

Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i förskolan

Malin Ekesryd Nordström

ABSTRACT

Early attention of giftedness is argued to support continued development and learning for gifted children. The focus of this article is therefore on investigating preschool personnel's perceptions on giftedness and gifted children. Data was produced using a nationwide online survey, including personnel from eleven Swedish preschools ($N = 78$). The questions spanned between suggestions for their own descriptions of giftedness, views on support for gifted children, to who in the work team they consider should be responsible for adaptations and support for gifted children. The main conclusions from the survey reveals a lack of education of giftedness among the respondents. Furthermore, a majority of the preschool personnel believe that gifted children have the right to be noted in preschool settings, but few have suggestions on how this should be conducted. The respondents had high confidence that their own preschools were sufficient to meet the needs of gifted children, but the obstacles described were lack of time, lack of suitable teaching materials and that the group sizes were too large. Further conclusions are that principals have an important role on drawing attention to giftedness in preschool settings and that there is a need for more research in this area.

Keywords: giftedness, gifted children, preschool, preschool personnel, gifted education

MALIN EKESRYD NORDSTRÖM

Doktorand

Pedagogiska institutionen

Umeå universitet

malin.ekesryd@umu.se

INLEDNING

Den här artikeln handlar om förskolepersonals förståelser av särskild begåvning och erfarenheter av att hantera särskilt begåvade barn i förskolan. Personal i den svenska förskolan har i uppdrag att bedriva utbildning i en trygg miljö med varierande aktiviteter (Skolverket, 2018), där grunden ska läggas för ett livslångt lärande utifrån barnens redan införskaffade erfarenheter och kunskaper (SFS 2010:800). Förskolan som frivillig skolform är ett första steg i det svenska utbildningssystemet och regleras även utifrån en uppdaterad läroplan (SKOLFS 2018:50) med fokus på alla barns rätt till utbildning och utveckling. I Sverige har individer i behov av stöd på grund av inlärningssvårigheter länge varit uppmärksammade inom ramen för förskola och skola (se ex. Lgr 80; Lpo 94; Lpfö 98). Generella stödåtgärder har satts in i förskolan för att verka stöttande för hela barngruppen och tester och diagnosverktyg har använts i skolan för att fånga upp enskilda elever som riskerar att inte nå satta kunskapskrav (Lutz, 2013). Kritiker menar dock att ett ensidigt fokus på att stötta individer i behov av stöd på grund av svårigheter har lett till att det svenska utbildningssystemet missat att uppmärksamma individer i behov av kunskapsmässiga utmaningar (Persson, 2015).

Roland S Persson var den som först myntade begreppet *särbe­gåvning* i Sverige (Persson, 1997) mot bakgrund av att han inte ansåg att ”begåvning” räckte till som beskrivning av de förmågor dessa individer besitter. Perssons breda definition av särbe­gåvning, där han uttrycker att det handlar om individer som ”kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden” (Persson, 1997, s 25), är en definition som används inom svensk utbildning och den som hänvisas till i stödmaterialet om särskild begåvning på Skolverkets hemsida (Skolverket, 2015). Begreppet *särskild begåvning* började användas i materialet för att inte blanda ihop området med särskolans kontext. I stödmaterialet beskrivs särskilt begåvade individer riskera att bli understimulerade och hamna i utanförskap om de inte får anpassad undervisning och Skolinspektionen (2014) har riktat kritik mot att skolor inte hanterar behoven hos dessa individer på ett tillfredsställande sätt. Mot den bakgrunden presenteras i föreliggande artikel en enkätstudie som undersöker förutsättningarna för att uppmärksamma dessa individer i ett tidigare skede, i förskolan. Nedan redogörs för syfte och frågeställningar.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Artikeln syftar till att beskriva förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning och erfarenheter av att arbeta med särskilt begåvade barn i förskolan utifrån följande frågeställningar:

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

BAKGRUND

Forskning om särskild begåvning i andra länder argumenterar för att särskilt begåvade individer kan uppmärksammas före skolstart, i förskolan, eftersom det redan då går att urskilja ett barns särskilda förmågor (Silverman, 2016). Förutsättningar för utbildning och i vilka åldrar barn befinner sig i förskolan skiljer sig dock mellan olika länder varpå det kan vara svårt att applicera tillvägagångssätt för identifiering och undervisning för särskilt begåvade barn från ett land till ett annat. Det som många forskare är eniga om är dock att särskilt begåvade barn behöver stöd av vuxna för att lyckas, att de tidigt behöver kunskapsmässiga utmaningar som skiljer sig från jämnåriga och att uppmärksammandet i tidig ålder gynnar ett långsiktigt lärande (Sankar-DeLeeuw, 2004; Walsh, Kemp, Hodge & Bowes, 2012; Lie, 2017; Svensson, 2021).

Det finns inte någon enad, internationellt accepterad, definition av vad särskild begåvning innebär utan begreppet konstrueras på olika sätt, bland annat beroende på olika länders kulturer och traditioner (Smedsrud, 2020). I svensk skollag används inte särskild begåvning som begrepp utan betonar istället *alla* barn (förskolan) och elevers (skolan) rätt till kunskap och utbildning (SFS 2010:800). I den uppdaterade läroplanen för förskolan står det att ”Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt” (Skolverket, 2018, sid 6) vilken är en av utgångspunkterna i föreliggande studie att ta reda på hur förskolepersonal ser på möjligheter att uppmärksamma och stödja särskilt begåvade barn i praktiken. I Sverige har forskning om särskild begåvning främst fokuserat på skolan som utbildningsområde (ex. Pettersson, 2011; Mattsson, 2013; Mellroth, 2018) varpå denna studie bidrar till ökade kunskaper inom förskolans kontext.

När Sveriges kommuner och regioner (SKR) tog fram den första handlingsplanen för särskilt begåvade individer var den riktad mot grundskolan (SKR, 2014). I handlingsplanen beskrivs det svenska utbildningssystemet som bristfälligt för särskilt begåvade elever och syftet med planen var att synliggöra dessa individers situation och höja kvaliteten i undervisningen. Med hänvisning till Persson (2010) betonas i handlingsplanen att särskilt begåvade elever ofta hämmas i sin lärandeprocess, tappar lusten till utbildning och riskerar psykisk ohälsa i unga år. I den uppdaterade handlingsplanen innefattas även förskolan som utbildningsområde (SKR, 2016) vilket indikerar ett behov av att uppmärksamma särskild begåvning redan i tidig ålder. I föreliggande artikel ges en överblick av förståelser och erfarenheter som finns inom området av de som befinner sig i praktiken, förskolepersonalen.

