlöpande analyserat och kritiskt granskat min studie under hela arbetsprocessen som en del i en ökad pålitlighet. Mina intentioner med att öka studiens pålitlighet har genomgått av att jag har försökt hålla mig nära texten samt försökt uttrycka i ord innebörden med noggrannhet. Om en annan person skulle läsa mina transkriberingar skulle de känna igen uppsatsens innehåll, eftersom jag inte har förvrängt innehållet i utsagorna, utan har arbetat för att fånga respondenternas mening.

Möjlighet att styrka och konfirmera

En studies möjlighet att styrka och konfirmera är likvärdigt med objektivitet (Bryman, 2011). Enligt Mertens (2010) innebär objektivitet i en studie att forskarens egna värderingar och påverkan bör begränsas. Med rekommendationer från Bryman (2011) samt Kvale och Brinkmann (2009) har jag utifrån goda forskningsintentioner försökt att påvisa möjligheten att styrka och konfirmera genom att noggrant beskriva hur hela min arbetsprocess genomförts. Jag har inte medvetet försökt påverka studiens genomförande samt slutsatserna av denna och jag har eftersträvat en ökad objektivitet genom säkerställandet av att mina personliga uppfattningar inte avsiktligt inverkat på undersökningen.

Etiska aspekter

Under denna rubrik kommer jag att presentera etiska aspekter och riktlinjer i intervjusituationer med vuxna respondenter. Vetenskapsrådet (2002) har utfärdat forskningsetiska principer i form av riktlinjer för att ge en vägledning i hur forskaren planerar en undersökning. Jag har använt mig av dessa principer som underlag för reflektioner under hela min arbetsprocess med studien. Innan min studie påbörjades reflekterade jag kring en förväntad kunskapsökning i förhållande mot eventuella risker för respondenterna. Jag valde därmed att intervjua vuxna respondenter med syftet att uppnå fördjupade kunskaper. Jag har i enlighet med individskyddskravet säkerställt att mina respondenter inte har utsatts för någon form av kränkande behandling eller andra påföljder på grund av deltagandet i min studie.

Mitt ansvarstagande gentemot mina respondenter är innan, under samt efter min studies genomförande. En etisk frågeställning som jag ställdes inför var att mitt val av enbart en kommun skulle bidra med ökad möjlighet till respondentidentifikation. Jag har i största möjliga mån försökt att undvika detta utifrån Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudsakliga krav på forskning, vilka jag nu kommer att redogöra för nedan.

Informationskravet

Informationskravet innebär enligt Vetenskapsrådet (2002) att respondenterna informeras om forskarens syfte med studien. Det skall även framgå vad respondenternas åtagande blir i samband med en medverkan i en studie samt att deras deltagande är frivilligt. Vidare informeras respondenternas rättigheter i att avbryta medverkan i studien. Forskaren bör beskriva hur studien genomförs och att det insamlade intervjumaterialet enbart används i forskning samt hur det ska publiceras och den institution som representeras (a.a.). I min utskickade mailförfrågan (bil.1) presenterade jag inledningsvis mig och mina pågående studier i masterprogrammet vid Stockholms universitet. Jag delgav respondenterna att mitt syfte med studien var att belysa deras syn på särbegåvade barn i förskolan. Vidare informerade jag respondenterna om att deras intervju medverkan på trettio minuter skulle resultera i en uppsats på avancerad nivå. Därefter beskrev jag helt kort de etiska principer som jag ämnade följa (Vetenskapsrådet, 2002) samt vad deras medverkan i intervjun innebar utifrån de fyra principerna. Vidare att jag ämnade följa en god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) genom hela studien. Då mitt e-mail enbart var en förfrågan om medverkan i en intervju tillgodosågs respondenternas frivillighet i att delta i studien. I slutet av mailförfrågan framgick min och handledarens kontaktuppgifter med syfte att underlätta en eventuell önskan om kontakt kring frågor om intervjun eller om de etiska principerna. Ingen av respondenterna kontaktade vare sig mig eller min handledare om eventuella uppföljningsfrågor kring studien. Respondenternas rättigheter i att avbryta medverkan i studien framgick däremot inte i mitt mailutskick.

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet medför enligt Vetenskapsrådet (2002) att det är respondenten som själv avgör och bestämmer över sin medverkan i en studie. Detta medför att de därmed har rätt att avbryta sin medverkan när de vill under exempelvis en pågående intervju utan negativ påföljd eller olämplig påverkan. Intervjuaren har ändå möjlighet att göra ett försök till att motivera respondentens fortsatta medverkan. Vid en avbruten medverkan behöver det nödvändigtvis inte betyda att intervjumaterialet måste kasseras utan det är beroende av hur information har utformats och

delgetts respondenterna. I de fall en respondent begär att dennes uppgifter stryks ur studien bör det tillgodoses. Det kan exempelvis ske genom en anonymisering och det insamlade materialet kan därmed fortsatt ingå i studien (a.a.).

Cohen et al. (2011) menar att samtyckeskrauet innehåller fyra delar bestående av kompetens i sina beslut (intervjuare och respondent), frivillig medverkan med en medvetenhet om eventuella risker, respondenterna erhåller fullständig information samt förståelsen av vad ett deltagande i en studie kommer att medföra (a.a.). I och med att min förfrågan om medverkan i studien enbart var en förfrågan så utgick jag därmed ifrån att de som ställde sig positiva insåg att deltagandet var frivilligt. Detta antagande grundar sig i deras aktiva gensvar på intervjufrågan. Då inte alla respondenter svarade på mitt första mailutskick gav jag dem en möjlighet till deltagande genom ett påminnelsemail (bil. 2). Mitt syfte var därmed att ge dem en ytterligare möjlighet till medverkan men deras fortsatta svarsfrånvaro var också ett svar eftersom samtyckeskrauet på medverkan är frivilligt. Bryman (2011) menar att intervjuaren inte får medverka till respondentens upplevelse av att denne måste medverka i studien (a.a.). Det var ingen av respondenterna som ville avbryta sin medverkan i studien varken under pågående intervju eller senare.

Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebär enligt Vetenskapsrådet (2002) att förvaring av en studies respondentuppgifter ska tillgodoses genom att obehöriga inte ges möjligheter att ta del av det. Det medför att respondenternas anonymitet säkerställs genom att de inte kan identifieras i enlighet med konfidentialitetskravets samhörighet med sekretess och offentlighet. Detta gäller även forskarens anteckningar, lagringen av intervjumaterial samt vid muntlig och skriftlig publicering av studien. Detta har jag tillgodosett genom total avsaknad av namn på respondenter och förskolor i mitt empirimaterial samt att jag förvarar mitt material inlåst i mitt arkivskåp hemma. Trots forskarens vidtagna försiktighetsåtgärder kvarstår dock alltid risken för en oavsiktlig respondentidentifiering. Det medför även en ökad möjlighet att identifiering kan ske med ett alltför detaljerat datamaterial. Jag har försökt att avidentifiera min presentation av respondenter och förskolor i resultatdelen med syftet att minimera risken för identifikation genom en användning av allmänna ordalag. Vidare bör forskaren därmed ta i beaktning betydelsen av ett ökat kunskapsstillskott kontra negativa efterverkningar hos respondenterna. Om studien omfattas av känsliga uppgifter bör berörda parter underteckna en förpliktelse om tystnadsplikt. Jag bedömer att min studie inte kommer att medföra några negativa konsekvenser för respondenterna i och med deras medverkan, eftersom studien inte berör några känsliga uppgifter.

Konfidentialitet är enligt Kvale och Brinkmann (2009) ett etiskt osäkert område. De förklarar det problematiska med att skydda respondenterna genom anonymitet samtidigt som det kan fungera i vissa fall som alibi för forskarens tolkningar. Anonymiteten både skyddar respondenterna men även nekar dem ett officiellt erkännande (a.a.). Inga respondenter i min studie uttalade en sådan önskan men om det hade varit aktuellt hade jag tagit stöd av Vetenskapsrådet (2002) med hänsyn till respondenters efterlevande (a.a.). Kvale och Brinkmann (2009) framhäver även betydelsen av att skydda personer och institutioner som omnämns i intervjuerna enligt kravet på konfidentialitet (a.a.). Detta har jag tillgodosett genom att inte lämna ut något namn eller plats varken i transkriberingen eller i resultatdelen. I min studie har respondenterna namngivits med fingerade namn samt deras respektive förskolor. Men trots en användning av fingerade namn menar

Bryman (2011) att det inte är en garanti för anonymitet i en studie. Cohen et al. (2011) anser att en respondents medverkan i en intervju ansikte mot ansikte inte kan förväntas anonymitet. Däremot menar de att intervjuaren kan ge löfte om konfidentialitet, vilket jag har tillgodosett.