SÄRSKILD BEGÅVNING

Avsnittet inleds med hur förståelser av begreppet särskild begåvning förändrats över tid och forskning om vad som kan känneteckna särskild begåvning hos barn i förskoleålder. Vidare berörs vilken betydelse tidiga insatser kan ha för särskilt begåvade barns fortsatta utbildning och slutligen, vilka som enligt läroplanen bör ansvara för särskilt begåvade barns utbildning och exempel på framgångsfaktorer för att möta dessa individers behov.

Kännetecknen för särskild begåvning

Det har skett flera förändringar över tid angående synen på vad särskild begåvning innebär och hur utbildning på ett framgångsrikt sätt ska anpassas för att täcka dessa individers behov (Persson, 1997;

Gagné, 2004; Dai & Chen, 2013; Matthews & Dai, 2014; Mattsson & Pettersson, 2015). Förändringar som Freeman, Raffan och Warwick (2010) beskriver är att särskild begåvning tidigare ansågs som en unik, medfödd och statisk förmåga hos en homogen grupp. Senare utvecklades beskrivningarna till att belysa särskild begåvning som ett resultat av att individen systematiskt fått stöd att utveckla sina förmågor och att det numera även anses handla om hur individers förmågor förstås utifrån hur dessa hanteras och utvecklas inom exempelvis utbildning. I olika länder benämns dessa individer som *gifted* (USA), *most able learners* (Storbritannien), *exceptional* (Kanada) eller *supernormal* (Kina) (Liljedahl, 2017). Det finns ingen enad internationell definition av vad särskilt begåvning innebär, men Beljan, Webb, Amend, Web, Goerss, & Olenchak (2006), Ziegler (2010) och Persson (2015) framhåller alla att det handlar om en individs kognitiva, sociala eller emotionella förmågor till skillnad från en medicinsk eller psykiatrisk diagnos. Däremot om det särskilt begåvade barnet också är diagnostiserat med en medicinsk diagnos benämns denne som *twice exceptional* (Foley-Nipcon & Candler, 2018). Smedsrud (2020) problematiserar behovet av en gemensam definition, då det å ena sidan kan uppfattas som ett steg tillbaka att ha en fast benämning inom ett ständigt utvecklande område medan särskild begåvning å andra sidan anses som ett svårgräpbart område utan en bestämd definition.

Utän en gemensam definition eller diagnos så betonas, precis som i alla pedagogiska utbildningssammanhang, att pedagogerna bör vara uppmärksamma på barns individuella behov (Mattsson, 2013). Pettersson (2017) beskriver att särskilt begåvade barn ofta utmärker sig via sina inlärningsförmågor och att de drivs av en annan kunskapsörst jämfört med jämnåriga individer. Ytterligare kännetecken som Silverman (2016) lyfter fram är det särskilt begåvade barnets sökande efter helhetsbilder, med fokus på regler, rättvisa och moral som också kan göra att dessa individer upplevs som perfektionister, besvärliga och ifrågasättande mot auktoriteter. Vidare visar forskning att särskilt begåvade barn kan ha en ojämn utveckling som medför svårigheter för föräldrar och pedagoger att uppmärksamma och tydliggöra vilka behov individen har (Lie, 2017). En femåring kan exempelvis ha kunskaper inom ett ämnesområde motsvarande en tioåring och samtidigt ligga på en åldersadekvat utvecklingsnivå i sociala sammanhang, eller helt enkelt välja att inte visa sina förmågor. Här betonar Blaas (2014) vikten av att träna och utveckla den sociala kompetensen hos särskilt begåvade förskolebarn då dessa individer kan vara mer sårbara än andra barn i liknande situationer. Ett exempel hämtat ur Margrain (2021) beskriver hur begåvade barn som tidigt använt sig av avancerade ord och uttryck blivit exkluderade i lekar på grund av att de ansetts annorlunda och konstiga av de andra barnen.

Tidiga insatser

Paraplybegreppet *tidiga insatser* i utbildningssammanhang handlar bland annat om att stöd ska sättas in tidigt för att göra undervisningen tillgänglig utifrån individens förmågor och för att barnen inte ska tappa lusten till lärande (Lundqvist, 2018). Vidare styr olika deklamationer, konventioner och lagar barns rättigheter att tillgodogöra sig utbildning. Salamancadeklamationen (Unesco, 1994; Svenska Unescorådet, 2006) innefattar bland annat alla barns rätt till en anpassad utbildning i ett inkluderande sammanhang och Barnkonventionen (United Nations, 1989), som blev svensk lag den 1 januari 2020, betonar vikten av att alltid se till barnets bästa (artikel 3). Som tidigare beskrivits styrs förskolans utbildning också av styrdokument som betonar vikten av att alla barn får möjlighet att nå så långt som möjligt med uttalade krav på att skyndsamt stötta barn i behov av olika stödinsatser (SFS 2010:800). Lagar och styrdokument lämnar dock utrymme för tolkning vilket kan innebära att

det, trots alla barns rätt till en adekvat utbildning, blir upp till den enskilde läraren både *om* och *hur* särskild begåvning uppmärksammas i praktiken (Laine & Tirri, 2016).

Olika länders styrdokument, formuleringar och anpassningar förhåller sig på olika sätt till tidigt uppmärksammande av särskild begåvning. I exempelvis Turkiet förespråkas tester och observationer från både lärare och föräldrar för att finna dessa individer före 6 år ålder (Daglioglu & Suveren, 2013) och i Nordamerika förekommer sedan länge möjligheter till testning för förskolebarn i syfte att få påbörja särskilda klasser inom 'gifted preschool education', även om det på senare år förekommit en del kritik mot validiteten av dessa tester och hur gynnsam den särskilda undervisningen egentligen är (Kettler, Oveross & Salman, 2017). I dessa beskrivna exempel finns en misstro till att den reguljära undervisningen ska räcka till för de särskilt begåvade. I Sverige uttrycks däremot en högre tilltro till att anpassad, differentierad undervisning för de särskilt begåvade inom den ordinarie undervisningen kan räcka till för att stimulera barnen (Margrain, 2021). Alternativt att via *acceleration* flyttas upp, delvis eller helt, ett antal årskurser inom den befintliga grundskolan och att genom *berikning*, få möjligheter till svårare och mer fördjupade kunskapsutmaningar inom eller utanför den ordinarie undervisningen (Sims, 2021).

Forskare som betonar vikten av tidiga insatser motiverar bland annat sina ställningstaganden utifrån individens rätt till utbildning, att det stärker barns socio-emotionella behov (Harrison, 2004; Margrain, 2021) och att det tidiga uppmärksammandet gynnar ett långsiktiga lärande (Lie, 2017). Andra forskare ifrågasätter utpekandet av enskilda individer som särskilt begåvade och uppmanar istället att omfamna alla aspekter och skillnader hos människor som inte begränsar någon i deras utveckling (Borland, 2005). Vidare problematiseras det tidiga särskiljandet och att särskilda undervisningsgrupper kan riskera att gynna redan privilegierade individer (Matthews & Dai, 2014). Här betonas vikten av att utgå ifrån ett inkluderande arbetssätt och att samhällets mångfald finns representerad bland de som anses vara särskilt begåvade.

Ansvar och framgångsfaktorer

I den uppdaterade läroplanen för förskolan tydliggörs förskollärarens roll som ansvarig för planering, genomförande och utveckling av det pedagogiska innehållet (Skolverket, 2018). Det innebär att förskollärare, till skillnad från barnskötare och resurspersoner, har ett större ansvar för att uppmärksamma och anpassa innehållet i utbildningen med utgångspunkt i alla barns olika behov. Ansvaret för de särskilt begåvade barnens utbildning i förskolan ligger således främst på förskollärarna i arbetslagen. I forskning om särskild begåvning lyfts personalens utbildningsnivå fram som en viktig del i arbetet för att pedagogerna ska veta vad de bör uppmärksamma och även vilka metoder som kan verka framgångsrika (Vreys, Ndungbogun, Kieboom & Venderickx, 2018). Vidare beskrivs kontexten för utbildningssammanhanget, den rådande kulturen och erfarenheterna där, ha betydelse för hur begåvade individer mottas och hanteras i verksamheten (Coleman & Cross, 2014). Som nämnts tidigare har svensk forskning om särskild begåvning främst fokuserat på skolans kontext där forskningen bland annat visar att trots en tidigt utvecklad inlärningspotential så riskerar dessa individer att bli understimulerade i utbildningssammanhang om inte särskilda anpassningar sätts in (ex. Mattsson, 2013). Risken att hamna utanför skolsystemet diskuteras vidare av Westling Allodi (2014) som uppmärksammat vikten av att tillgodose begåvade individer med specialpedagogiska insatser, i form av anpassningar och särskilt stöd, för att understödja dessa individers fortsatta lärande. Magnússon, Göransson och Nilholm (2018) beskriver att tillgången till specialpedagogiskt stöd i svenska utbildningssammanhang skiljer sig beroende på om verksamheten är kommunal eller

fristående, till de kommunala skolornas fördel. Detta lyfts fram som negativt för barn i friskolor, som är i behov av stöd. Enligt Magnússon et al. (2018) kan skillnader i tillgången till stöd även påverka en strävan efter en jämlik svensk skola. Vidare anses styrdokumentens vaga sätt att kommunicera uppdraget för svensk utbildning öppna upp för olika tolkningsmöjligheter, vilket riskerar att leda till både värdegrundsmässiga och didaktiska skillnader i praktiken (Nilholm, 2019). Enligt skollagen (SFS 2010:800, 2 kap., §25) ska det finnas elevhälsa på alla skolor, men i förskolan är rektor ansvarig för att alla barn får det stöd de behöver. En framgångsfaktor för uppmärksammande av särskild begåvning i förskolan kan således bli avhängigt rektors kunskaper om särskild begåvning.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Föreliggande studie undersöker förskolepersonals förståelser och erfarenheter av ett relativt nytt begrepp inom ramen för förskolan som utbildningsområde; särskild begåvning. Studien utgår delvis från ett demokratiskt perspektiv, där alla barn har rätt till lärande och utveckling utifrån sina behov (Eriksson Gustavsson, Forslund Frykedal & Samuelsson, 2016), och då även de särskilt begåvade. Rätten till lärande och utveckling handlar om att få kunskapsmässig och social stimulans som gynnar ett långsiktigt lärande, där barnens första möte med utbildningen, förskolan, blir en viktig utgångspunkt.

Teoretiskt bygger studien på ett socialkonstruktivistiskt synsätt (Burr, 2015) som innebär att respondenternas uppfattningar och kunskaper om särskild begåvning påverkas och påverkas av den befintliga kontext de befinner sig i. Lutz (2013) redogör för normalitetsbedömningar i förskolans kontext som innebär att förskolepersonalens syn på vad som ska kompenseras dels styrs av styrdokumentet, men även av de sociala konstruktioner av fenomen som skapats inom ramen för utbildningssammanhanget de befinner sig i. Förskolepersonalens förståelser, i den rådande kulturen på förskolan, styr i sin tur vilken utgångspunkt ur specialpedagogiska perspektiv, *kategoriskt* eller *relationellt*, som tas gällande stödet till barnen i behov. I forskningen förespråkas det relationella perspektivet, som innebär att svårigheterna som framträder bör ses som brister i miljön till skillnad från ett kategoriskt perspektiv där problem som uppstår tillskrivs den enskilde individen (Lutz, 2013). Studiens teoretiska utgångspunkter sätter således ytterligare fingret på vikten av att undersöka förskolepersonalens förståelser och erfarenheter av särskild begåvning, utifrån en medvetenhet att respondenternas förståelser är påverkade av den miljön de befinner sig i, vilket i sin tur har betydelse för särskilt begåvade barns utbildningssituation i förskolan.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I följande avsnitt presenteras studiens genomförande och urvalet av respondenterna. Avsnittet avslutas med en redogörelse av vald analysmetod och externt bortfall.

Datainsamling

Under hösten 2019 användes en webbenkät som datainsamlingsmetod för att undersöka förskolepersonalens förståelser och erfarenheter av särskild begåvning. Datainsamlingen genomfördes med hjälp av en webbenkät skapad via verktyget Limesurvey Community Edition (www.limesurvey.org) där insamlad data lagrats och hanterats på institutionens server i enighet med dataskyddsförordningen GDPR. Studien är en inledande del av ett större forskningsprojekt. Valet av metod motiveras utifrån att enkäten ger en första övergripande indikation på vilka kunskaper om ämnet som finns

ute i förskolorna, den möjliggör att nå ett större antal respondenter samt att svaren i enkäten ökar jämförbarheten med andra studier (Bryman, 2018). Enkäten var ursprungligen skapad för ett finskt projekt i de svensktalande delarna av Finland och översattes för att passa den svenska kontexten. Endast få korrigeringar behövdes, exempelvis byte från *lärare inom småbarnspedagogik* till *förskollärare* respektive *barnskötare* samt byte av regionsnamn i enkäten. En fråga lades till, nämligen den om respondenterna arbetar i en kommunal eller fristående förskola, då det finns få privata förskolor i Finland medan det är vanligt förekommande i Sverige. För att stärka studiens validitet besvarades enkäten initialt av en testgrupp bestående av utbildade pedagoger. Utifrån testgruppens förslag genomfördes ett antal förändringar och förbättringar av frågeställningarna. Enkäten lästes sedan igenom och bearbetades ytterligare innan den skickades ut till respondenterna.