Anonymitet innebär enligt Mertens (2010) att respondentens identitetsinformation inte kan härledas till empirin av forskaren medan en respondents konfidentialitet innebär att denne skyddas från att associeras med den insamlade empirin (a.a.). Vetenskapsrådet (2011) förtydligar med att konfidentialitet ger ett skydd mot obehöriga. Helsingforsdeklarationen som utgör en samling av etiska regler betonar konfidentialitet genom att forskaren företar åtgärder att skydda respondenters integritet samt dennes rättigheter till insynsskydd i privatlivet (a.a.).

Den mailkorrespondens som förekom mellan mig och respondenterna finns inte sparad på min dators hårddisk, detta togs fortlöpande bort eftersom det inte heller fyllde någon funktion. De två telefonsamtal som jag bokade tid för intervju skedde via min mobiltelefon och deras nummer finns inte kvar i min telefonlista. De kassetband som användes vid respektive intervju förvarades frånskilt varandra under den tid det tog att genomföra transkriberingen. När den väl var genomförd och genomlyssnad ett par gånger har dessa band raderats i enlighet med rekommendationer av Kvale och Brinkmann (2009). Vidare menar de att det är viktigt att ha förståelse för att en ordagrant nedskrivna transkribering kan komma att uppfattas som osammanhängande, det har jag tillgodosett genom att citatutdragen har givits en läsvänlig struktur med syfte att inte ge upphov till stigmatisering. Mina fältanteckningar har skrivits ut och förvarats åtskilt från min transkribering och kommer efter studiens avslut att även de förstöras. Däremot kommer mitt utskrivna transkriberade material att sparas eftersom det tillhör min insamlade empiri och kan därmed vara värdefullt för en kommande uppföljningsstudie. Här menar Kvale och Brinkmann (2009) att respondenter bör ge sitt samtycke till en framtida användning av empirin (a.a.). Detta kommer jag därmed att inhämta av respektive respondent om det blir aktuellt.

Nyttjandekravet

Nyttjandekravet medför enligt Vetenskapsrådet (2002) att den insamlade intervjuempirin endast används i samband med studiens syfte. Materialet är därmed inte tillgängligt förutom i ett vetenskapligt syfte i form av utlåning eller genom donering till andra forskare. De forskare har därmed samma åtagande som utlovades till respondenterna vid studiens början. Intervjuaren rekommenderas att fråga efter respondenternas intresse kring studiens publikation samt om de vill ha ett exemplar av denna. Respondenterna har genom sin medverkan i studien även ett berättigat intressekrav av att ta del av resultatet. Dessutom betonas vikten av att nå ut med sitt forskningsresultat ur forskarsamhällets perspektiv (a.a.). I min mailförfrågan om medverkan i en intervju (bil.1) informerades respondenterna om att intervjumaterialet resulterade i en uppsats på avancerad nivå inom ramen för masterprogrammet. En utav respondenterna bad om att få ta del av studiens resultat efter intervjun vilket jag kommer att tillhandahålla genom att kontakta vederbörande. Däremot efterfrågade jag inte respondenternas intresse i samband med intervjuerna. Alternativet är att jag vid studiens avslutande kontaktar dem per mail och i efterhand frågar efter deras intresse kring studiens resultat.

Resultat

Jag kommer inledningsvis under resultatdelen att kort presentera de sex respondenterna utifrån mina inledande intervjufrågor. Förskolorna kommer även att presenteras med stöd av information från deras respektive hemsidor. Respondenterna och deras förskolor benämns med fingerade namn i texten. Vidare kommer jag att redovisa resultaten av de genomförda intervjuerna följt av en avslutande sammanfattning av dessa.

Presentation av förskolechefer och förskolor

Anita

Anita har arbetat som förskollärare i tjugotalet år och är numera förskolechef på den kommunala Anitaförskolan. Barnets utveckling dokumenteras utifrån förmågorna emotionell, social, motorisk, perceptuell, språklig samt logisk-matematisk förmåga. Pedagoger och föräldrar kommer överens under det årliga utvecklingssamtalet om hur barnets olika förmågor ska utvecklas och stimuleras.

Bodil

Bodil är förskollärare och har arbetat som förskolechef i tjugotalet år, numera på den kommunala Bodilförskolan som arbetar utifrån barnperspektivet med fokus på lek och lärande. Barnets utveckling dokumenteras utifrån förmågorna emotionell, social, motorisk, perceptuell, språklig samt logisk-matematisk förmåga samt portfolio. Den pedagogiska verksamheten sker i samverkan med föräldrar med utgångspunkt i barnets olika förmågor.

Celia

Celia har arbetat som förskollärare i tjugotalet år och är numera förskolechef på den privata Celiaförskolan, där leken är det mest centrala. De har ett gruppinriktat arbetssätt vilket innebär att leken blir en metod för att skapa gruppkänsla. Den pedagogiska verksamheten dokumenteras ur ett lärandeperspektiv genom bland annat användningen av bild, text samt barnintervjuer. Genom det individuella utvecklingssamtalet som skrivs tillsammans med föräldrarna läggs grunden för verksamheten kring barnets behov.

Diana

Diana är förskollärare som numera arbetar som biträdande förskolechef på ett par förskolor. Dianaförskolans pedagogiska verksamhet anpassas utifrån barnens behov och mognadsnivå vilket bland annat innebär att utmaningar sätts utifrån det enskilda barnet. Verksamheten bekräftar och synliggör individens framsteg tillsammans med denne. Dianaförskolans pedagogiska innemiljö är indelad utifrån olika förmågor såsom exempelvis den perceptuella, språkliga samt matematiska förmågan.

Ester och Fia

Ester har arbetat som förskollärare i tjugotalet år och är numera förskolechef på två förskolor. Fia är lärare med inriktning mot de yngre barnen och har arbetat i ett par år. Den kommunala Esterförskolan har lek och lärande i fokus med utgångspunkt i barnens utforskande. Naturens lärorum är en av förskolans pedagogiska inriktningar. Barnens föräldrar ges inflytande och delaktighet i den pedagogiska verksamheten och dess dokumentation. Varje termin genomförs ett utvecklingssamtal som grundas på barnobservationer och verksamhetens vidare planering sker med utgångspunkt ifrån dessa.

Intervjuresultat

I denna del kommer det insamlade intervjumaterialet presenteras utifrån min studies tre frågeställningar; identifiering, kännetecken samt möten med särbegåvade barn i förskolan. De teman som uppkommer i samband med resultatsammanställningen framkommer under respektive rubrik.

Identifiering av särbegåvade förskolebarn

Samtliga respondenter i studien har erfarenheter av särbegåvade förskolebarn och några har även erfarenheter av särbegåvning i förskoleklass samt i grundskolan. De talar sammanlagt om elva barn varav en är flicka, fem är pojkar samt fem barn vars genus inte uppges men jag har valt att genomgående i texten benämna alla som barnet. Respondenternas kunskaper och erfarenheter kring identifiering kommer härmed att presenteras. Det framkommer tre teman under denna rubrik; barnets uppvisade beteenden, talet om diagnoser samt erfarenheter av barns förmågor.

Beteenden

Anita menar att det första som kan vara det som medverkar till identifieringen av ett särbegåvat barn i förskolan är dennes beteende. Hon berättar om erfarenheter av två särbegåvade barn som båda uppvisade olika bråkiga beteenden i förskolan. Barnen gick inte samtidigt på förskolan men det innebar båda gångerna en hel del stök och bråk kring dem. Barnens respektive uppvisande av ett stökigt beteende kom därmed att uppta mycket uppmärksamhet ifrån de andra barnen i barngruppen. Hon har erfarenheter av att pedagoger grundar sina uppfattningar och frågeställningar kring barnet oftast och enbart handlar om att de uppmärksammar det negativa beteendet. Pedagogerna ifrågasätter exempelvis varför barnet hela tiden vill göra något annat än vad som är bestämt vilket därmed kan medföra pedagogers förebråelser.

Vid särbegåvning tänker Bodil på barn som har hög intelligens och har erfarenheter av att de stundtals får stå tillbaka gentemot andra barns behov. Bodil berättar om sitt första möte med ett särbegåvat barn i förskolan vilket var för ett tjugotalet år sedan. Hon återger mötet med att det upptäcktes redan vid förskolans traditionella inskolning som då innebar obligatoriska tre veckor. Men redan efter tre dagars inskolning visade barnet att denne klarade av allt som övriga barn skulle lära sig på inskolningsveckorna. Trots det uppvisade barnet under denna period en tydlig tillbakagång av sina tidigare förmågor samt ett beteende i form av protester mot förskolans regler och rutiner berättar Bodil. Efter samtal med barnets föräldrar framgick barnets förmågor vilket medverkade till att pedagogerna bättre kunde möta barnets behov i förskoleverksamheten.

Diagnoser

Anita spekulerar att:

... oftast tror jag att de här barnen får diagnoser, inte medicinskt utan på förskolan...

Anita betonar därmed vikten av att kunna skifta fokus till att istället ställa sig frågan vad barnet kan och hur fungerar barnet när det fungerar bra. Ett utav barnen som Anita berättar om visade sig behöva väldigt mycket stimulans alltifrån från skolämnen till arbete med matematik. Men även i att bli bekräftad att denne till exempel kunde klättra högst av alla barn i ett klätterträd.