Urval

Precis som i den finska enkäten, delades de svenska kommunerna (antal=290) in i sex grupper baserat på antal invånare, <10 000, 10 000 – 50 000, 50 001 – 100 000, 100 001 – 150 000, 150 001–200 000 och > 200 000. Den geografiska spridningen av respondenter till studien syftade till att få en mer övergripande bild av svensk förskolepersonals kunskaper och erfarenheter av särskild begåvning, till skillnad från att bara tillfråga förskolepersonal i en och samma kommun. Efter indelningen av storlekskategorier gjordes ett slumpmässigt urval av en kommun ur varje storlekskategori, samt två kommunala förskolor från varje vald kommun. Förutom det valdes även fyra fristående förskolor ut, slumpmässigt ur olika storlekskategorier, vilket resulterade i sexton förskolor. Elva av de sexton utvalda förskolorna valde att delta i studien, varav nio kommunala och två fristående med en svarsfrekvens på 31 % (antal=78, varav 92 % kvinnor). Av de deltagande respondenterna var 68% förskollärare, 26% barnskötare och 6% anställda som resurspersoner på förskolorna. I den här studien varierade arbetslivserfarenheten mellan 1- 40 år med en median på 14 år och ett medelvärde på 15,5 år.

Genomförande

Distributionen av enkäten skedde genom att jag kontaktade rektorerna vid respektive förskola och presenterade studien. Syftet var dels att med rektorernas hjälp nå ut med enkäten till samtliga anställda, då personalens enskilda mailadresser inte fanns tillgängliga på förskolornas hemsidor, men också för att få rektorerna att skapa förutsättningar för sina anställda att genomföra enkäten. Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) upplystes respondenterna om studiens syfte och att deltagande var frivilligt. Enkäten innefattade sexton frågeställningar varav de sex inledande frågorna behandlade respondenternas demografi, följt av två frågor om särskild begåvning med öppna svarsalternativ och åtta frågor med flervalsalternativ enligt en femgradig likertskala. Dessa flervalsalternativ (1= *håller inte alls med*, 2= *håller delvis inte med* och 4= *håller delvis med* och 5= *håller helt med*, med ett neutralt mittenalternativ 3= *tar inte ställning*) har sammanförts till två alternativ i resultatdelen för att tydligare redovisa skillnader i huruvida respondenterna håller med om det påstådda eller inte. De som valt att inte ta ställning redovisas i en egen kolumn. Enkäten uppskattades till att ta ca 20 minuter att genomföra.

Analysmetod

Bearbetning av enkätresultatet har skett med hjälp av deskriptiv statistik där frekvenser och korsstabeller tagits fram via verktyget SPSS (www.spss.org). Genomgående anges resultaten i procent. Då

det gäller frågorna om var respondenterna erhållit kunskaper om särskild begåvning, samt där respondenterna ger egna beskrivningar av särskild begåvning har även jämförelser gjorts utifrån utbildningsnivå. Frågan om tillgången till specialpedagogisk kompetens har jämförts utifrån om förskolan är kommunal eller fristående. För att bearbeta den öppna frågan om respondenternas egna beskrivningar av särskild begåvning har kvalitativ innehållsanalys genomförts i ett antal steg för att skapa teman av respondenternas svar (Bryman, 2018). Först lästes respondenternas beskrivningar igenom och kodades in i sju preliminära teman. Efter ytterligare genomläsningar krymptes antalet teman till fem: begåvningen beskriven utifrån en jämförelse med andra/ jämnåriga, begåvningen beskriven att handla om intellektuella kunskaper inom specifika ämnen/ ämnesområden, begåvningen beskriven som generell, begåvningen beskriven utifrån individens behov av särskilt stöd och begåvning beskriven som sammanhörande med en medicinsk diagnos. Beskrivningar kunde ibland verka överskridande mellan olika teman, men då har indelningen gjorts utifrån det respondenten främst valt att fokusera på i sin beskrivning.

Externt bortfall

Att fråga efter kunskap och beskrivningar av olika begrepp i en enkät kan medföra risker att respondenterna känner sig pressade att ge "rätta" svar trots att det i den insamlade empirin inte går att koppla svar till enskilda individer (Sundström, 2016). I samband med att enkäten skickades ut hörde tre respondenter av sig och frågade hur de skulle göra, då de inte ansåg sig kunna svara på vissa frågor i enkäten och heller inte upplevde sig ha några kunskaper om särskild begåvning. Två rektorer tvekade inledningsvis till respektive förskolas medverkan med motiveringen att de inte hade haft möjlighet att informera personalen om särskild begåvning. Det ledde till ett extra utskick av information till alla förskolor där det betonades att alla svar – oavsett kunskaper och erfarenheter av särskild begåvning – var av intresse för studien då syftet med enkäten var att undersöka förståelser och erfarenheter hos respondenterna och inte *rätta* svar. Huruvida personerna som hörde av sig med frågor om enkätens innehåll och genomförande i slutändan valde att delta i studien är okänt.

Både personalens och rektorernas meddelade oro över att inte kunna tillföra studien med kunskaper och erfarenheter indikerar brister med enkätens utformning men uppmärksammar även en problematik att få förskolepersonalen att svara på frågor trots bristande kunskaper.

RESULTAT

Utifrån studiens forskningsfrågor presenteras inledningsvis hur förskolepersonalen erhållit information och kunskap om särskild begåvning, följt av egna beskrivningar av fenomenet och förståelser för hur förmågorna tagit sig i uttryck i förskolekontexten. Efter det redovisas respondenternas erfarenheter av områden där de uppmärksammat den särskilda begåvningen och hur förskolepersonalen ser på särskild begåvning i förskolan som utbildningssammanhang. Avslutningsvis presenteras förskolepersonalens svar på vem eller vilka de anser bör ansvara för anpassningar och särskilt stöd för de särskilt begåvade barnen.

Hur förskolepersonalen erhållit kunskaper om särskild begåvning och deras beskrivningar av särskild begåvning

Tabell 1. Hur informanterna erhållit information om särskild begåvning

Valmöjligheter (informanterna kunde välja flera svarsalternativ)	Antal (%)
Forskningsartiklar	22 (28)
Ingenstans	22 (28)
Böcker inom området	21 (27)
Dagstidningar	20 (26)
Under mina studier	18 (23)
Föreläsningar inom området	11 (14)
Enstaka kurser	6 (8)

Av tabell 1 framgår en stor spridning i hur förskolepersonalen införskaffat information om särskild begåvning. Källorna och förklaringsmodellerna som respondenterna tagit del av är många där nästan var tredje respondent (28 %) anger att de inte erhållit någon information om särskild begåvning alls. På vilket sätt som särskild begåvning initierats eller inte på de deltagande förskolorna i studien är inte känt. Utifrån korstabeller kopplat till tjänstebeteckning framkommer att förskollärare införskaffat sig kunskaper om särskild begåvning främst under sina studier, via forskningsartiklar och föreläsningar. Förskollärarna är även i majoritet av de som uppger att de inte har införskaffat sig några kunskaper om särskild begåvning alls. Respondenter anställda som barnskötare eller resursperson valde främst alternativen böcker inom området och dagstidningar som informationskällor.