Bodil har i efterhand mött det särbegåvade barnet som vuxen och dennes barn som även de har samma höga begåvning. Bodil berättar även om det särbegåvade förskolebarnet som initialt diagnostiserades med ADHD men som sedan blev avskrivet som understimulans. Det visade sig bland annat i att denne inte ville gå till förskolan, inte ville delta i verksamheten samt ett antal andra uppvisade beteenden som Bodil inte går närmare in på.

Diana menar att begreppet särbegåvning är ganska nytt för henne men när hon nu reflekterar i efterhand har hon förstått att hon säkerligen har mött en hel del särbegåvade barn i sin yrkeserfarenhet. Hon vet tack vare en artikelserie i en morgontidning att särbegåvade personer har över IQ 130. Men Diana tror även att särbegåvning:

... kan feltolkas, att man kan tro att det är en slags diagnos...

Diana menar därmed att särbegåvning kan komma att förknippas med diagnosen Aspergers syndrom men hon förtydligar inte vidare detta påstående. Diana berättar om sin erfarenhet av förskolebarnet som IQ testades i ett annat europeiskt land och som därigenom kunde konstateras som särbegåvad. Samtliga syskon i den familjen IQ testades, berättar Diana. I förskolan visade sig barnets särbegåvning främst i dennes skicklighet i att bygga och konstruera men för övrigt uppmärksammades ingen annan utmärkande egenskap. Det som framgick var snarare barnets behov av bland annat vuxenstöd vid samlingar samt vid utevistelsen berättar Diana.

Förmågor

Celia har erfarenheter av förskolebarn som uppvisar matematiska och konstnärliga förmågor och även barn som kan läsa. Men den främsta egenskapen som hon har erfarenhet av har varit den höga sociala kompetensen. Celia reflekterar vidare och anser att särbegåvning är individer som har ett högt IQ men konstaterar även att:

... man kan ju ha särbegåvning inom olika områden...

Celia har många erfarenheter av föräldrars önskemål om att barnet ska hoppa över förskoleklassen och börja direkt i årskurs ett. Men trots barnets förmågor i exempelvis läsning, så har den sociala färdigheten inte varit på en sådan mognadsnivå för att få möjlighet att byta skolår. Trots Celias många möten med föräldrar av denna anledning har uppflyttning av ett barn från förskoleklass till årskurs ett förekommit endast vid ett tillfälle. Vid den händelsen minns Celia att hon tog stöd av specialpedagogen angående barnets förmågor och det konstaterades att barnet innehade alla förmågor inklusive den sociala. Eftersom Celia då arbetade på skolan och därmed hade förmånen att få följa barnets vidare utveckling vet hon att det slog väl ut med dennes uppflyttning. I grundskolan har Celia uppmärksammat främst den matematiska förmågan, men även där den utmärkande goda sociala kompetensen.

Hon betonar att den sociala förmågan är något som Celiaförskolan och hon själv arbetar mycket med eftersom hon menar att barn också måste fungera i en grupp.

Angående begreppet särbegåvning menar Ester att:

... vi inom förskolan kanske inte nämner det begreppet så ofta...

Ester tror att särbegåvade barn identifieras lättare i en åldershomogen grupp såsom i exempelvis en förskoleklass. Hon exemplifierar det med barnet i förskoleklassen som utmärkte sig i förmågor såsom matematik och läsning. I frågan om barnet skulle kunna hoppa över förskoleklassen och börja i årskurs ett blev skolans svar att det inte var viktigt att barnet innehade kunskapen, utan att de betonade den sociala förmågan. Fia har en helt motsatt erfarenhet varav barnet fick hoppa över förskoleklassen eftersom skolan direkt insåg dennes behov av vidare utmaningar. Både Ester och Fia ger flera exempel på erfarenheter av förskolebarn som främst har varit väldigt intresserade och kunskapssökande men även det stora behovet av utmaningar och stimulans. I ett gemensamt temaarbete kring en fågelart uppmärksammade de exempelvis att barnet ville fortsätta arbeta och vidareutveckla temat med att göra egna skapelser och berättelser. Fia berättar vidare att Esterförskolan arbetar tillsammans med föräldrarna i utvecklingssamtalet och gör en utvecklingsplan för barnet. Inför detta samtal observerar pedagogerna barnets förmågor och Ester menar:

... att det är ett riktigt bra verktyg och har varit ett bra verktyg för att fånga upp särbegåvade barn...

Några kännetecken på särbegåvning

Efter respondenternas erfarenheter av särbegåvning har exemplifierats vill jag nu belysa deras reflektioner kring kännetecken i mötet med särbegåvade barn. Temat under denna rubrik handlar om deras reflektioner kring pedagogiska och didaktiska utmaningar i arbetet tillsammans med särbegåvade förskolebarn.

Utmaningar för barn och lärare

Anita berättar om barnet som uppvisade ett stort intresse för siffror och sport vilket medförde att pedagogerna tog med sig morgontidningen till förskolan varje dag. En pedagog och barnet satt tillsammans och läste samt diskuterade sportresultaten och tabellerna. Det visade sig att denna en till en situation ett par minuter varje morgon uppfyllde barnets behov av en extra utmaning och stimulans. Anita reflekterar vidare och menar att om barnet är understimulerad så måste det ju vara fruktansvärt tråkigt att vistas på förskolan. Anita ger flera exempel på hur förskolan kan och borde ta tillvara på barnets behov av utmaningar genom att arbeta vidare utifrån dennes intressen, ge förutsättningar för en vidareutveckling även om det upplevs ur ett vuxenperspektiv som ett ovanligt och obekvämt intresseområde. Genom vetskap om barnets intressen kan denne stimuleras men även ges vidare utmaningar i en allmänt given arbetsuppgift. Anita exemplifierar det med temat rymden där pedagogen kan bidra med en extrakunskap som kan inspirera det särbegåvade barnet.

Anita betonar vikten av att det hela tiden bara handlar om prioriteringar i förskolan men hon menar samtidigt att förskolan är byggd på gruppen och inte så mycket på individen. Anita anser att:

... de här barnen är lika utsatta som barn i behov av särskilt stöd...

Anita tror att det kan finnas mer eller mindre många särbegåvade barn i förskolegrupper och i skolklasser. Men på grund av deras uppvisade beteenden eller hur de framställer sig själva kan det medföra att de eventuellt inte uppmärksammas som det. Det kan vara barnen som syns och hörs mest som antingen får diagnos eller resurs. Samtidigt spekulerar Anita att särbegåvning kanske också är en diagnos och att barnen är i behov av resurs.

Bodil anser att den pedagogiska utmaningen ligger i att ha förståelse i att särbegåvade barn ofta protesterar om de inte blir bemötta på sin nivå och att vi inte ska se dem som stökiga utan att:

... då måste vi tänka till, vad det är som händer och hitta en väg in på deras nivå...

Bodil menar vidare att inte enbart se dem som besvärliga utan uppmärksamma deras behov av individuell utveckling och kanske ge dem möjligheter att få tillgång till exempelvis en lärobok fast den tillhör en helt annan åldersnivå. Bodil reflekterar om barnets eventuella understimulans kan bidra till att de, som hon säger tappar stinget, om de inte får material och utmaningar som uppfyller deras behov. Hon menar även att detta "sterila arbetstänk" förekommer i skolan med betydelsen av att man ignorerar barns signaler.

Celia anser att det är betydelsefullt att möta barnen i här och nu situationer samt vikten av att vara närvarande och inte ha tanken på annat, eftersom:

Det gäller att jag som pedagog är lyhörd och att jag i mitt arbete är mycket här och nu och har lugnet i mig för att upptäcka särbegåvningen, det måste vara det första steget enligt mig. Har du som pedagog inte upptäckt särbegåvningen kan du inte heller bemöta den.

Celia resonerar om det finns en stor variation i barngruppen så krävs det lite mer av henne som pedagog. Det innebär att hon behöver upptäcka alla särbegåvningar och sedan tidsmässigt få till det utan att känna stress men att den utmaningen ser hon enbart som positiv.

Diana betonar både att kunna lyssna in barnet men även att erbjuda de utmaningar som denne behöver men inte genom att ta barnet ur verksamheten:

... här får du sitta som är så duktig och gör alla de här sakerna...

Diana menar att om förskolan har ett utforskande arbetssätt borde detta tillgodoses i bemötandet av både de begåvade och det särbegåvade barnet. Deras intressen kan ge effekter av att fler barn blir intresserade och med det måste förskolan lyckas. Diana poängterar även vikten av att ge barnet utmaningar i det som de är duktiga i men att det samtidigt finns en pedagogisk utmaning i att få med barnet i det som denne upplever svårare såsom exempelvis sociala sammanhang. Hon anser:

... vi kan ju inte bara möta utan måste också utmana med det som är svårt...

Hon resonerar vidare att det samtidigt är lätt för förskolan att tro att vi är bra på det här eftersom det är något som ofta sägs men att vi kanske inte alltid ser barnen. Diana framhåller även vikten av att inte ställa diagnoser på barnen då det uppstår problem i verksamheten:

... kanske det inte är ett problem hos barnet utan att det faktiskt kan vara något som vi behöver lära att se till oss själva och vad kan vi göra för att få fram förmågor hos barnet...

Detta var något som diskuterades mycket i samband med det särbegåvade barnets vistelse på förskolan berättar Diana och menar även att särbegåvade barn kan behöva stöd i sin utveckling. Utmaningen ligger i att hitta de särbegåvade barnen och medverka till att de inte blir understimulerade och därmed får upplevelsen av förskolan som tråkig och oinspirerande.

Ester anser att förskolan behöver uppmärksamma alla barn och deras individuella nivåer med en utgångspunkt i barnens intressen. Hon ger exempel på möjligheter i att tillsammans med barnet söka kunskaper genom bland annat lån av biblioteksböcker. Fia menar därmed att pedagogerna blir medutforskare när de utgår från vad barnet söker samt behöver och tillsammans strävar efter ökad kunskap. Hon menar att pedagogerna därmed följer barnets behov. Fia ger exempel på hur de tillgodosåg det särbegåvade barnets behov av utmaningar genom att vidareutveckla ett gemensamt tema till att även arbeta med dator och bilder. Ester betonar även betydelsen av att:

... inte hindra eller säga nej, det här kan vi inte göra nu, det får vänta. Utifrån min erfarenhet kan barnet därmed uppvisa ett stökigt beteende...

Ester menar därför att barnets intressen bör tas tillvara och användas i hela barngruppen. Fia anser även att man bör tillvarata stunden utifrån barnets nivå och behov, vara närvarande och uppmärksamma dem. Fia menar att:

... det är alltid en utmaning att se alla individer men det är ju faktiskt vårt uppdrag...

Ester anser även att det är en betydelsefull pedagogisk utmaning i att få alla barn som slutar förskolan att uppleva den fortsatta lusten till lärande.

Förskolans mötande verksamhet

Respondenterna har reflekterat över sin förskoleverksamhet samt samverkan med barnets föräldrar. Vidare diskuterar de kring hur mötet kan inverka på barnet, pedagogerna samt dess organisation. Några reflekterar även kring bemötandet av det särbegåvade barnet i förskoleklassen och i grundskolan. Temat som framkommer under denna rubrik är samarbetet mellan föräldrar, barnet och förskolor.

Samarbetet

På Anitaförskolan arbetade de tillsammans med barnets föräldrar i syfte att uppnå ökad kunskap om barnets behov. Föräldrarna informerade pedagogerna om hur de uppmuntrade och stimulerade barnet och pedagogerna delgav det som de uppmärksammat i verksamheten. Barnet tilläts ta med sig egna böcker hemifrån i det som denne var intresserad av och visa barn samt pedagoger. Anita framhåller det betydelsefulla med att pedagoger är intresserade och anser det spännande med utmaningar i verksamheten. Vad gäller organisationen menar Anita att det behövs stora resurser i personalgruppen. Men om behovet finns av en utegrupp så får man bilda en sådan för att bättre kunna möta behovet som finns i barngruppen. Hon betonar även att det kanske ändå inte fungerar

rent organisatoriskt eftersom förändringar kan vara svåra att genomföra. Men hon lägger tonvikten på barnperspektivet och att utgångspunkten är, vad behöver det här barnet? Samtidigt som Anita menar att verksamheten behöver en ständig reflektion i hur, vad och varför vi gör som vi gör. Kan man göra på något annat sätt? Hon jämför med de särbegåvade barnen:

... de här barnen har vi inte sett förut tror jag, de har inte hävdat sin rätt att jag faktiskt kan och jag ska och jag får...

Anita förtydligar det med reflektioner i möjligheten att dessa barn har tryckts ned och formats som övriga barn i gruppen, utifrån ett normtänkande. Anita anser därmed att förskolan behöver bli bättre på att se alla barn, hur lär du dig? Hon är övertygad om att förskolan reflekterar över sina arbetsmetoder men att det däremot inte sker en frekvent analysering.

Bodil anser att det är betydelsefullt att uppmärksamma barnet och:

... glömma bort alla regler, allt vi har lärt oss om barnets åldrar och istället se barnet...

Hon menar att förskolan måste börja tänka om men att det är en lång väg kvar eftersom vi har lärt oss en massa regler om barns utveckling, i vilken ålder som utvecklingen sker och så vidare. Angående barnet som Bodil tidigare berättade om under dennes inskolningsperiod så samverkade pedagoger och föräldrar som delgav tips och idéer utifrån sina erfarenheter i hemmet. Bodil framhäver stödet till barnet och att kunskapsinhämtning sker genom bland annat pedagogiska diskussioner. Bodil nämner även specialpedagogen som kan vara ett viktigt stöd i denna process. Dessutom anser hon att det därmed borde vara en stående punkt i pedagogiska diskussioner som genomförs på förskolan och i samverkan med en specialpedagog.

På Celiaförskolan betonas det sociala samspelet och vikten av att få tillhöra en gemenskap med andra. Celia har dock erfarenheter av att föräldrar stundtals kan uppleva stress i exempelvis barns läsning, uppvisa en oro över om barnet får öva på det. Celia har den uppfattningen att om det visar sig att barnet visar engagemang och befinner sig på den utvecklingsnivån i sitt läsintresse så hindras barnet självklart inte. Men hon menar att många gånger uppfattar pedagogerna att barnet inte befinner sig i den nivån i sin utveckling av förmågan trots att det finns en uttrycklig önskan från föräldrarna som helst vill det. Celia betonar därmed en öppen dialog med föräldrarna kring barnets förmågor och stimulans till vidare utmaningar. Hon framhäver det viktiga i att vara här och nu med barn annars kan det finnas möjligheter till att förbise en särbegåvning. Därför menar Celia att det är viktigt att:

... lyssna in barnet, eftersom jag kan ju ha hur mycket planer som helst...

Hennes upplevda lärdomar är att låta barn stimuleras till att arbeta vidare genom att exempelvis pedagogen gör ett individuellt material anpassat utifrån barnets uppvisade förmågor. Det är därmed betydelsefullt att lyssna in barnet och dennes intressen och därifrån ta det successivt reflekterar hon.

Diana berättar om den goda samverkan med barnets föräldrar som stöd för pedagogerna genom att de delgavs de intressen barnet uppvisade i hemmet. Pedagogerna kunde på så sätt stödja barnets intresse av kroppen och rymden. Vilket även medförde att barnet blev gladare och fungerade bättre socialt och fick därigenom också fler kamrater. Diana tror att det i förskolan finns bra förutsättningar för detta men att det kanske är svårare i skolan. Diana berättar vidare att föräldrarna hade kontakt med Kullanders Facebookgrupp som de upplevde som ett mycket bra

stöd för dem. Under utvecklingssamtalen blev pedagogerna varse om föräldrarnas framhävande av barnets förmågor och att pedagogerna i efterhand reflekterade kring detta:

... vi har väl mycket jante i oss, men det är så ovant att höra någon som höjer sitt barn till skyarna så mycket... men den föräldern hade ju inga sådana jante ...

Diana menar att det upplevdes mycket ovant men att det samtidigt kanske är något att eftersträva. Eftersom barnet endast var på förskolan ett kort period lades fokus på att lyssna in föräldrarna så att övergången till förskoleklassen gjordes så smidig som möjligt berättar hon. Det stöd som genomfördes i verksamheten var bland annat att lyssna in barnet och därefter genomföra anpassade förändringar i gruppen. Diana förklarar det med att de utgick ifrån barnens behov genom att skapa flexibla grupper eftersom gruppindelning inte bör vara statisk. Diana framhåller även betydelsen av kommunikationen och tillgången av pedagogernas kompetenser i arbetslagen.

På Esterförskolan berättar Ester och Fia att de arbetar tematiskt i heterogena åldersgrupper med barn i åldern ett till fem år. Vilket medför enligt dem att de kan möta alla barn där de befinner sig i sin utveckling och bemöta barnen på en individuell basis och erbjuda mer utmaningar till barn som behöver det. Det kan därmed nivåanpassa inom gruppen men även utifrån barnets förmågor samt i olika intressegrupper. Ester menar att detta pedagogiska arbetssätt medför att pedagogerna inte reflekterar så mycket kring högpresterande barn. Ester berättar vidare att Esterförskolan har arbetat mycket utifrån Gardners teori om barnets olika intelligenser och pedagogerna gör en skattning utifrån denna teori. Ester menar att barn inte bedöms i förskolan men att det ger en indikation på att de behöver arbeta lite mer med exempelvis den emotionella delen. Fia tillägger även:

... att ge utmaningar i det som de högpresterar i också...