Nedan presenteras de fem teman som togs fram utifrån förskolepersonalens egna beskrivningar av särskild begåvning (se tabell 2). Sedan följer några exempel på respondenternas erfarenheter av möten med särskilt begåvade barn och uttalade utmaningar med att beskriva vad särskild begåvning innebär.

Tabell 2. Hur informanterna beskriver begreppet särskild begåvning

Hur skulle du beskriva särskild begåvning? (fritextsvar)	Antal (%)
Begåvningen beskriven utifrån en jämförelse med andra/ jämnåriga	29 (37)
Begåvningen beskriven att handla om höga intellektuella kunskaper, inom specifika ämnen/ ämnesområden	17 (22)
Begåvningen beskriven som generell	11 (14)
Vet ej	10 (13)
Begåvningen beskriven utifrån individens behov av särskilt stöd	9 (11)
Begåvning beskriven som sammanhängande med en medicinsk diagnos	2 (3)

De olika beskrivningarna av särskild begåvning som ges handlar till största del om att individen uppvisat utmärkande förmågor i jämförelse med sina jämnåriga kamrater. Respondenterna beskriver individer som *sticker ut* eller *märks av* i jämförelse med andra barn.

När de andra barnen tränade på att leta saker i rummet som började på samma bokstav som sitt namn, satt det här barnet i en fätölj och läste Harry Potter 5 år gammal. (Förskollärare, 53 år)

Den näst vanligaste beskrivningen tillskrevs individer vars intellektuella kunskaper framträtt inom särskilda intresseområden.

Vi hade en pojke på avdelningen som kunde allt om rymden och jag menar *allt* och som bara var fyra år. Han kunde mer än många vuxna! Han måste ju ha varit särskilt begåvad tänker jag. Barn som är superduktiga på ett särskilt ämne. (Barnskötare, 55 år)

Av de respondenter som beskrev den särskilda begåvningen som generell (14%) sågs den särskilda begåvningen ur ett mer övergripande perspektiv, där utgångspunkten för beskrivningen tillskrevs att handla om förmågor att ta in information, hantera och lösa olika situationer utan att för den skull specificera ett enskilt ämnesområde. Förutom svårigheter att beskriva själva begreppet, uttryckte flera respondenter även problemområden för individerna som anses vara särskilt begåvade. Flera av respondenterna uttryckte att särskild begåvning kunde innebära att barnen är i behov av kunskapsmässiga utmaningar och stimulans för att inte bli uttråkade.

I ärlighetens namn vet jag nog inte riktigt hur man definierar det. Jag upplever mig inte ha speciellt stor kunskap inom detta område. Jag tänker spontant att det är intelligenta barn som kan bli hämmade av att inte få tillräckligt mycket utmaningar, men vet inte om det är rätt tänkt. (Barnskötare, 35 år)

Om ett barn har en särskild begåvning tänker jag att barnet kan mycket mer än jämnåriga på förskolan. Det behöver nödvändigtvis inte vara inom flera olika områden. Under min utbildning pratade vi om att ett barn som har hög kunskap även kan ha mycket känslor, därför kan då särskilt begåvade barn ofta bli missförstådda. Men jag kan ha fel. (Förskollärare, 47 år)

De går inte att dra några generella slutsatser utifrån arbetslivserfarenhet eller utbildningsnivå när det gäller hur respondenterna valde att beskriva vad begreppet särskild begåvning innebär. Ingen grupp är mer representerad i någon särskild kategori utan de finns jämnt fördelade i alla kategorier. En reflektion är dock att ingen av respondenterna i studien förhöll sig kritiskt till begreppet som sådant, eller motsa att särskild begåvning som fenomen existerar. Förutom att någon uttryckte att det särskilt begåvade barnet var ”duktigt”, så framkom inga andra positiva aspekter av den särskilda begåvningen vare sig för individen själv eller som en konsekvens för hela barngruppen. Den särskilda begåvningen beskrevs istället sammanhörande med svårigheter av olika slag, exempelvis särskilt begåvad *men* ofta ensam, särskilt begåvad *men* svår att handskas med eller särskilt begåvad *med* sociala svårigheter. En förskollärare beskriver att trots avancerade, intellektuella, kunskaper så uppstod ofta konflikter vilket ledde till svårigheter för barnet.

Barnet jag tänker på hade väldigt lätt att lära, var nyfiken och ställde många frågor. Det gjorde dock samtidigt att han ofta blev missförstådd av kompisarna och fick

väldigt svårt att hitta nån att va med. Ingen förstod vad han pratade om och det ledde till mycket frustration och många utbrott. (Förskollärare, 54 år)

Vidare beskriver respondenter att perfektionistiska drag hos särskilt begåvade barn också tenderat att skapa konflikter. Det särskilt begåvade barnet beskrivs ha varit extremt noga med att en skapandeaktivitet genomförts på ett exakt sätt, utifrån hur den presenterats för barnen av personalen på exempelvis en samling. Om något annat barn sedan valt att lösa uppgiften på ett eget, annorlunda sätt har detta ställt till det och blivit ”fel” för det särskilt begåvade barnet och ibland lett till konflikter och utåtagerande beteenden. Respondenterna beskriver att de särskilt begåvade individerna krävt hög närvaro av personal för att skapa trygghet och för att få stöd i sociala relationer.

Respondenterna blev även tillfrågade om förmågorna hos individerna de uppmärksammat framträtt inom några särskilda ämnen eller ämnesområden. Dessa områden presenteras (tabell 3) och diskuteras vidare i nästa stycke.

Erfarenheter av specifika ämnesområden där den särskilda begåvningen har uppmärksamrats

Tabell 3. Egna erfarenheter av områden där begåvningen uppmärksamrats

Ämnen/ områden	Antal (%)
Inga erfarenheter	31 (40)
Språk – avancerade språkliga förmågor, tidiga läsare	16 (21)
Matematik – avancerade förmågor, långt över jämnåriga	12 (15)
Generell begåvning – snabb inlärningsförmåga, slutledningsförmåga, abstrakt tänkande	8 (10)
Estetiska förmågor – avancerade inom bild, musik eller rörelse	6 (8)
Naturorientering (NO) – avancerade förmågor inom specifika områden, biologi, fysik, kemi	5 (6)

En majoritet av respondenterna (60%) kunde specificera områden där de hade uppmärksammat den särskilda begåvningen. Resultatet visar att förmågor inom språk och matematik var mest frekvent beskrivna, men även förmågor inom estetiska ämnen som bild påtalades.

Stor språklig förmåga och god läsare redan som 4-åring. (Förskollärare, 44 år)

Särskilt begåvad med siffror och konstruktion. Han byggde avancerade legobyggen efter ritningar och räknade ut olika grader i vinklarna han byggde. Han kunde tidigt svåra mattetal också. (Förskollärare, 43 år)

Jag minns ett barn som kunde rita med enorm detaljrikedom. Hans förmåga att skapa djup i bilden och laborera med färger var helt sanslös... bara 5 år gammal.
 (Barnskötare, 27 år)

Det fanns även respondenter som beskrev tidigt avancerade kommunikativa förmågor hos enskilda barn, en högre inlärningsförmåga och en snabbhet att förstå instruktioner och resonemang jämfört med andra utan att specificera enskilda ämnesområden.

Hur förskolepersonalen ser på särskild begåvning i förskolan som utbildningssammanhang

För att ta reda på respondenternas förståelser för förutsättningar att möta särskilt begåvade barn i de egna utbildningssammanhangen på förskolorna ställdes ett antal påståenden om hur de ser på att kategorisera barn i olika grupper och deras syn på särskilt begåvade barns behov. Respondenterna fick också ta ställning till praktiska möjligheter och hinder som de anser finns för att möta dessa individer ute i förskolorna.

Tabell 4. Egna förståelser för att möta särskilt begåvade barns behov

Påståenden att ta ställning till	Håller med Antal (%)	Håller inte med Antal (%)	Tar inte ställning Antal (%)
Genom att kategorisera barn som särskilt begåvade och andra grupper ökar vi stämplingen av barn som starka - svaga, goda - mindre goda osv.	33 (42)	23 (30)	22 (28)
Särskilt begåvade barn har rätt till anpassningar och särskilt stöd precis som barn i svårigheter	58 (74)	6 (8)	14 (18)
Särskilt begåvade barn är ofta uttråkade i förskolan	45 (58)	12 (15)	21 (27)
Särskilt begåvade barn behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger	47 (60)	6 (8)	25 (32)
Vi behöver möta behoven hos de särskilt begåvade och detta kan göras i den normala, heterogena gruppen	46 (59)	7 (9)	25 (32)

Förskolepersonalen i studien hade hög tilltro till den egna verksamhetens möjligheter att möta särskilt begåvade barns behov. Att dessa barn är i behov av särskild uppmärksamhet höll även en majoritet (60%) av respondenterna med om. Svårigheter att möta de särskilt begåvade barnens behov uttrycktes dock främst utifrån organisatoriska aspekter, som tidsbrist, hög arbetsbelastning, avsaknad av lämpligt stödmaterial samt att barngrupperna är för stora. Avsaknad av utbildning och kunskaper om särskild begåvning kryssades inte för i samma utsträckning.

Respondenterna fick även ta ställning till ett antal frågor om ansvarsförhållanden gällande anpassningar och särskilt stöd till de särskilt begåvade barnen. I nästa sektion redovisas det vidare.

Vem eller vilka förskolepersonalen anser bör ansvara för anpassningar och stöd för särskilt begåvade barn i förskolan

Nedan redovisas respondenternas svar på påståenden om vem eller vilka de anser bör ansvara för särskilt begåvade barns utbildning och vilket stödbehovet är.

Tabell 5: Ansvar för utbildning och stöd till särskilt begåvade barn

Påståenden att ta ställning till	Håller med Antal (%)	Håller inte med Antal (%)	Tar inte ställning Antal (%)
Det är förskollärares ansvar att förse särskilt begåvade barn med lärandeefarenheter	62 (79)	3 (4)	13 (17)
Det är förskollärares ansvar, att med utvalda metoder och differentierad undervisning, möta särskilt begåvade barn	60 (77)	5 (6)	13 (17)
Specialpedagoger, är viktiga resurser i arbetet med särskilt begåvade barn i förskolan	63 (81)	3 (4)	12 (15)
Vi har ett större moraliskt ansvar att stötta barn i inläringsvårigheter, än de särskilt begåvade barnen	33 (42)	17 (22)	28 (36)
Våra förskolor bemöter redan behoven hos särskilt begåvade barn på ett bra sätt	12 (15)	32 (41)	34 (44)

Förskolepersonalen (oavsett tjänstebeteckning) höll i hög grad med om att det är förskollärares ansvar att stötta särskilt begåvade barn i sin fortsatta inläring (79%), men svarar samtidigt att behoven hos de särskilt begåvade barnen inte bemöts på ett bra sätt i dagsläget ute i förskolorna. Alla yrkeskategorierna höll även i hög grad (81%) med om att specialpedagoger är viktiga resurspersoner i arbetet med särskilt begåvade individer. På följdfrågorna om vad som kan tänkas vara framgångsrika metoder för undervisning och hur specialpedagoger kan stödja i arbetet vid förskolorna, avstod dock 30 procent av respondenterna genomgående att ta ställning. Förskolepersonalen uppmärksammade vikten av att särskilt begåvade barn ges möjlighet till stöd i sitt fortsatta lärande, men uppgav samtidigt att förskolan har ett större moraliskt ansvar att stötta barn i inläringsvårigheter än de som anses särskilt begåvade.

Tillgången till specialpedagogisk kompetens upplevdes god av respondenterna som arbetar i kommunala förskolor. De uppgav att de kontaktar specialpedagoger vid behov av stöd och att dessa finns att tillgå inom förskolans upptagningsområde. Av de respondenter (21 personer) som uppgav att de arbetar inom fristående förskolor, svarade tre (14 %) att ingen specialpedagogisk kompetens finns att tillgå vid förskolan. Huruvida dessa personer arbetar vid samma eller olika förskolor framkommer inte av svaren.

DISKUSSION

I artikeln redovisas förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning och erfarenheter av att arbeta med särskilt begåvade barn i förskolan. Resultatet visar att förskolepersonalens formella utbildningsnivå inom särskild begåvning är låg och trots hög tillit till det egna utbildningssammanhangets möjligheter att stötta *alla* barn, så uttrycker de svårigheter att även stötta de särskilt begåvade. I denna avslutande del diskuteras ett antal aspekter som studien synliggjort.

Särskild begåvning är ett relativt nytt område inom svensk forskning. Få respondenter uppger att de har någon formell utbildning om särskild begåvning och särskilt begåvade barns behov. Hur de införskaffat information om särskild begåvning och vilka källor de använt sig av skiljer sig stort. Trots avsaknad av utbildning om särskild begåvning så överensstämmer dock förskolepersonalens beskrivningar av särskild begåvning på flera punkter med hur det framställs inom forskningen, med förmågor som utmärker sig jämfört med jämnåriga individer (jmf. Sankar-DeLeeuw, 2004; Persson, 2010). Flera av respondenterna beskriver erfarenheter av att ha mött barn i förskolan med förmågor som sticker ut, men uttrycker samtidigt att de har låga kunskaper om hur de ska tillmötesgå dessa individers behov. Den teoretiska ansatsen synliggör ett inkluderande förhållningssätt hos förskolepersonalen då de svarar att alla barn, även de särskilt begåvade, har rätt att få sina behov tillgodosedda och uttrycker hög tilltro till att det egna utbildningssammanhanget räcker till för att möta alla barn i den normala, heterogena gruppen. Däremot fokuserar respondenterna i högre grad på individen som bärare av eventuella svårigheter som uppstår till skillnad från ett relationellt synsätt, där svårigheter anses uppstå i mötet med den omliggande lärmiljön (jmf Lutz, 2013). Här kan två tänkbara förklaringar vara att det har att göra med avsaknad av kunskaper om särskild begåvning eller en påverkan av befintliga värdegrundsmässiga normer och traditioner gällande barn med avvikande beteenden vid respektive förskola, eller möjligtvis en kombination av båda.

På frågor om förutsättningar att hantera särskild begåvning utifrån förskolan som utbildningssammanhang märks en osäkerhet i respondenternas svar inför hur särskilt begåvade barn ska stöttas. En majoritet av förskolepersonalen menar också att det saknas förutsättningar i dagsläget för att stötta barnen som är i behov av kunskapsmässiga utmaningar. Genomgående väljer även ungefär en tredjedel av informanterna att inte svara på mer specifika frågor om hur undervisning kan genomföras för dessa individer i förskolemiljön. Här kan avsaknad av ett specifikt avsnitt om särskild begåvning i de styrdokument som gäller för förskolan (SFS 2010:800; Skolverket, 2018) försvåra för förskolepersonalen som enbart har att förhålla sig till att undervisningen ska vara ”utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt” (Skolverket, 2018, s 6). Det öppnar upp för tolkningsmöjligheter som både innebär en flexibilitet att genomföra anpassningar, men även en risk för ökad segregering och en ojämlik utbildning som konsekvens (jmf. Nilholm, 2019). Om och hur ett särskilt begåvat barn får sina behov tillgodosedda i utbildningssammanhanget kan därmed vara avhängigt slumpen beroende på vilken förskola barnet börjar på.

Det som särskilt utmärker sig i respondenternas beskrivningar av vad de anser att begreppet särskild begåvning innebär, är att nästan ingen lyfter fram några positiva aspekter med att vara särskilt begåvad. De tillägg som gjordes utifrån förskolepersonalens egna beskrivningar handlade främst om svårigheter och brister. Ingen tillskrev exempelvis den särskilda begåvningen som en *tillgång*, vare sig för individen själv eller för verksamheten i stort. Enligt Liljedahl (2018) finns en risk att bristfälliga kunskaper om särskild begåvning i förskolan leder till ett fokus på särskild begåvning som en enbart elitistisk fråga, med ökad arbetsbelastning för pedagogerna som följd, vilket delvis

också uttrycks av respondenterna i studien. Framgångsfaktorer för arbete med särskild begåvning och särskilt begåvade barn i förskolan kan således bero på både utbildningsnivån hos förskolepersonalen samt organisatoriska och värdegrundsmässiga frågor. I resultatet framträder ett spänningsfält mellan förståelser för *alla* barns rätt till lärande utifrån individuella behov och att stöd främst ska ges till barn i svårigheter. Å ena sidan uttrycks alla barns rätt till stöd som självklar, men organisatoriska brister i utbildningssammanhangen anses sätta käppar i hjulet för att särskilt begåvade barn också ska få stöd. Å andra sidan lyfts moraliska aspekter fram som betonar att stöd i första hand bör ges till de barn som befinner sig i svårigheter. Där räknas inte de särskilt begåvade in. Här hade det varit intressant att följa upp hur en eventuell rangordning uppstår och hur det beslutas om vilka behov som anses ha företräde. Det framkommer inte av enkätsvaren. Det som lyfts fram i tidigare forskning är dock att avsaknad av kunskaper om särskild begåvning hos pedagogerna kan innebära att dessa individer inte uppmärksammas i förskolan (Olsson & Olsson, 2017), men även att invanda, oreflekterade, förhållningssätt bidrar till att fokus främst läggs på barn med inlärningssvårigheter (Bruce, Rubin, Thingren & Åkerman, 2016). Då denna artikel presenterar en enkätundersökning som är en inledande del av ett större forskningsprojekt är det reflektioner att ta med till kommande studier.

Förutom att respondenterna svarar att utbildade förskollärare ska ansvara för anpassningar och stöd i utbildningen (jmf. Skolverket 2018) anses också specialpedagoger som viktiga resurspersoner i arbetet med särskild begåvning. Vilken roll specialpedagoger har på de olika förskolorna i den här studien är inte känt, men att specialpedagogiskt stöd kan bidra positivt i utbildningen för särskilt begåvade barn, ger både respondenterna i studien och forskare uttryck för (jmf. Westling Allodi, 2014). I studien framkom dock en viss skillnad i tillgången på specialpedagogiskt kompetens beroende på om förskolepersonalen arbetade vid en kommunal eller fristående förskola, till den kommunala förskolans fördel. Den skillnaden anses också kunna påverka uppdraget om en jämlik utbildning för alla barn (jmf. Magnússon et al., 2018). Utifrån studiens begränsade antal respondenter går det dock inte att dra några generella slutsatser om friskolor i denna studie utan det handlar enbart om en reflektion utifrån studiens resultat. Inom förskolan finns ingen obligatorisk elevhälsa utan rektor som ytterst ansvarig fattar beslut om vilka barn som ska berättigas stöd. Att stödinsatser och resurser sätts in för särskilt begåvade barn kan således bli avhängigt rektors kunskaper om särskild begåvning. Det kan leda till att vissa förskolor uppmärksammar särskild begåvning och andra inte. Åtföljandet av styrdokumentens krav på att utbildningen ska vara till för alla, med syfte att främja alla barns utveckling och lärande (SFS 2010:800), kan således ifrågasättas.

Avslutningsvis kan konstateras att studiens empiriska material är begränsat, vilket gör att slutsatserna inte är generaliserbara till att gälla för en större population. Enkätens utformning och frågeställningar indikerar intressanta insikter om förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning, men på flera sätt genererar svaren i enkäten fler frågor än de ställda. Resultatet visar en vilja hos respondenterna att uppmärksamma dessa individer, men organisatoriska svårigheter och låg utbildningsnivå inom området anses ligga bakom att särskild begåvning inte uppmärksammas i någon större utsträckning. Som ytterst ansvarig för utbildningen på förskolan, kan således den enskilde rektorns kunskaper om särskild begåvning bli en påverkansfaktor för om särskild begåvning uppmärksammas eller inte. Denna studies bidrag öppnar således upp för ytterligare forskning med kvalitativ inriktning för att nå djupare förståelser för fenomenet särskild begåvning och förskolans kontext.

REFERENSER

- Beljan, P., Webb, J.T., Amend, E.R., Web, N.E., Goerss, J., & Olenchak, F.R. (2006). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders, *Gifted and Talented International*, 21(2), 83-86.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673478>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: the case of no conceptions of giftedness. I: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness*, 1-19. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Malmö: Liber AB.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3 uppl.). New York, N.Y.: Routledge.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2014). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1) 5-17. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177%2F0162353214521486>
- Daglioglu, 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 science: Theory & Practice*, 13(1), 444-453.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>
- Dai, D. Y. & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3) 151-168. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177%2F0016986213490020>
- Eriksson, A-L., Forslund Frykedal, K., & Samuelsson, M. (2016). *Specialpedagogik: i, om, för och med praktiken*. Stockholm: Liber.
- Foley-Nipcon, M., & Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. I: S. I. Pfeiffer (Red.), *APA Handbook of giftedness and talent*, 545-558. Washington, D.C.: APA.
- Freeman, J. Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *Worldwide provisions to develop gifts and talents*. An international survey: Research report. CfBT Education Trust.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepers Review*, 26(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>
- Kettler, T., Overross, M. E., & Salman, R. C. (2017). Preschool Gifted Education: Perceived Challenges Associated With Program Development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 117-132.
<https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177%2F0016986217690228>
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan 1980: Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea_2077_30910_1.pdf
- Lie, B. (2017). *Särbegåvade barn: i förskoleålder*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever: Pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.
- Liljedahl, M. (2018). *Särskilt begåvade barn: Förskolans utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från https://www.alvesta.se/contentassets/9a969ba661f9400786c3eb62a9febfe2/file_281.pdf
- Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>
- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: Inkludering och specialpedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.
- Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: a total population comparison of special educators in Swedish independent and municipal schools. *Journal of Research in Special Educational Needs* 18(4), 225-238. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1111/1471-3802.12407>
- Margrain, V. (2021). Bright sparks: att tända gnistor i svensk förskola. I: C. Sims (Red.), *Särskild begåvning i praktik och forskning*, 121-143. Lund: Studentlitteratur.
- Matthews, D. J. & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practise. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>
- Mattsson, L. (2013). *Tracking mathematical giftedness in an egalitarian context*. Doktorsavhandling. Göteborg: Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/34120>
- Mattsson, L. & Pettersson, E. (2015). Inledning: att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna. I: Skolverket stödmaterial: *Särskilt begåvade elever*. Skolverket.
- Mellroth, E. (2018). *Harnessing teachers' perspective: Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet. Hämtad från <http://kau.diva.portal.org/smash/get/diva2:1253540/FULLTEXT02.pdf>
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: Möjligheter, hinder och dilemma*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B.-I. & Olsson, K. (2017). *Barn med utmanande beteende: Tidiga insatser i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569. <https://doi.org/10.1177%2F016235321003300405>
- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Doktorsavhandling. Växjö: Linnéuniversitetet. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:414912/FULLTEXT01.pdf>
- Pettersson, E. (2017). *Elever med särskild begåvning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roepers Review*, 26(4), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02783190409554270>
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Silverman, L. K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sims, C. (Red). (2021). *Särskild begåvning i praktik och forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- SKOLFS (2018:50). *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
https://www.harryda.se/download/18.1d3ccd4b165cd99bd8f6bd34/1536913321019/Laroplan_forskolan_SKOLFS_2018_50.pdf
- Skolinspektionen (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet*. Hämtad från
<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/stod-stimulans/stod-och-stimulans-i-klassrummet---slutrapport.pdf>
- Skolverket (2015). *Särskilt begåvade elever*. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- SKR (2014). *Handlingsplan särbegåvade elever*. Samarbete mellan Borås, Karlstad, Landskrona, Luleå, Sollentuna, Uppsala, Umeå och SKL. Luleå Kommun: Kommunikationskontoret. Hämtad från <https://skl.se/download/18.547ffc53146c75fdec0eeeb9/1405428232070/skl-handlingsplan-2014-sarbegavadeelever.pdf>
- SKR (2016). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever*. Samarbete mellan Borås, Karlstad, Landskrona, Luleå, Sollentuna, Uppsala, Umeå och SKL. Luleå Kommun: Kommunikationskontoret. Hämtad från
<https://skl.se/download/18.1fae8ed6156b062e29497858/1473239906709/Handlingsplan-sarskilt-begavade-2016.pdf>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>.
- Sundström, A. (2016). Att fråga efter kunskap. I: A. Persson (Red.), *Frågor och svar om frågekonstruktion i enkät: och intervjuundersökningar*, 324-337. Statistiska Centralbyrån.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Svensson, S. (2021). I wish I had known that before: att våga utmana och bli utmanad. I: C. Sims (Red.), *Särskild begåvning i praktik och forskning*, 69-91. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Hämtad från
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training Effects on Belgian Preschool and Primary School Teachers' Attitudes towards the Best Practices for Gifted Children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Walsh, R.L., Kemp, C.R., Hodge, K. A. & Bowes, J.M. (2012). Searching for Evidence-Based Practice: A Review of the Research on Educational Interventions for Intellectually Gifted Children in the Early Childhood Years. *Journal for the Education of the Gifted* 35(2), 103-128.
<https://doi.org/10.1177%2F0162353212440610>
- Westling Allodi, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 139-151.
<https://socialmedicinsk.tidskrift.se/index.php/smt/article/view/1093>
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedts.

Vol 15, nr 3 2021

Utbildning & Lärande

Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i
förskola och skola: En storskalig studie

*Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Lars-
dotter Bodin, Petra Runström Nilsson & Ann-Charlotte Munter*

Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i
förskolan

Malin Ekesryd Nordström

“As a teacher, you have to take the initiative”: An intertextual
study of the enactment of subject-specific professional
development for teachers of Modern Languages/Spanish

Déborá Rottenberg

Inte så farligt egentligen: Hur subtil exkludering blir osynlig i
klassrummet

Layal Kassielias Wiltgren

Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års
gemensam kompetensutveckling

Mette Liljenberg