Fia berättar att Esterförskolan arbetar i arbetslag vilket medför att det är många pedagoger kring barnen samt att de har stöd av varandra genom allas olika erfarenheter och kompetenser.

Sammanfattande resultat

I mitt resultat framträder tre olika teman utifrån de ställda intervjufrågorna. Det första temat handlar om respondenternas erfarenheter om identifiering av särbegåvning. Tre respondenter resonerar kring diagnoser och IQ begreppet. Det framgår att utvecklingssamtalet med barns föräldrar är ett mycket bra sätt att upptäcka särbegåvning. Samtliga diskuterar behovet av berikning i form av ökade utmaningar och stimulans till barnet, varav tre beskriver erfarenheter av acceleration från förskoleklass till årskurs ett. En respondent nämner också betydelsen av specialpedagogens stöd. I det andra temat diskuterar de kring pedagogiska och didaktiska utmaningar. De reflekterar i ordval såsom behov av utmaningar, förståelse, här och nu situationer samt vikten av att lyssna på barnet. I det sista temat beskriver respondenterna hur de på olika sätt möter barnets behov i respektive verksamhet. De redogör och framhåller den viktiga samverkan med barnets föräldrar, betydelsen av barnperspektivet varav en respondent nämner det viktiga samarbetet med en specialpedagog. I resultatdelen framkommer således några huvudsakliga upptäckter, nämligen; definitionen av särbegåvning, avvikande beteenden samt acceleration och berikning. Dessa kommer jag att diskutera och resonera vidare kring i resultatdiskussionsdelen.

Diskussion

I denna avslutande del av studien kommer jag inledningsvis att diskutera mitt metodval och dess begränsningar samt en resultatdiskussion utifrån min insamlade empiri och avslutar med förslag på fortsatt forskning.

Metoddiskussion

Studien ger några aspekter på hur åtta förskolor möter särbegåvade förskolebarn i sin verksamhet. Respondenternas erfarenheter och uttalanden kan ses som exempel på hur pedagogiska arbetsmetoder kan möta särbegåvning. Studien gör därmed inte anspråk på att visa hur svenska förskolor arbetar med detta, vilket medför att det inte kan generaliseras och appliceras på andra förskolor. Eftersom fem förskolechefer och en lärare är de enda uppgiftslämnarna kan det innebära en begränsning av studiens resultat, jag hade kunnat uppnå en mer omfattande beskrivning av särbegåvning i förskolan genom att intervjua fler förskolechefer, föräldrar, förskollärare samt genomföra observationer. De arbetsmetoder som respondenterna delger i studien grundar sig endast på deras respektive erfarenheter och uppfattningar kring särbegåvning i förskolan. Studien kan emellertid bidra med deras lärdomar och kunskaper om hur, utifrån det specialpedagogiska perspektivet, förskoleverksamheten kan stimulera och utmana särbegåvade barn i teori och praktik.

Mitt metodval grundar sig i en föresats om att erhålla ökade kunskaper i hur respondenterna reflekterar och talar utifrån sina erfarenheter kring särbegåvning i förskolan. Av den anledningen ansåg jag det lämpligast med kvalitativa intervjuer för att uppnå insikter i detta. Mitt mål med studien var att intervjua sex förskolechefer då jag skickade ut arton mailförfrågningar vilket inte infriades. Men det visade sig positivt när läraren deltog som respondent tillsammans med sin förskolechef, vilket jag nu i efterhand inser skulle ha varit en mer intressant infallsvinkel i studien. Läraren kom därmed att utgöra min sjätte respondent. Att en stor andel av de tillfrågade valde att inte medverka medförde funderingar kring hur jag skulle ha agerat annorlunda: det hade varit lämpligt att från början kontakta ett större antal respondenter genom att utvidga studien till förskolor i flera kommuner.

Resultatdiskussion

I den här studien har fem förskolechefer samt en lärare talat och reflekterat kring särbegåvade barn i förskolan utifrån sina perspektiv vilket har varit mycket lärorikt och intressant. Min avsikt har varken varit att bedöma enskilda förskolechefer, lärare eller de yrkesgrupper de representerar utan enbart förhålla mig till deras uttalanden med syftet att uppnå en ökad insikt genom att belysa deras syn på särbegåvning i förskolan. I denna avslutande del av studien diskuteras intervjuresultaten i förhållande till forskning och styrdokument utifrån mina huvudsakliga resultat som uppkommit i studien; definitionen av särbegåvning, avvikande beteenden samt acceleration och berikning.

Definitionen särbegåvning

Utifrån den lästa forskningslitteratur samt styrdokument som jag har tagit del av framkommer det tydligt att begreppet särbegåvning är ett oklart sådant, det råder nämligen ingen konsensus angående dess innebörd. Flertalet forskare har sin egen definition kring begreppet men att det även finns likheter dem emellan. Vilket även visar sig i min empiri då respondenterna talar om elva särbegåvade barn men att de även uppger en viss osäkerhet i detta eftersom de troligtvis har mött särbegåvade barn utan att haft vetskap om det. Lee (1999) konstaterar i sin studie att lärare skiljer mellan begåvad och särbegåvad samt att det till stor del är erfarenhetsbaserat. I min studie talar respondenterna företrädesvis om särbegåvning men de nämner även begreppen hög begåvning, begåvning samt högpresterande. Persson (2013b) menar även att ord såsom exempelvis talang, extraordinär och expert är ord som beskriver individers förmågor. I studien är respondenternas val av begrepp troligtvis ett uttryck för begreppet särbegåvning eftersom det inte föregås av jämförelser inom barngruppen till skillnad mot lärarna i studien som Lee (1999) genomförde.

Mönks och Ypenburg (2009) anser att när familj, vänner, skola samspelar i samverkan med individens höga intellektuella förmågor, kreativitet samt motivation kan en högbegåvning utvecklas. Vissa respondenter betonar det betydelsefulla i att läraren antar utmaningen att möta det särbegåvade barnets behov och är intresserad av lära sig mer, vilket Porter (2005) också förespråkar. Några menar även att lärares lyhördhet inför barnets intressen kan vara en bra utgångspunkt.

Flera respondenter nämner att de har kännedom om att särbegåvade individer har ett högt IQ, varav en har erfarenheter av ett barn som har genomfört ett intelligenstest. Det var föräldrarna som då bodde utomlands som initierade till IQ testet vilket konstaterade att barnet är särbegåvat. Pfeiffer och Petscher (2008) och Kuo et al. (2010) anser att intelligenstestning av förskolebarn är vanligt förekommande för identifikation av särbegåvning i andra länder. Samtidigt saknar de kompletterande material som stödjer bedömningen vilket Burns et al. (1990) samt Wallström (2009) även tidigare hävdar. Persson (2010) menar att svenska individer oftast upptäcker sin särbegåvning i skolan eller genom IQ test i vuxen ålder. Porter (2005) uttrycker svårigheter i särskiljandet av särbegåvning på grund av både likheter och skillnader i barnets beteenden. Vissa respondenter arbetade dock utifrån de praktiska konsekvenserna som det innebär för det särbegåvade barnet som de hade på förskolan vilket är något som Rydelius (2006) förespråkar. Han menar därmed att det erhålls en ökad uppfattning om vad det medför för barnet.

Några respondenter talar om den pedagogiska utmaningen i att upptäcka särbegåvade barn och betonar därmed pedagogers lyhördhet i här och nu situationer i barngruppen. Om pedagogen inte har upptäckt det särbegåvade barnet kan denne inte heller bemötas resonerar de. Det kan ju också vara så som Harrison (2004) menar, finnas en möjlighet att barnet själv inte har upptäckt sina förmågor. Få respondenter funderar kring utmaningen av att ha många särbegåvningar i barngruppen men betonar behovet av goda kunskaper om det enskilda barnets förmågor något som även framhålls i Skolverkets rapport (2012) eftersom högpresterande inte utgör en homogen grupp. Dağlioğlu och Suveren (2013) anser att förskolors aktiva användning av bland annat portfolio och observationer är ett stöd för en tidig identifikation av det särbegåvade barnet. Ett sådant observationsmaterial är ”12 Traits of Giftedness” (bil. 4) som kan synliggöra hur barnets förmågor kan uppmärksammas.

Samtliga respondenter betonar det betydelsefulla samarbetet med barnets föräldrar i syfte att som de säger uppnå en ökad kunskap om barnets behov. De talar om de betydelsefulla erfarenhetsutbytena mellan barnets föräldrar och lärare i mötet med det särbegåvade förskolebarnet. I Lpfö 98 betonas denna samverkan med syfte att skapa förutsättningar för barnets utveckling. Några respondenter talar även om vikten av barnobservationer som ett mycket bra stöd i upptäckten av särbegåvade barn. De berättar att de har arbetat mycket utifrån Gardners teori om de olika intelligenserna, något som de menar kan möta barnets olika förmågor. De talar även om vikten av att inta ett barnperspektiv och uppmärksamma barnets behov samt införskaffa vetskap i hur barnet lär sig. Detta är något som framhålls i Skolverket (2005) och som Porter (2005) anser viktigt i barnets lärandeutveckling. Det är även ett utvecklingsområde som Skolinspektionen (2012) anser behöver implementeras i den svenska förskolan. Vissa menar vidare att förskolan behöver ha en pågående reflektion över sin verksamhet. Några respondenter har erfarenheter av pedagogiska diskussioner i verksamheten i samverkan med en specialpedagog med syftet att öka och delge kunskaper. Flera respondenter menar även att arbetslagen i förskoleverksamheten kan främja särbegåvade barn genom ökade kunskapsutbyten mellan de pedagogiska kompetenserna. Lärarens betydelse för särbegåvning i förskolan betonas av samtliga respondenter i min studie. De nämner dock inte den pedagogiska inre och yttre miljöns inverkan och betydelse för särbegåvning vilket är något som Coates et al. (2009) lyfter fram, förutom läraren, som även mycket betydelsefullt för det särbegåvade förskolebarnet, genom bland annat multi-sensoriska erfarenheter och utmaningar. I den svenska läroplanen framställs den pedagogiska miljöns syfte i ord såsom inbjudande och innehållsrik.

Avvikande beteenden

Det framkommer i min empiri hur respondenterna uppmärksammar och har erfarenheter av barns olikheter i förskolan och det verkar inte entydigt positivt att vara särbegåvad, sett ur ett barnperspektiv. Det resoneras även kring normalvariationen i barngrupper på förskolor och någon respondent spekulerar i möjligheten att tidigare har särbegåvade barn fått anpassa sig efter den gällande normen. Om ett barn avviker från normen kan det medverka anser Westling Allodi och Rydelius (2008) till dennes eventuella känsla av att inte passa in, trots att barnet enbart ska jämföras med sig själv, och inte från några givna normer (2009/10:165). En förskolas tematiska arbete i heterogena åldersgrupper medför att de upplever att barnen inte jämför sig med varandra eftersom de befinner sig på olika utvecklingsnivåer inom gruppen enligt förskolepersonalen. Medan på en annan förskola framhålls den sociala samhörigheten tillsammans med andra som betydelsefull och Persson (2013d) anser att acceptans av barnet är viktigt för dennes sociala sammanhang.

När respondenterna resonerar kring särbegåvade barn och hur de upptäcks och uppmärksammas i förskolan läggs tonvikten främst på barnets avvikande beteenden. Några utav respondenterna talar även utifrån olika diagnoskriterier i samband med ett barns beteende. Vissa poängterar och tror att till följd av barnets uppvisande beteende kan denne få en missvisande inofficiell diagnos satt av förskolan. Det finns erfarenheter av ett särbegåvat förskolebarn som genomgick en utredning och barnet fick som det sedan visade sig, en felaktig ADHD diagnos. Någon respondent tror att särbegåvning kan feltolkas och därmed komma att associeras med Aspergers syndrom, något som Persson (2013c) beskriver som en vanlig uppfattning kring särbegåvning. Respondenten menar snarare att det handlar om att möta barnet förutsättningslöst och hellre se till dennes enskilda utveckling något som Coates et al. (2009) menar underlättar vid en identifiering av särbegåvning.

Några respondenter menar även att särbegåvade förskolebarn är i behov av stöd i sin utveckling och Porter (2005) betonar vikten av att denne inte lämnas ensam i sitt lärande. Respondenterna anser att det särbegåvade barnet inte ska exkluderas från den övriga barngruppen genom att bli placerad ensam någonstans med sina intressen. De reflekterar även kring pedagogiska och didaktiska utmaningar i att samtidigt som barnet ska utmanas i sina styrkor även bör utmanas i det som denne uppvisar svårigheter i. Enligt Rotigel (2003) kan det särbegåvade barnet ha en asynkron (icke samtidig) utveckling vilket kan innebära att barnet därmed kanske kan behöva olika gruppkonstellationer för sina förmågor. Författaren exemplifierar det med en grupp som tillhandahåller intellektuellt jämbördiga barn och en annan grupp som motsvarar barnets emotionella mognad, eftersom det kan finnas en ojämn utveckling förmågorna emellan (a.a.). Genom att ha kunskap om och tillvarata barnets intressen till vidareutveckling kan det medverka till att förutsättningar för detta ges menar några respondenter. Om barnet har ett för sin ålder ovanliga intressen bör det inte hindras av pedagogerna anser de men som Rotigel (2003) menar bör det anpassas till barnets emotionella utveckling i talet kring dennes intresse.

Någon respondent berättar om de viktiga utvecklingssamtalen där det särbegåvade barnets föräldrar och lärare samverkade inför barnets övergång till förskoleklassen. I samtalen framkom föräldrarnas stöd till barnet i termer av det som Gute et al. (2008) talar om som den komplexa familjetypen. De förklarar det med att barnet ges hög stimulans samt stöd i sin utveckling vilken är den mest gynnsamma för särbegåvning. Respondenten medger att denne i efterhand reflekterade kring detta med utgångspunkt i jantelagen men mest eftersom denne inte har haft erfarenheter av det på ett så tydligt sätt.

Flertalet av respondenternas samlade erfarenheter av särbegåvade barn gäller huvudsakligen förmågor inom framförallt logisk-matematiska och språkliga området vilket även Kuo et al. (2010) exemplifierar. Vissa respondenter talar även om den sociala förmågan vilket Porter (2005) samt Mönks och Ypenburg (2009) menar är ett område där barn kan uppvisa en särbegåvning.

I Lpfö 98 framgår att det är förskolechefen som ansvarar för att stöd och utmaningar ges i förskolan utifrån barnets individuella utveckling. Vidare i läroplanen framkommer det i uppdraget att alla barn ska utifrån sina förutsättningar, få möjligheter att utvecklas optimalt, samt att barnets behov ska beaktas menar Porter (2005) och Coates et al. (2009). Om stödet till vidareutveckling uteblir kan även barnets prestationer eventuellt utebli anser de. Samtliga förskolor i min studie säger sig arbeta utifrån barnets förutsättningar och behov av utveckling i enlighet med Lpfö 98 och Skollagen (2010:800).

Acceleration och berikning

Respondenterna talar om och betonar vikten av att ge det särbegåvade barnet stimulans och utmaningar, vilket i själva verket handlar om begreppen acceleration samt berikning, men att de inte uttryckligen benämner dessa. Jag har ändå valt att skriva dessa begrepp i deras kontext eftersom de för resonemang kring dem. Flera respondenter delger sina erfarenheter av acceleration från förskoleklass till årskurs ett varav en tog stöd av en specialpedagog i detta sammanhang. De berättar om tre barn varav två medgavs acceleration medan en skola ansåg att barnets goda kunskapsförmågor inte stod i balans med dennes bristande sociala förmåga. En respondent nämner sina erfarenheter av föräldrars önskan om barns acceleration från förskola till skola, men som inte uppfylldes på grund av den bristande sociala förmågan.

Persson (2010) anser att ett nekande till barns acceleration på grund av den sociala förmågan kan bero på en avsaknad av systematiska rutiner för identifikation av särbegåvning inom det svenska utbildningssystemet. Genom en ökad samverkan förskola och hem menar Harrison (2004) att den expertkunskap som föräldrarna innehar även delges lärarna. Hon menar om detta gemensamma arbete uteblir kan barnet missgynnas i form av underprestationer eller väljer att dölja sina förmågor. Jag funderar kring respondentens beskrivningar av hur föräldrars uppfattningar av barns förmågor inte överensstämde med pedagogernas och att detta skulle kunna ha inverkat på exempelvis barnets självkänsla och kapacitet. Förskolorna och skolorna verkar därmed inte ha tillämpat jämförande uppfattningar mellan föräldrar och lärare kring barnets förmågor, något som Dağlioğlu och Suveren (2013) rekommenderar. Det konstaterades i deras studie att barnets särbegåvning identifierades i större utsträckning via föräldrar än hos lärare. Det finns därmed en möjlighet att personalen i förskolor och skolor missuppfattar, underskattar eller inte har kunskap om barnets förmågor. Kan orsaken till det hittas med stöd av Lee (1999) och Rotigel (2003) som anser att ett särbegåvat barn kan uppvisa en asynkron (icke samtidig) utveckling i den sociala, emotionella, intellektuella eller den motoriska förmågan? Wallström (2009) visar på andra bidragande faktorer såsom bland annat bristen på en flexibel organisation men även okunskap såväl i skolan som hos föräldrar. Persson (2013d) menar därför att barnets acceleration delvis är beroende av individens egna upplevelser. Mönks och Ypenburg (2009) verkar förespråka att det intellektuella behovet ges företräde. En annan möjlighet till acceleration menar Persson (2013d) kan vara en partiell förflyttning. Det innebär en ämnesförflyttning till annan åldersnivå men att barnet kvarstår i sin grupptillhörighet för övrigt (a.a.).

En annan form av stödsats som respondenterna talar om är berikning, vilket samtliga förskolor i studien tillhandahåller på olika sätt. Detta sker bland annat genom att möta barnets individuella behov av ytterligare stimulans samt utmaningar och utifrån det som Rotigel (2003) menar barnets förutsättningar. Ett flexibelt innehåll i läroplanen och i gruppkonstellationer samt användning av berikande material är något som både Europarådet (1994) och Porter (2005) rekommenderar för att kunna möta det särbegåvade barnets behov av utmaningar. I studiens resultat betonar respondenterna genomgående om erfarenheter av barnets behov av utmaningar och stimulans. Det talas även om hur barnets understimulering kan komma att missuppfattas vilket Porter (2005) menar kan bero på kort uppmärksamhetsförmåga och frustration i en för lätt uppgift.

Vissa respondenter använder metaforen medutforskare när de talar om att lärare och barnet tillsammans utgår ifrån dennes behov när de söker ökad kunskap kring barnets intresse. De menar att de har barnets intresse som utgångspunkt och att det även tas tillvara i hela barngruppen och exemplifierar hur ett gemensamt tema i barngruppen vidareutvecklades utifrån det särbegåvade barnets behov av vidare utmaningar. En rekommendation från Europarådet (1994) är just temainriktade arbeten som ett sätt att möta särbegåvning. Respondenterna ger därmed exempel på en flexibel läroplan genom att tillvarata barnets intressen något som Coates et al. (2009) betonar i syftet att möta särbegåvning. Några respondenter framhåller även den pedagogiska utmaningen i att alla barn som slutar förskolan upplever vidare lust att lära.

Avslutningsvis

I studien delger sex respondenter sin syn på särbegåvade förskolebarn utifrån sina respektive erfarenheter. Samtliga respondenter tar utgångspunkt utifrån det enskilda barnets förutsättningar och behov i verksamheten i form av utmaningar och stimulans. De talar även om pedagogiska och didaktiska utmaningar utifrån sina erfarenheter och möten med särbegåvade barn i förskolan. Slutligen framhåller de den betydelsefulla samverkan med barnet och dess familj. De slutsatser som jag kan dra av intervjurestulaten är att respondenterna har ambitioner att möta alla barn i förskolan på en individuell utvecklingsnivå samtidigt som en inkludering i gruppen ska beaktas. I och med att förskolan numera är en egen skolform kan detta komma att stärka barnets rättigheter till stimulans och utmaningar utifrån individuella - samt gruppgemensamma intressen. Utifrån min insamlade empiri kan jag uppmärksamma att även särbegåvade förskolebarn kan komma att behöva stöd och stimulans i sin utveckling.

Avslutande reflektioner

Under arbetet med studien har jag som specialpedagog uppnått en större insikt i och förståelse för det individuella särbegåvade barnets förutsättningar och behov i förskolan. Jag har tagit del av erfarenheter i mötet med särbegåvning samt hur respondenterna arbetar i samverkan med barnet och dess föräldrar. Avslutningsvis tror jag att denna studiens relevans för den specialpedagogiska praktiken kan uppmärksamma förskolans pedagoger och förskolechefer på att särbegåvade barn finns i verksamheten och deras behov av stöd i sin utveckling. De utvecklingsområden och problem som studien kan visa på är bland annat vikten av ökad kunskap om och samverkan kring särbegåvade förskolebarn, samt ur ett etiskt perspektiv, hur vi pedagoger väljer att se på barns olikheter, förutsättningar samt behov av stöd i sin individuella utveckling.

Fortsatt forskning

Efter studiens genomförande framkommer nya intressanta perspektiv som berör förskolans och skolans uppfattningar om särbegåvade barns övergång mellan dessa skolformer. Kan barnens förmågor underskattas när man förväntar sig en jämn utveckling av alla förmågor? Vem är det som fattar dessa beslut kring barns acceleration? Hur kan en ökad samverkan ske, hur vanligt förekommande är det med acceleration samt hur utvärderas det?

Referenser

- Almer, S. (2013). Sverige dåligt på att hantera särbegåvade. *Skolvärlden*, (9), s. 12.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö: Liber.
- Burns, J. M., Mathews, F. N., & Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34 (3), 102-107. doi: 10.1177/001698629003400303
- Coates, D., Shimmin, A., & Thompson, W. (2009). Identifying and supporting gifted children in a nursery school (kindergarten). *Gifted Education International*, 25 (1), 22-35. doi: 10.1177/026142940902500105
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Oxon: Routledge.
- Coleman, M. R. (2013). *12 traits of giftedness*. Hämtad 10 september, 2013. <http://www.rock-hill.k12.sc.us/UserFiles/district/Documents/Instruction/gt12TraitsGiftedness.pdf>
- Dağlioğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), 444-453.
- Europarådet (1994). *Recommendation 1248 (1994) on education for gifted children*. Hämtad 3 april, 2013, från Europarådet, <http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>
- Grant, A. (2013). Young gifted children transitioning into preschool and school: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (2), 23-31.
- Gute, G., Gute, D. S., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of the complex family. *Creativity Research Journal*, 20 (4), 343-357. doi: 10.1080/10400410802391207
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26 (2), 78-84. doi: 10.1080/02783190409554246

- Högskoleverket, (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan* (Högskoleverkets rapportserie, nr 2012:11 R). Stockholm: Högskoleverket. Från <http://www.hsv.se/download/18.8b3a8c21372be32ace80002744/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>
- Kullander, A. (2013). Särskild begåvning – tillgång eller handikapp? *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa*, (2), 1-6. Hämtad från <http://www.sfsp.se/Sidor/Specialpedagogisk%20tidskrift.htm>
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20 (4), 365-379. doi: 10.1016/j.lindif.2010.05.005
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21 (1), 63-76.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10 (2), 183-196.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. (2009). *Att se och möta begåvade barn. En vägledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Norstedts (2000). *Norstedts stora engelsk-svenska ordbok* (3. uppl., s. 519).
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (4), 536-569. doi: 10.1177/016235321003300405
- Persson, R. S. (2013a). *Definitioner*. Hämtad 30 maj, 2013, från Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping, <http://hj.se/hlk/forskning/personal/child/roland-s-persson/om-sarbegavning/definitioner.html>
- Persson, R. S. (2013b). *Om särbegåvning*. Hämtad 23 augusti, 2013, från Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping, <http://hj.se/hlk/forskning/personal/child/roland-s-persson/om-sarbegavning.html>
- Persson, R. S. (2013c). *Missuppfattningar*. Hämtad 30 maj, 2013, från Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping, <http://hj.se/hlk/forskning/personal/child/roland-s-persson/om-sarbegavning/missuppfattningar.html>

Persson, R. S. (2013d). *Särbegåvningen och didaktiken*. Hämtad 30 maj, 2013, från Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping, <http://hj.se/hlk/forskning/personal/child/roland-s-persson/om-sarbegavning/didaktik.html>

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.
doi: 10.1177/0016986207311055

Porter, L. (2005). *Gifted young children: a guide for teachers and parents* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Prop. 2009/10 (2010). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Prop. 2009/10:165. Stockholm: Regeringen.
Från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/68/25bd4959.pdf>

Reinholdsson, H. (2013, 7 maj). Nu söker 15-åringen till Handels. *Nacka Värmdö Posten*, s. 30.

Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 209-214.

Rydellius, P. A. (2006). Om barn- och ungdomspsykiatri och några neuropsykiatriska frågeställningar. I T. Lindberg & H. Lagercrantz (red.) (2006). *Barnmedicin*. 3. (rev. och uppdaterad uppl.). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 21 juli, 2013, från Riksdagen, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800

Shaughnessy, M. F., Balchin, T., Hymer, B., & Matthews, D. (2009). A reflective conversation with Tom Balchin, Barry Hymer, and Dona Matthews: Co-editors of the routledge international companion to gifted education (Routledge, 2009). *Gifted Education International*, 25 (3), 208-216. doi: 10.1177/026142940902500303

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget* (Kvalitetsgranskning, Rapport 2012:7). Stockholm: Skolinspektionen. Från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskola-2011/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>

Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer: kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen* (Skolverkets rapportserie, nr 379). Stockholm: Skolverket.
Från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2929>

Stålnacke, J. (2007). *Att se mönster i prickar: en föga användbar förmåga*. Psykologexamensuppsats, Stockholms universitet, Psykologiska institutionen. Från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:197575>
Umeå universitet. (2013). *Open code*. Hämtad 26 oktober, 2013, från Umeå universitet, <http://www.phmed.umu.se/enheter/epidemiologi/forskning/open-code/>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Från http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf

Wallström, C. (2009). *Maximal utveckling för alla. Hur möter skolan elever med goda studieförutsättningar?* C & C Organisation och Ledarskap AB.

Walsh, R. L., & Kemp, C. (2012). Evaluating interventions for young gifted children using single-subject methodology: A preliminary study. *Gifted Child Quarterly*, 57 (2), 110-120. doi: 10.1177/0016986212466259

Westling Allodi, M., & Rydelius, P-A. (2008). *The needs of gifted children in context: A study of swedish teachers' knowledge and attitudes*. Presented at ECHA conference 20 Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. Hämtad 29 september, 2013, från https://www.academia.edu/254805/The_needs_of_gifted_children_in_context_a_study_of_Swedish_teachers_knowledge_and_attitudes

Bilagor

Bilaga 1. Förfrågan om medverkan i intervju

Hej!

Jag heter Anette Wetterlind, är specialpedagog med lärarbakgrund och studerar just nu på Masterprogrammet i specialpedagogik vid Stockholms universitet. Jag har påbörjat arbetet med en uppsats vars syfte är att belysa förskolechefers erfarenheter av särbegåvade barn i förskolan. Med särbegåvning menas exceptionell begåvning. Hur upptäcker ni särbegåvade barn och hur arbetar ni kring detta?

Det innebär att dina erfarenheter, kunskaper och reflektioner är mycket värdefulla. Jag hoppas därmed att du har möjlighet att avsätta tid för en intervju som kommer att ta cirka 30 minuter i anspråk. Jag har förståelse för din arbetssituation men jag skulle verkligen värdesätta att ta del av just dina erfarenheter.

I min studie utgår jag ifrån Vetenskapsrådets (2002) etiska principer samt god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) genom att tillgodose respondenternas och förskolors anonymitet (konfidentialitetskravet). Syftet med studien är att belysa förskolechefers syn på ovan nämnda frågeställningar (informationskravet). Intervjuszvaren resulterar i en 15 Hp uppsats på avancerad nivå (nyttjandekravet). Jag hoppas härmed få tillgång till dina värdefulla kunskaper och erfarenheter (samtyckeskravet).

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar
Anette Wetterlind

Du kan nå mig på:
xxxxxxx@hotmail.com
XXX-XXX XX XX

Handledare:

Mara Westling-Allodi, professor
mara.allodi@specped.su.se
Specialpedagogiska institutionen
Stockholms universitet

Bilaga 2. Påminnelsebrev

Hej igen!

Jag skickade i förra veckan ett mail till dig med en förfrågan om medverkan i en intervju. Se brev nedan! Genom detta mail vill jag bekräfta om du har fått mitt brev samt hur du ställer dig till detta. Tacksam för svar!

Förfrågan om medverkan i intervju:

Hej!

Jag heter Anette Wetterlind, är specialpedagog med lärarbakgrund och studerar just nu på Masterprogrammet i specialpedagogik vid Stockholms universitet. Jag har påbörjat arbetet med en uppsats vars syfte är att belysa förskolechefers erfarenheter av särbegåvade barn i förskolan. Med särbegåvning menas exceptionell begåvning. Hur upptäcker ni särbegåvade barn och hur arbetar ni kring detta?

Det innebär att dina erfarenheter, kunskaper och reflektioner är mycket värdefulla. Jag hoppas därmed att du har möjlighet att avsätta tid för en intervju som kommer att ta cirka 30 minuter i anspråk. Jag har förståelse för din arbetssituation men jag skulle verkligen värdesätta att ta del av just dina erfarenheter.

I min studie utgår jag ifrån Vetenskapsrådets (2002) etiska principer samt god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) genom att tillgodose respondenternas och förskolors anonymitet (konfidentialitetskravet). Syftet med studien är att belysa förskolechefers syn på ovan nämnda frågeställningar (informationskravet). Intervjuszvaren resulterar i en 15 Hp uppsats på avancerad nivå (nyttjandekravet). Jag hoppas härmed få tillgång till dina värdefulla kunskaper och erfarenheter (samtyckeskravet).

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar
Anette Wetterlind

Du kan nå mig på:
xxxxxxx@hotmail.com
XXX-XXX XX XX

Handledare:

Mara Westling-Allodi, professor
mara.allodi@specped.su.se
Specialpedagogiska institutionen
Stockholms universitet

Bilaga 3. Intervjufrågor - förskolechefer

1. Vad har du för grundutbildning?
2. Hur länge har du arbetat som förskolechef?
3. Berätta vad du tänker på gällande begreppet särbegåvning?
4. Vilka personliga erfarenheter har du av särbegåvade barn?
(4 b. Om du inte har erfarenhet av ett särbegåvat barn, hur skulle du vilja möta barnets behov av utveckling?)
5. Kan du ge exempel på barnets utmärkande egenskaper och hur arbetade ni kring det?
6. Vad anser du som betydelsefullt i bemötandet av dessa barn?
7. Vilka utmaningar finns det enligt dig i mötet med särbegåvade barn?
8. Hur arbetar ni tillsammans med föräldrarna angående deras särbegåvade barn?
9. Vilka stöd tror du är viktiga för att genomföra ett så bra pedagogiskt arbete som möjligt vad gäller individ, grupp samt organisationsnivå?
10. Är det något särskilt som du har reflekterat över under intervjun?

Tack för din medverkan!

Bilaga 4. 12 Traits of Giftedness

12 Traits of Giftedness

(Adapted from material from the National Research Center on the Gifted and Talented and Mary Ruth Coleman, Ph.D., University of North Carolina.)

<http://www.rock-hill.k12.sc.us/UserFiles/district/Documents/Instruction/gt12TraitsGiftedness.pdf>

Trait, Aptitude, or Behavior	General Description	How It May Look
Motivation Evidence of desire to learn.	Internal drive or encouragement that initiates, directs, or sustains individual or group behavior in order to satisfy a need or attain a goal.	Demonstrates persistence in pursuing or completing self-selected tasks (may be culturally influenced); evident in school or non-school activities. Enthusiastic learner; has aspirations to be somebody, to do something.
Interests Intense, sometimes unusual, interests	Activities, avocations, objects, etc. that have special worth or significance and are given special attention.	Unusual or advanced interests, topic, or activity; self-starter; pursues and activity unceasingly beyond the group.
Communication Skills Highly expressive with words, numbers, or symbols	Transmission and reception of signals or meanings through a system of symbols (codes, gestures, language, and numbers).	Unusual ability to communicate (verbally, nonverbally, physically, artistically, symbolically); uses particularly apt examples, illustrations, or elaborations.
Problem-Solving Ability Effective, often inventive, strategies for recognizing and solving problems.	Process of determining a correct sequence of alternatives leading to a desired goal or to successful completion of a performance task.	Unusual ability to devise or adopt a systematic strategy to solve problems and to change the strategy if it is not working; creates new designs; inventor.
Memory Large storehouse of information on school or non-school topics.	Exceptional ability to retain and retrieve information.	Already knows; needs only 1-2 repetitions for mastery; has a wealth of information about school and non-school topics; pays attention to details; manipulates information.
Inquiry/Curiosity Questions, experiments, explores.	Method or process of seeking knowledge, understanding or information.	Asks unusual questions for age; plays around with ideas; extensive exploratory behaviors directed toward eliciting information about materials, devices, or situations.
Insight Quickly grasps new concepts; sees connections; senses deeper meanings	Sudden discovery of correct solution following attempts based primarily on trial and error; putting disparate elements together in unexpected ways.	Exceptional ability to draw inferences; appears to be a good guesser; is keenly observant; heightened capacity for seeing unusual and diverse relationships, integration of ideas and disciplines.
Reasoning Logical approaches to figuring out solutions.	Highly conscious, directed, controlled, active, intentional forward-looking, and goal-oriented thought.	Ability to make generalizations and use metaphors and analogies; can think things through in a logical manner; critical thinker; ability to think things through and come up with a plausible answer.
Imagination/Creativity Produces many ideas; highly original	Process of forming mental images of objects; qualities, situations, or relationships which aren't immediately apparent to the senses; problem solving through nontraditional patterns of thinking.	Shows exceptional ingenuity in using everyday materials; is keenly observant; has wild, seemingly silly ideas; fluent, flexible producer of ideas; highly curious.
Humor Conveys and picks up on humor well.	Ability to synthesize key ideas or problems in complex situations in a humorous way; exceptional sense of timing in words or gestures.	Keen sense of humor that may be gentle or hostile; large accumulation of information about emotions; capacity for seeing unusual; uncommon emotional depth; openness to experiences; sensory awareness.
Intensity ("Overexcitabilities") Strength of reactions, responses, behaviors. (The term "overexcitabilities" comes from Polish psychologist Dabrowski.)	Very Strong, even extreme, responses to stimuli in five areas: emotional, intellectual, sensory, psychomotor, and imagination.	Intense desire for experiences in the area(s) of overexcitability; powerful emotions; seeks intellectual stimulation; sensory experiences evoke strong responses; constant or repetitive movement or gesturing; intense fantasy life; may need creative outlets for intensity.
Sensitivity Strong reactions to emotional stimuli	Events and situations in the affective and social domains elicit a stronger response than usual.	Strong sense of compassion; keen sense of justice; empathy; moral and ethical sensibilities; sense of being "different" socially; existential worrying; often overly self-critical.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet