

Smartare än fröken

En kvalitativ undersökning om synen på särskild begåvning och anpassningar i undervisningen av särskilt begåvade barn på två förskolor

Av: Therese Blåbäck

Examinator: Helena Hill

Handledare: Charlott Neuhauser

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete 15 hp

Självständigt arbete i förskoledidaktik | vårterminen 2019

Förskolläraryrket med interkulturell profil 210 hp



Abstract

Title: Smarter than the teacher - A qualitative study on the view of giftedness and adaptations in the teaching of gifted children in two preschools

The aim of this study was to examine how adaptations in the teaching of gifted children of two preschools can be understood from the perspective of teachers, parents and children. The intent with the study was also to examine how the teachers worked to follow the curriculum and adapt the teaching, how the children could be affected by being seen as gifted and how the parents experienced the cooperation with the preschool regarding the teaching of their gifted children.

Through observations and interviews four themes were discovered – characteristics and to be seen, teacher's knowledge and education on giftedness, working methods and adaptations, and transition from preschool to school. The study's results showed that the different perspectives differ, both between parents, educators and children, but also between the two preschools and their surrounding culture. The surrounding culture had a larger impact than expected.

The analysis, based on Stern's theory of intersubjectivity and intercultural perspective, also showed the importance of gifted children to be seen as gifted and to interact with other gifted children.

Keywords: giftedness, preschool, adaptation, differentness

Nyckelord: särskild begåvning, särbegåvning, förskola, anpassning, annorlunda

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	1
1.2	Kännetecken	2
1.3	Tidig upptäckt.....	2
1.4	Arbetsmetoder med särskilt begåvade barn.....	3
1.5	Styrdokument.....	4
2	Syfte	5
2.1	Frågeställningar	5
3	Tidigare forskning.....	5
3.1	Persson, särbegåvning och elitism.....	5
3.2	Pettersson, matematik och problemlösning	7
3.3	Kreger Silverman, känslighet och copingstrategier.....	7
4	Teoretiska perspektiv	9
4.1	Det särskilt begåvade barnets självutveckling.....	9
4.2	Interkulturalitet och synen på undervisning av särskilt begåvade barn.....	11
4.3	Begrepp.....	12
5	Metod och material	13
5.1	Metod.....	13
5.2	Generalisering.....	13
5.3	Urval	13
5.4	Deltagande observation	14
5.5	Intervjuer	15
5.6	Reflexivitet	16
5.7	Etik.....	16
5.8	Material.....	17
6	Resultat och analys	18

6.1	Kännetecken och att bli sedd	18
6.2	Pedagogers kunskap och utbildning om särskild begåvning	21
6.3	Arbetsätt och anpassningar	22
6.3.1	Granskogens arbetsätt	22
6.3.2	Stadsparkens arbetsätt.....	24
6.4	Överlämning vid skolstart	26
7	Slutsatser och sammanfattning	27
7.1	Pedagogernas perspektiv	28
7.2	Barnens perspektiv	28
7.3	Föräldrarnas perspektiv	29
7.4	Metoddiskussion	30
7.5	Personlig reflektion.....	31
8	Förslag på vidare forskning	31
9	Litteraturförteckning	32

1 Inledning

Begåvad, särskilt begåvad, överbegåvad, särbegåvad, högbegåvad, elever med höga förmågor, elever med särskilda förutsättningar, speciellt begåvade elever... det finns och har funnits många olika benämningar på personer med hög förmåga och potential (Westling Allodi, 2014, ss. 140f).

I förskolans nya läroplan står det om att ge alla barn ”en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt.” (Skolverket, 2018a, s. 6). I mitt examensarbete vill jag undersöka hur det går att göra utformningarna och anpassningarna för barn med hög förmåga och potential. Min upplevelse, som förskollärostudent och förälder till barn med särskild begåvning, är att det kan behövas anpassningar för särskilt begåvade barn, men att det inte uppmärksammas i någon högre grad inom förskolläroutbildningen eller förskolans verksamhet. Det verkar finnas ett motstånd till att tala om barn som särskilt begåvade. Men om vi förskollärare endast får utbildning om barn som följer normalkurvorna och barn med svårigheter som behöver stöd för att komma ikapp, kommer vi inte ha en aning om vilket stöd särskilt begåvade barn behöver.

1.1 Bakgrund

Det finns i nuläget inget stödmaterial om särskild begåvning för förskolan. Men Skolverket gav 2015 ut ett stödmaterial för skolan angående särskild begåvning. I stöd materialet till skolan har Skolverket valt att använda begreppet *särskild begåvning* men använder en definition om *särbegåvning* för att definiera särskild begåvning. Detta visar enligt mig på att Skolverket ser särskild begåvning och särbegåvning som likvärdiga begrepp (Liljedahl, 2018, s. 14; Mattsson & Pettersson, 2015). Den svenske forskaren och professorn i pedagogisk psykologi Roland S Persson (1997), myntade begreppet särbegåvning och definierar det som:

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion. (s. 25)

Det som kan vara problematiskt med Perssons definition är att den särbegåvade behöver prestera och förvåna någon annan. Med denna definition skulle en särskilt begåvad person som döljer sin begåvning inte anses vara begåvad. I min undersökning har jag valt att omväxlande använda begreppen begåvning, särbegåvning och särskild begåvning.

På svenska används ibland högpresterande som ett jämbördigt begrepp. Men forskningen verkar vara någorlunda samstämmig med att det går att vara högpresterande utan att vara

särbegåvad och tvärt om (Mattsson & Pettersson, 2015, s. 10; Westling Allodi, 2014, s. 140), dock använder Persson högpriesterande som likvärdigt med särbegåvning i sin avhandling och likställer högpriesterande med måttlig särbegåvning i en senare artikel (1997, 2014, s. 133).

Precis som att det används olika begrepp för att benämna särskild begåvning, definierar olika källor antalet särskilt begåvade på olika sätt. Enligt Skolverket är ungefär ett av tjugo barn, alltså fem procent, att räkna som särbegåvat (Skolverket, 2019). I andra källor definieras mellan en och tjugo procent av alla barn som särskilt begåvade (Liljedahl, 2018, ss. 21f; Persson, 1997, s. 23). Enligt skolverkets statistik var 509 784 barn inskrivna i den svenska förskolan år 2017 (Skolverket, 2018b). Fem procent av det totala antalet barn blir 25 489 barn. Dock skriver Mona Liljedahl att mindre än en procent av de särskilt begåvade barnen upptäcks i förskolan (2018, s. 28).

1.2 Kännetecken

Tecken på särskild begåvning kan bland annat visa sig som ett stort behov av intellektuell stimulans, snabb inlärningsförmåga, exceptionellt minne, förmåga att tänka abstrakt och se samband, intensivt intresse för olika ämnen, lär sig tala avancerat tidigt, extremt självständiga, humor och höga förväntningar på sig själva. Alla särskilt begåvade barn behöver inte ha alla egenskaperna. Vissa barn har en mer asynkron, ojämn, utveckling (Westling Allodi, 2014, ss. 141f). I Liljedahls bok finns det en checklista på kännetecken för särskilt begåvade förskolebarn (se bilaga 4). Genom att pedagoger lär sig att känna igen tecken på särskild begåvning skulle fler begåvade barn kunna upptäckas redan i förskolan. När jag läser listan kan jag koppla kännetecken till några av de barn jag träffat i förskolan. Det var den frågvisa femåringen som ställde frågor om absolut allting (punkt 1, 10 och 12), ett och ett halvt-åringen som kunde hela alfabetet (punkt 2, 3, 5 och 16), tvååringen som sa ”Kan jag få det stora stetoskopet tack?” (punkt 3 och 5) och sexåringen som efter en hel vinters bråk om att behöva använda ytterkläder glatt satte på sig fyra lager kläder på våren bara för att då fick hen äntligen bestämma själv (punkt 7, 10 och 18). Punkt 3 i listan, ”stort ordförråd, gillar nya ord och uttryck, roas av ordvitsar” (Liljedahl, 2018, s. 60), visade sig hos den nämnda tvååringen även när hen upptäckte att det gick att räkna mig ”ett, två, Tres” (hen uttalade Therese som Tres).

1.3 Tidig upptäckt

Enligt Westling Allodi är det av stor vikt att alla lärare, som möter barn i förskolan och under de första skolåren, får möjlighet att studera och reflektera över kunskapsområdet särskild begåvning. Hon menar att kunskap om särbegåvning inte ingår i lärarutbildningen, och att även

om lärare gör sitt bästa så finns det flera svenska studier som visar på att barn med särskild begåvning inte alltid upptäcks eller ges adekvat stöd i skolan (2014, s. 147). Internationella studier pekar på att särbegåvade barn antingen får begränsade akademiska utmaningar som främjar deras kognitiva utveckling, eller ingen anpassning alls då väldigt få förskollärare har utbildning i att identifiera och/eller designa lärandesituationer för särbegåvade barn. Det här är enligt forskarna av särskild vikt för särskilt begåvade barn från ekonomiskt utsatta hem (Kettler, Oveross & Salman, 2017, s. 118). Persson menar att identifiering av särbegåvade barn bör ske tidigt för att rätt stöd ska kunna sättas in och att identifieringen och stödet aldrig ska bero på föräldrarnas socio-ekonomiska situation (Persson, 1997, s. 13).

Det är inte alla som förespråkar tidig upptäckt av särskild begåvning. Istället framhålls vikten av dynamiska lärmiljöer för alla barn och att lärare ska arbeta utifrån alla barns styrkor, intressen och förmågor. Det argumenteras också emot antagandet om att särbegåvade barn behöver mer traditionellt akademiskt arbete i snabbare takt (Kaplan & Hertzog, 2016, s. 135). En risk med tidig upptäckt kan vara att det skapar ett konstant tryck från omgivningen med höga förväntningar om att den särbegåvade hela tiden ska uppnå sin potential (Mudrak & Zabrodska, 2015, ss. 60f).

1.4 Arbetsmetoder med särskilt begåvade barn

Acceleration, berikning och coachning förs fram som den viktigaste strategin för att arbeta med särskilt begåvade barn.

Acceleration innebär att de särskilt begåvade barnen tillåts att lära sig i snabb takt utan att behöva vänta in sina jämnåriga eller vänta tills de når ”rätt” årskurs i skolan. I förskolans värld kan det innebära att barnen får tillgång till material utformat för äldre barn, att yngre barn flyttas upp till en storbarnsavdelning, att särbegåvade barn undervisas regelbundet i accelerationsgrupp tillsammans med andra särbegåvade barn eller att skolstarten tidigareläggs. Uppflyttningen till en storbarnsgrupp eller skolan kan vara total eller partiell. Vid partiell uppflyttning deltar barnet i viss undervisning med äldre barn men tillhör fortfarande sin vanliga barngrupp (Liljedahl, 2018, ss. 69-73; Westling Allodi, 2014, ss. 144, 146). Enligt Liljedahl är det viktigt att särbegåvade barn får accelerera för att orka vara sociala med barn som är på en annan intellektuell nivå. Hon kallar detta att de särbegåvade barnen får ”springa av sig i huvudet” (Lundbäck, 2016).

Berikning, eller fördjupning, kan ges genom att barnen får arbeta med uppgifter som känns verkliga och meningsfulla för dem. Deras kunskapsörst kan tillgodoses genom projektarbeten

med verkliga mottagare (Liljedahl, 2018, ss. 73ff). Projektarbeten kan även vara berikande genom att barnen får öva sig i att undersöka, experimentera, testa sina hypoteser och utmanas i att tänka på en metanivå om sin egen tankeprocess (Burns & Lewis, 2016).

Coaching via individualiserat stöd eller rådgivande samtal är den tredje faktorn i pedagogiskt ABC. Liljedahl betonar att ”barnet behöver någon i verksamheten som förstår och vurmar lite extra för barnet [...] någon som barnet litar på och kan anförtro sig åt” (2018, s. 75). Hon skriver även att ”*Det är i den vuxnas blick som barnet växer och blir till*” (kursivering i original, ibid.).

Liljedahl kallar det för ett pedagogiskt ABC och drar paralleller till sjukvårdens ABC som står för andning, blödning, chock. Liljedahl menar att pedagogiskt ABC går att tillämpa för alla barn i förskolan genom att byta ut acceleration mot anpassning (2018, ss. 68f). I min undersökning kommer empirin bland annat att analyseras med hjälp av pedagogiskt ABC.

1.5 Styrdokument

Samtidigt som min kull med förskollärarstudenter tar examen, börjar förskolans nya läroplan att gälla. Från och med den 1 juli 2019 betonas det tydligt att ”Förskolan ska stimulera varje barns utveckling och lärande” (Skolverket, 2018a, s. 10). Det står även att:

Utbildningen ska ta tillvara barnens egna erfarenheter, behov och det de visar intresse för. Men barnen ska också kontinuerligt utmanas vidare utifrån läroplanen genom att inspireras till nya upptäckter och kunskaper. Förskolan ska bidra till kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande samt förbereda för fortsatt utbildning. (Skolverket, 2018a, s. 10)

Detta förtydligas även i Skollagen från och med den 1 juli 2019 i 3 kap. 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 eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS 2018:749)

Både förskolans läroplan och skollagen betonar tydligt i formuleringarna ovan att alla barn har rätt att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Hur styrdokumenterna ska följas och undervisningen anpassas är dock upp till kommunerna eller de fristående huvudmännen.

2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur begreppet särskild begåvning och anpassningar i undervisningen av särskilt begåvade barn på två förskolor kan förstås ur pedagogers, föräldrars och barns perspektiv.

2.1 Frågeställningar

Utifrån syftet har följande frågor formulerats:

Hur arbetar pedagogerna för att följa läroplanen och utforma och anpassa undervisningen för de särskilt begåvade barnen i undersökningen?

Hur kan barnen i undersökningen påverkas av att uppmärksammas som särskilt begåvade?

Hur upplever föräldrarna samarbetet med förskolan och kommunen/huvudmannen gällande undervisning av barn med särskild begåvning?

3 Tidigare forskning

Det finns ett växande intresse inom den svenska skolan och förskolan för särskild begåvning, vilket syns genom att ett flertal uppsatser om särbegåvning publicerats under 2000-talet (Westling Allodi, 2014, ss. 144ff). Särskild begåvning är ett relativt nytt forskningsfält som uppmärksammas mer och mer i Sverige. Den svenska forskningen om särbegåvning går att finna inom olika vetenskapliga forskningsfält och det anses vara ett tvärvetenskapligt forskningsområde (Persson, 2014, s. 129; Westling Allodi, 2014, s. 139). Den svenska forskningen finns bland annat inom fälten specialpedagogik, socialmedicin, pedagogik och psykologi. I ett internationellt perspektiv, och framför allt i ett anglo-saxiskt, är forskning inom vad som ofta benämns som gifted education betydligt större.

Jag har valt att presentera forskning som antingen betraktar särbegåvning utifrån eller forskning som mer tar barnets eller den särbegåvades eget perspektiv.

3.1 Persson, särbegåvning och elitism

Roland S Persson, professor i pedagogisk psykologi vid Jönköping University (Jönköping University, u. å.) publicerade år 1997 sin avhandling *Annorlunda land – särbegåvnings psykologi*, och lade därmed grunden till den svenska forskningen om särbegåvning. I sin avhandling myntade Persson begreppet särbegåvning, kopplade den svenska skolans förhållande till Jantelagen (Sandemose, 1933 se Persson, 1997, s. 1), gick igenom

internationella perspektiv från stora delar av världen och grupperade särbegåvade beteenden i olika domäner som exempelvis idrottslig, teknisk och akademisk särbegåvningsdomän.

Till den akademiska särbegåvningsdomänen räknar Persson matematisk särbegåvning, vilket generellt verkar vara den mest uppmärksammade sortens särbegåvning. Persson skiljer mellan vad han kallar en taljonglör, eller mänsklig kalkylator, som han beskriver som någon som är snabb på huvudräkning, medan en särbegåvad matematiker definieras av sin stora förmåga till abstrakt matematiskt-logiskt resonemang och en effektiv problemlösningsförmåga (1997, ss. 102f). Han påpekar också att en matematiskt särbegåvad elev kan få problem i grundskolan genom att kunna se andra metoder och lösningar på matematiska problem än vad läroboken och läraren lär ut. Om då läraren inte tillåter andra lösningar än lärobokens kan detta skada eleven som då kan känna att hen inte lever upp till lärarens förväntningar och att detta bör döljas (1997, ss. 104f). Persson menar att särbegåvade och normalbegåvade lever i skilda tankevärldar, och att de *kognitiva aspekter* som skiljer dem åt är att de särbegåvade har en effektivare inlärningsförmåga, större minneskapacitet, mer kunskap och större förmåga att tillämpa kunskapen (1997, s. 29).

Perssons avhandling och fortsatta forskning inom fältet särbegåvning är tongivande i Sverige, men jag har funnit att det verkar ha uppstått ett avstånd mellan honom och andra forskare. I det tidigare nämnda stödmaterialet från Skolverket refereras det till Perssons forskning, men han finns inte med bland författarna, vilket andra särbegåvningsforskare gör (Skolverket, 2019). Dessutom har han publicerat en text kallad *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan* (Persson, 2015) som innehåller material som han skrev till Skolverkets stödmaterial. Enligt Persson är innehållet ”vetenskapligt helt okontroversiellt och utgör mer eller mindre konsensus bland världens forskare” (2015, s. 2). Jag kan dock uppfatta vissa av hans beskrivningar som vinklade eller partiska. ”Fantastisk förmåga” (s. 4), ”ju mer extrem” (s.5), ”sällan så pass kunniga och insiktsfulla” (s. 5), ”illojalt och orättvist” (s.5) är några av formuleringarna som jag reagerar på. Det finns en rädsla bland särbegåvade för att ses som *elitistiska* (Liljedahl, 2018, ss. 25f; Pettersson, 2011, s. 7), eller överlägsna (Kreger Silverman, 1998, s. 205) vilket kan vara det som gör att Perssons formuleringar, och kanske även Persson själv, ses som problematiska. Persson diskuterar begreppet elitism i sin avhandling, men menar istället på att:

...elitism i viss utsträckning (är) en förutsättning för att ett demokratiskt samhälle överhuvudtaget skall kunna fungera. Det vore svårt att tänka sig ett modernt samhälle utan kapabla ledare och olika typer av expertis och dugliga yrkesutövare. (1997, s. 5)

Det är lätt att hålla med att ett modernt samhälle kräver kapabla ledare och duktiga yrkesutövare. Men frågan är om det är den strävan som alla särbegåvade har? Eller om det finns andra inre drivkrafter som styr?

3.2 Pettersson, matematik och problemlösning

Eva Pettersson (2011), universitetslektor och prorektor vid Blekinge Tekniska Högskola (Blekinge Tekniska Högskola, 2019), publicerade sin avhandling om elever med matematiska förmågor år 2011. Förutom att vara anställd vid Blekinge Tekniska högskola är hon en av författarna bakom Skolverkets stödmaterial om särskild begåvning och är även en av utvecklarna av hemsidan *Mattetalanger* på uppdrag av NCM (Nationellt Centrum för Matematikutbildning, 2019).

Pettersson går i sin avhandling igenom kännetecknen för särskilt begåvade individer, som till exempel behovet av mental stimulans, men även kännetecknen som är mer specifika för matematiskt begåvade. Ett av kännetecknen är att barnen ägnade mycket tid åt egna aktiviteter där de kunde sitta djupt koncentrerade långa perioder med byggklossar och andra konstruktioner. Den djupa koncentrationen i egna aktiviteter var gemensam med generellt särbegåvade barn, men att det var konstruktioner de ägnade sig åt var mer specifikt för matematiskt begåvade (2011, ss. 22, 28).

I sina empiriska studier använder Pettersson olika former av *problemlösning* vid observationerna. Hon framhåller problemlösning som en metod att både identifiera matematiskt begåvade elever och att berika och fördjupa deras lärande (2011, s. 56). Hon fann i sin studie att det accelererande stödet, att få arbeta i en högre takt, var vanligare och att det även var vanligt med en blandning av berikande och accelererande stöd till de matematiskt begåvade eleverna (2011, s. 209).

Min studie handlar inte specifikt om matematiskt begåvade barn, men matematisk förmåga och matematiska aktiviteter finns med i mitt empiriska material, både i observationer och i intervjuvar.

3.3 Kreger Silverman, känslighet och copingstrategier

Linda Kreger Silverman (1998), licensierad psykolog och filosofie doktor i pedagogisk psykologi och specialpedagogik, grundade och leder the Institute for the Study of Advanced Development och Gifted Development Center i Denver Colorado i USA. Hon har forskat om psykologin och utbildningen av särbegåvade sedan 1961 och har skrivit en stor mängd artiklar och böcker om ämnet (Gifted Development Center, u.å.).

Särskild begåvning beskrivs av Kreger Silverman som ett inre driv av att vilja *veta* snarare än en yttre potential att *prester*, vilket motsäger Perssons användande av begreppet högpresterande som likvärdigt med måttlig särbegåvning. Kreger Silverman förklarar känslan av upprymdhet när det inre drivet blir tillgodosett som ”The elation that comes from finding [...] is indescribable. [...] At that moment, no external rewards matter.” (1998, s. 204). Tillsammans med andra forskare definierade Kreger Silverman giftedness:

Giftedness is *asynchronous development* in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching and counseling in order for them to develop optimally. (Kreger Silverman, 2009, s. 147)

Kreger Silverman stöder sin forskning på Dabrowskis teori ”the Theory of Positive Disintegration” och begreppet ”overexcitabilities” (2009, s. 141) som vid översättning till svenska blir teorin om positiv desintegration och hög stimulikänslighet. Dabrowskis teori utgår från att det finns fem utvecklingsnivåer som går från egocentrism i första nivån till altruism på den femte nivån. Alltså från egoism till att sätta andras intressen framför sina egna. Men det är ingen åldersindelad stadieteori, utan det går att vara kvar i samma stadie hela livet eller att befinna sig i två stadier på en och samma gång. Desintegrationen innebär att en lägre utvecklingsnivå måste upplösas för att en högre nivå ska kunna växa fram. Hög stimulikänslighet bidrar, enligt Dabrowski, till utveckling på högre nivåer. Hög stimulikänslighet förklaras som en förmåga till starkare neurologiska reaktioner. Det är här som Kreger Silverman och Dabrowski kopplar ihop särskild begåvning och hög stimulikänslighet, särskilt begåvade personer har enligt deras forskning en stor inneboende känslighet och en hög grad av perfektionism (Kreger Silverman, 2016, ss. 179–186).

Enligt Westling Allodi är de flesta personer med särskild begåvning självständiga, välmående och stabila uppskattade kamrater. Eventuella problem med låg självuppfattning och social isolation beror enligt henne på hur de personerna har blivit bemötta (2014, s. 142). Just Kreger Silvermans betoning av känsligheten och sårbarheten hos särskilt begåvade individer skiljer hennes forskning från många andras, som i likhet med Westling Allodi, snarare ser särskild begåvning som ett skydd mot psykisk ohälsa än som en riskfaktor. Det skulle kunna vara så att risken snarare ligger i om och hur särskilt begåvade individer blir sedda och bemötta. Känsligheten kan på detta sätt vara både en styrka och en svaghet beroende på sammanhanget. I ett sammanhang där särskilt begåvade barn växer upp med vuxna och jämnåriga som är lika dem själva, som kan förstå och delta i deras komplexa och avancerade resonemang och lekar,

får barnen möjligheter att träna på sociala färdigheter. På så sätt kan interaktion med särskilt begåvade jämlingar underlätta den sociala utvecklingen och de särskilt begåvade barnens erfarenheter normaliseras. I sådana sammanhang torde känsligheten och särbegåvningen vara en styrka. Men för särskilt begåvade barn som istället möter en omgivning som inte accepterar eller respekterar särskilt begåvades behov, kan särbegåvningen och känsligheten istället vara en riskfaktor (Kreger Silverman, 2016, s. 168; Stålnacke & Westling Allodi, 2016).

Något som både svensk och internationell forskning är överens om är särbegåvades känsla av *annorlundahet* och ovilja att benämna sig själva som särskilt begåvade (Kreger Silverman, 1998, s. 204; Persson, 1997, s. 26). Kreger Silvermans förklaring är att det just är potentialen till att prestera som lägger en stor börda på de särskilt begåvades axlar. Dels för att det finns en rädsla för att inte lyckas prestera, dels för att prestationer som värderas högt av omgivningen inte nödvändigtvis är vad som ger de särskilt begåvade inre tillfredsställelse (1998, s. 204). Genom att använda sig av copingmekanismen, eller *copingstrategin*, osynlighet skyddar många särskilt begåvade barn sig själva, enligt Kreger Silverman (2016, s. 23). Copingstrategier är beteenden, handlingar och tankar som människor använder sig av för att klara av problematiska och svåra situationer. Att dölja sin begåvning kan ses som en lösningsfokuserad copingstrategi som riktas inåt, mot barnets jag, och är en strategi som kräver kognitiva resurser som oftast inte är utvecklade hos barn (Vedeler, 2009, ss. 47f). Just för att särskilt begåvade barn är mer kognitivt utvecklade än sina jämnåriga kamrater, bör de också ha en större förmåga att använda sig av en kognitivt avancerad copingstrategi.

4 Teoretiska perspektiv

Med hjälp av Sterns intersubjektivitetsteori (Stern, 2003) kommer barnens perspektiv att undersökas och pedagogernas syn på undervisning av barn med särskild begåvning kommer att belysas ur ett interkulturellt perspektiv. Föräldrarnas perspektiv kan ses som en brygga mellan barnen och pedagogerna.

4.1 Det särskilt begåvade barnets självutveckling

Psykoanalytikern och professorn i psykologi och psykiatri Daniel N. Stern (2003) formulerade i boken *Spädbarnets interpersonella värld*, en intersubjektivitetsteori med rötter i psykoanalys och utvecklingspsykologi. Begreppet *intersubjektivitet* innebär att dela en subjektiv erfarenhet (Trevarthen & Hubley, 1978 se Stern, 2003, s. 184). Sterns intersubjektivitetsteori förklarar barnets interpersonella utveckling, dess självutveckling, och den subjektiva upplevelsen av

känslan av själv. Sterns teori binder samman motpoler som biologi och psykologi, arv och miljö och kropp och själ till en helhet (Brodin & Hylander, 1997, s. 20; Havnesköld & Risholm Mothander, 2009, s. 91).

Vad är det då i intersubjektivitetsteorin som är så viktigt i relation till särskilt begåvade barn i förskolan? Genom att se barnens olika sidor, egenskaper och talanger, genom att *se dem*, kan vi som pedagoger bekräfta barnen och hjälpa dem att växa och utvecklas. Det är inte önskvärt att dela precis allt, men att aldrig känna sig sedd, bekräftad eller förstådd skulle kunna ge barn en enorm ensamhetskänsla. Å andra sidan skulle en person som alltid blir sedd och intonad kunna känna sig psykiskt genomskinlig. Balansen mellan att bli sedd och att få vara ensam med sina tankar är viktig, enligt Brodin och Hylander (1997, ss. 21, 68).

Affektintoning är en specifik form av intersubjektivitet, och innebär att dela känslotillstånd med någon annan. Stern använder affektintoning och intoning som synonymer, vilket även jag kommer att göra. Ofta går affektintoning ut på att skapa en gemenskap, att dela någon annans upplevelse utan att försöka ändra på personens beteende eller åsikt. Affektintoning sker genom en viss form av imitation, genom att barnets känsla matchas av samtalspartnern (Stern, 2003, ss. 199-210). Sterns teori utgår från att samtalspartnern är mamman, men han påpekar också att om hon yrkesarbetar kommer barnet på samma sätt utveckla starka band till sin dagmamma (2011, s. 123). I Sverige är det vanligare att ett barn tillbringar sina dagar på en förskola med flera vuxna som kan få avgörande betydelse för barnet (Brodin & Hylander, 1997, s. 117). Ett exempel från förskolans värld kan vara att ett barn kämpar med att bygga ett torn med klossar, lyckas med det och visar sin glädje med hela kroppen. En pedagog ser detta och tonar in och matchar barnets känsla och intensitet med hjälp av sin röst och sitt tonfall. I exemplets lyckade affektintoning går det att se hur den gemenskap ”som skapas av intoningen kommer att spela en viktig roll för att barn ska kunna lära sig att inre känslotillstånd utgör erfarenheter som kan delas av andra människor ” (Stern, 2003, s. 214).

Men all intoning sker inte i gemenskap och ett delat känslotillstånd. Ibland sker det feltolkningar, medvetna eller omedvetna. Stern skiljer mellan icke-intoning och felintoning.

Icke-intoning är något som sällan sker, enligt Stern. Han tar upp exempel med barnhemsbarn och med föräldrar som är så deprimerade att de inte klarar av att ta hand om sina barn. Han visar också i ett exempel hur ett barns fysiska och fysiologiska behov kan tas om hand samtidigt som intoningen av barnets känsloliv saknas helt. Faran med att inte alls få sina känslor intonade beskriver Stern som:

Vad som händer i framtiden med en sådan form av anpassning kan efter hand bli något katastrofalt för barnet, om modern inte ändrar sig och om inga andra personer finns tillgängliga för att öppna den intersubjektiva världen. Vi kan förvänta oss en genomgripande känsla av att vara ensam – inte en känsla av ensamhet, eftersom barnet aldrig upplevt närvaron av och sedan förlusten av en subjektiv delaktighet och gemenskap. (2003, s. 275)

Felintoning är en viktig aspekt att tänka på i samband med särskilt begåvade barn, då deras kognitiva annorlundahet kan göra att intoningen missar målet gång på gång och de kan i likhet med icke-intonade barn känna en stor ensamhet och ett utanförskap. En sorts felintoning är avledning, där samtalspartnern inte svarar på barnets signaler utan försöker styra barnets uppmärksamhet åt ett annat håll (Brodin & Hylander, 1997, s. 70).

I min analys kommer intersubjektivitetsbegreppen *intoning* och *felintoning* att användas för att undersöka vad som sker inom de särbegåvade barnen och i relationen mellan särskilt begåvade barn och andra. Vikten av att *se dem* kommer att kopplas till citatet:

Ju mer man ser av barnets särart och ju fler av dess olika sidor som bekräftas desto rikare utrustat blir barnet. Barn som ingen ser blir diffusa både för sig själva och för andra. Talanger och egenskaper som ingen ser och bekräftar får svårt att utvecklas och växa. Det kompetenta barnet är beroende av samspelet med andra för att utveckla sin kompetens till fullo. (Brodin & Hylander, 1997, s. 21)

4.2 Interkulturalitet och synen på undervisning av särskilt begåvade barn

Som ett andra teoretiskt perspektiv har det interkulturella perspektivet och begreppet diversifierad normalitet valts ut. *Interkulturalitet* är ett normativt perspektiv som syftar till hur något borde vara (Lahdenperä, 2008, ss. 29f). René León Rosales (2015) skriver ”Att skapa förutsättningar för delaktighet, inflytande och jämlikhet i samhället, att arbeta förebyggande mot etnisk diskriminering och främja kulturell mångfald är centrala aspekter i det som brukar kallas ett *interkulturellt perspektiv*” (kursivering i original, León Rosales, 2015, s. 7). Prefixet inter- betyder ”Det som existerar mellan” (León Rosales, 2015, s. 8). Interkulturalitet visar på vad som kan ske mellan kulturer, i mötet, till skillnad från mångkulturalism som snarare innebär många kulturer. Det går även att beskriva skillnaden mellan interkulturalitet och mångkulturalism som att interkulturalitet är en process och en interaktion medan mångkulturalism är något statiskt som beskriver hur något är. Lahdenperä (2008) beskriver även interkulturalitet som samverkan mellan ”meningsskapande kulturer, dvs. etniska, religiösa, språkmässiga, tankemässiga, livsstilsrelaterade, könsmässiga och klassmässiga (kulturer)” (2008, s. 29).

I analysen kommer begreppet kultur att användas i formen av Lahdenperäs meningsskapande kulturer, som att vi alla har vår egen *hemkultur*, och på förskolan skapar pedagoger och barn

tillsammans sin egen *förskolekultur*. Begreppet *diversifierad normalitet* är menat som ett sätt att främja kulturell (etnisk) mångfald, men jag anser att det även kan appliceras på särskilt begåvade barns känsla av annorlundahet. León Rosales menar att det går att ”gör(a) det till en normal del av verksamheten, och på så sätt förvandlas annorlundaheten till en del av det normala” (León, 2001, s. 24).

4.3 Begrepp

Empirin kommer att analyseras med hjälp av begrepp från flera olika källor. Detta är en sammanställning av tidigare nämnda begrepp.

Annorlundahet, eller *kognitiv annorlundahet*, står för känslan av att vara särbegåvad, av att vara och tänka annorlunda än andra (Kreger Silverman, 2016, ss. 162-178; León, 2001; Persson, 1997).

Copingstrategier är beteenden, handlingar och tankar som används för att klara av problematiska och svåra situationer. Att dölja sin begåvning är en vanlig copingstrategi hos barn med särskild begåvning (Kreger Silverman, 2016, s. 23; Vedeler, 2009, ss. 47f).

Att se och *bli sedd* som ett sätt att göra *intersubjektivitet*, att dela en subjektiv erfarenhet med någon annan (Brodin & Hylander, 1997; Stern, 2003). *Intoning*, att dela känslotillstånd med någon annan (Stern, 2011, s. 123, 2003, ss. 199-214). *Felintoning*, när intoningen inte lyckas, medvetet eller omedvetet (Brodin & Hylander, 1997, ss. 21, 70).

Interkulturalitet är ett normativt perspektiv av hur något borde vara i mötet mellan kulturer (Lahdenperä, 2008, s. 29; León Rosales, 2015, ss. 7f). *Kultur* som en *hemkultur* vi alla bär med oss och en *förskolekultur* vi skapar tillsammans (León, 2001). *Diversifierad normalitet* som ett sätt att främja en kulturell mångfald och att inkludera det annorlunda som en del av det normala (León, 2001, s. 24).

Pedagogiskt ABC står för *Acceleration*, *Berikning* och *Coachning*. *Acceleration* är hastigheten särskilt begåvade barn lär sig i, *berikning* innebär att barnen får fördjupa sig i ämnen som intresserar dem och *coachning* innebär individualiserat stöd eller rådgivande samtal med en pedagog (Liljedahl, 2018, ss. 68-75).

5 Metod och material

I följande avsnitt kommer mitt val av metod att motiveras och redogöras, urvalsförfarandet och min förförståelse av forskningsområdet kommer att redovisas och undersökningens etiska överväganden tas upp. Slutligen presenteras en sammanställning av det empiriska materialet.

5.1 Metod

Syftet med en kvalitativ undersökning är att skaffa en djupare kunskap om forskningsområdet. Men kvalitativa metoder finns i många olika varianter. Enligt Patel och Davidson (2011) går det att se det som ”att varje kvalitativt forskningsproblem kräver sin unika variant av metod” (2011, s. 120). Jag har i min variant av metod valt att utgå från en etnografisk och hermeneutisk utgångspunkt. Genom att studera undervisning av särskilt begåvade barn i förskolan ur barns, pedagogers och föräldrars perspektiv och genom att samla in empiriskt material genom observationer och intervjuer där informanterna får utrymme att utveckla sina egna tankar kan empirin tolkas utifrån ett hermeneutiskt perspektiv (Westlund, 2009, s. 73). Empirism innebär att få kunskap genom vår erfarenhet och våra sinnen (Patel & Davidson, 2011, ss. 17f). Det grekiska ordet hermeneutik betyder tolkning av budskap och är en metod som används för att tolka främst texter för att nå en så djup förståelse som möjligt av textens innebörd. Hermeneutik kan ses som att ”läsa mellan raderna” genom att tolkningen av texterna ”bygger på meningsförståelse, kännedom om sammanhangen och förmåga till inlevelse” (Egidius, 1986, s. 41). Det empiriska materialet kommer att analyseras med hjälp av den hermeneutiska inriktningen *allmän tolkningslära*, där förståelsen av budskapet i texten är viktigast (Westlund, 2009, s. 65).

5.2 Generalisering

Kvalitativa studier anses oftast inte gå att generalisera. *Generalisering* handlar om att en studies resultat ska gå att applicera på händelser eller personer som inte ingått i studien. I ett hermeneutiskt perspektiv kan generalisering ske genom att läsaren reagerar på undersökningens resultat på ett sådant sätt att hen förstår sig själv, sin situation eller en annan människa på ett nytt sätt. Genom läsarens nya insikter i sin tolkningsprocess kan generalisering på en metanivå ske (Thornberg & Fejes, 2009, ss. 228-232).

5.3 Urval

Min undersökning förutsätter att barnen redan är definierade som särskilt begåvade av någon annan. En svårighet med att finna deltagare till studien är, som tidigare nämnts, att många särskilt begåvade barn inte upptäcks i förskolan (Liljedahl, 2018, s. 28). Med detta i åtanke

kontaktades potentiella deltagande föräldrar genom en förening för föräldrar till särskilt begåvade barn, då jag bedömde det som en möjlig metod för att även finna särskilt begåvade förskolebarn och pedagoger som arbetar med undervisningen av dem. Jag gick med i föreningen av både privata och yrkesmässiga skäl. I en grupp för föräldrar skrev jag ett inlägg där jag beskrev mitt examensarbete och bad de andra föräldrarna om tips på tre förskolor att undersöka. För att bevara föräldrarnas anonymitet har jag valt att inte skriva ut namnet på föreningen här. Gensvaret på mitt inlägg blev stort, och på detta sätt valdes tre olika förskolor ut. Två av dessa förskolor tackade ja till att delta i min undersökning.

Förskolan Granskogen är inspirerad av pedagogiken från Reggio Emilia, drivs i kommunal regi och ligger i en av Stockholms kranskommuner. Den andra förskolan, Stadsparken, är en montessoriförskola som drivs som ett föräldrakooperativ och ligger centralt i en mellanstor svensk stad. Alla namn på förskolor, pedagoger, föräldrar och barn är fiktiva och har inga liknelser med de verkliga namnen.

5.4 Deltagande observation

Deltagande observation är ursprungligen hämtat från det etnografiska forskningsfältet och används ofta som ett övergripande begrepp som innefattar förutom intensivt lyssnande, talande och observerande, även intervjuande, filmande och analyserande av förhållanden skapade av människor (Kullberg, 2014, s. 98). Dock skiljer sig studiens observationer från etnografiska observationer genom att de är genomförda under en betydligt kortare tidsperiod. Men det finns en etnografisk utgångspunkt genom att undersökningen försöker ta barnens inifrånperspektiv för att förstå dem i undervisningssituationerna (Roos, 2014, s. 47). Det går aldrig att fullt ut ta någon annans perspektiv, men genom deltagande observation får även barnens perspektiv höras och inte endast de vuxnas barnperspektiv (2014, s. 50). Jag tillbringade en dag på varje förskola, deltog i aktiviteter och åt lunch tillsammans med barnen. Jag skrev fältanteckningar löpande under tiden, och småpratade med de barn som jag upplevde ville prata med mig. Barn som med ord eller kroppsspråk visade att de inte var villiga att prata med mig lämnades ifred för att respektera deras vilja.

För att säkerställa att inget av de andra barnen i barngrupperna dokumenterats har jag valt att inte filma eller spela in ljud under mina observationer. De barn med upptäckt särbegåvning och pedagogerna var tillsammans med andra barn under flera av observationerna, och därför har observationerna endast dokumenterats med fältanteckningar som renskrivits och kompletterats med mina reflektioner efter varje observationstillfälle. Barnen som namnges i analysen är tre

barn i åldern 3–5 år och de har fått namnen Teo på förskolan Granskogen och Fredrik och Mason på förskolan Stadsparken.

5.5 Intervjuer

Pedagogers och föräldrars perspektiv på undervisning av särskilt begåvade barn inhämtades genom två olika sorters kvalitativa intervjuer (se bilaga 2 och 3). En kvalitativ intervju syftar till att identifiera och upptäcka hur den intervjuade uppfattar exempelvis ett fenomen eller sin egen livsvärld. Studiens intervjuer har syftat till att upptäcka hur de intervjuade uppfattar fenomenet ”undervisning av särskilt begåvade barn” från sitt eget perspektiv. I en kvalitativ intervju kan även avsaknaden av en intervjuvads uppfattning om ett fenomen vara värdefullt (Patel & Davidson, 2011, ss. 81f).

Alla intervjusvar är konfidentiella, pedagogerna har fått de fiktiva namnen Pernilla på förskolan Granskogen och Elin på förskolan Stadsparken och föräldrarna benämns som förälder A, B, C och D. Intervjuerna med pedagoger och föräldrar har haft en högre grad av standardisering än strukturering. Frågorna till pedagogerna och föräldrarna har till största delen varit öppna, fria att tolka beroende på deras egen inställning och förförståelse, vilket ger en låg grad av strukturering. Intervjufrågorna till pedagogerna har haft en lägre grad av standardisering då frågorna anpassats under intervjuerna beroende på svaren pedagogerna gett och följdfrågor har ställts vid tillfälle. Intervjuerna med pedagogerna kan ses som semistrukturerade då pedagogerna haft stor frihet att utforma sina svar. Frågorna till föräldrarna har ställts skriftligt, vilket ger en något högre grad av standardisering då alla föräldrar har fått svara på samma förutbestämda öppna frågor (Patel & Davidson, 2011, ss. 75-81).

En pedagog från varje förskola som närvarat under de observerade undervisningssituationerna har intervjuats i samband med observationstillfällena. Dessa intervjuer har spelats in, med pedagogernas tillstånd, för att jag helt skulle kunna koncentrera mig på samtalet med pedagogen under intervjun. Inspelningarna har transkriberats ordagrant, men för läsbarhetens skull har ”å” skrivits ut till ”och” eller ”att” beroende på sammanhang.

Två föräldrar från varje förskola har fått skriftliga frågor efter observationstillfällena. Förälder A och B har barn på förskolan Granskogen och C och D har barn på förskolan Stadsparken. Föräldrarna A, B och C hade jag fått kontakt med via föreningen för särskilt begåvade barn, och kontakten med förälder D förmedlades av förälder C.

5.6 Reflexivitet

Reflexivitet innebär att vara medveten om studiens olika aspekter och omständigheter och att även reflektera över eventuella konsekvenser. Mitt perspektiv och mina förkunskaper om ämnesområdet kommer också redovisas (Thornberg & Fejes, 2009, ss. 226f).

Ingen gång under min uppväxt har jag kallat mig själv intelligent eller särskilt begåvad. Det hade snarare varit socialt självmord att berätta hur lätt det var för mig att få höga betyg när klasskamrater fick kämpa för att bli godkända. Mer än en lärare i högstadiet och gymnasiet berättade att jag fick det näst högsta betyget istället för det högsta på grund av brist på ansträngning. Min egen bakgrund gör att jag har erfarenhet av hur det känns att vara särbegåvad, hur det känns att vara annorlunda och hur jag ofta dolt min begåvning för att kunna passa in. Det här gör att jag också har lätt att känna igen barn med särskild begåvning i förskolan. Min förförståelse är att jag vet hur det känns, jag känner igen särbegåvning hos andra, men jag saknar kunskap om hur jag kan ta tillvara på och stimulera barn med särskild begåvning i förskolans undervisning.

Jag har fått god kontakt med de intervjuade föräldrarna och även talat i telefon med några av dem. Jag känner att jag fått ett stort förtroende från dem då de delat med sig av sina erfarenheter som föräldrar till särskilt begåvade barn. I min analys har jag endast använt information som föräldrarna gett mig i intervjuerna, även om samtalen med dem har varit givande. Detsamma gäller ett telefonsamtal som jag haft med förskolechefen på förskolan Granskogen angående särskild begåvning inför observationen.

5.7 Etik

Forskningsetik handlar om hela forskningsprocessen, från valet av forskningsområde till att uppsatsens resultat presenteras. Tidigare följdes Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska riktlinjer, som beskrev hur deltagande individer i undersökningar skulle skyddas enligt fyra allmänna huvudkrav. De fyra kraven var informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Löfdahl, 2014, ss. 32f; Vetenskapsrådet, 1990). Numera bör istället Vetenskapsrådets *God forskningssed* följas (Vetenskapsrådet, 2017). Ett examensarbete kvalificerar sig inte som forskning, men god forskningssed måste ändå följas. Vetenskapsrådet förklarar begreppet etik som ”medveten, reflekterad och motiverad moral [...] Etiken är en teori för moralen, som är praktiken” (2017, s. 12).

Alla undersökningsdeltagare har informerats om deras uppgift i projektet och villkoren som gäller för deras deltagande. Dessutom har de informerats om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Föräldrar och pedagoger har alla fått samma samtyckesbrev (se bilaga 1), innan de tackade ja till att delta vid observationstillfället och/eller intervjuerna. Barnen har informerats av sina föräldrar och pedagoger om att jag skulle vara där, sedan har jag i början av observationsdagen informerat dem muntligt om att det är frivilligt att prata med mig och att de själva väljer vad de vill prata om. Vetenskapsrådet poängterar vikten av etiska överväganden vid deltagande observation och att forskaren har ansvar för att förebygga skada (2017, s. 27). Jag ansåg att jag tydligt informerade barnen om att jag bara var på respektive förskola en dag och inte skulle bli deras fröken, utan att jag kommer att bli förskollärare på en annan förskola. Det jag inte förutsåg var att ett barn på en av undersökningens förskolor skulle fatta tycke för mig på ett sådant sätt att hen blev ledsen när jag skulle gå därifrån.

Undersökningsdeltagarnas samtycke till att delta i studien har samlats in på olika sätt beroende på ålder och roll. Pedagogernas samtycke har hämtats in muntligt inför intervjuerna och jag skrev dels i samtyckesbrevet att jag önskade att spela in intervjuerna och jag frågade även om detta en gång till innan inspelningen startade. Föräldrarnas samtycke visades genom att de valde att svara på mina skriftliga intervjufrågor. Barnens samtycke till observationerna samlades in i två steg. Först genom föräldrarnas underskrivna samtyckesblanketter, och sen genom att jag var uppmärksam på vilka barn som visade att de ville prata med mig eller bli lämnade ifred. Jag fick godkännande från fler barns föräldrar än de barn jag valt att ta med i min undersökning. Barn som med ord eller kroppsspråk visat att de inte ville prata med mig lämnades utanför undersökningen.

För att garantera alla undersökningsdeltagare anonymitet har det empiriska materialet sparats med fiktiva namn på personer och förskolor. Där namn på ort eller person förekommit i intervjusvar har jag ändrat dessa innan materialet sparats. Dessutom har jag vid några tillfällen ändrat eller tagit bort information för att försvåra identifieringen av enskilda individer. Mitt insamlade material kommer endast att användas i detta examensarbete.

5.8 Material

Jag besökte förskolorna under två dagar, vilket mynnade ut i tio timmars observationer, fem timmar per förskola. Intervjuerna med pedagoger och föräldrar har gett totalt sex intervjusvar, med en pedagog och två föräldrar från varje förskola.

Observationerna och intervjuerna har skrivits ned och sammanställts som mitt empiriska material. Alla citat från empirin är återgivna ordagrant i analysen, och jag har flera gånger valt att analysera längre stycken hellre än att ta korta citat ur sitt sammanhang. För att få en så omfattande bild som möjligt har empirin tematiserats och inom varje tema har flera olika data analyserats, vilket innebär triangulering. Trianguleringen av materialet har inneburit att jag fått möjlighet att tolka samma fenomen sett från flera olika källors perspektiv och även kunnat tolka variationerna mellan dem (Patel & Davidson, 2011, s. 107). Sedan är analysen min tolkning, i enlighet med det hermeneutiska perspektivet (Egidius, 1986, s. 41).

Flera svar var förväntade, men det var oväntat att se hur stor påverkan sammanhangen, eller kulturen, runt omkring de två förskolorna hade på både föräldrarnas och pedagogernas upplevelser.

6 Resultat och analys

Som tidigare nämndes kommer resultaten att analyseras i fyra teman, vilka är: kännetecken och att bli sedd, pedagogers kunskap och utbildning om särskild begåvning, arbetssätt och anpassningar samt överlämning vid skolstart. Studiens frågeställningar kommer att besvaras inom dessa teman.

6.1 Kännetecken och att bli sedd

Pedagogerna och föräldrarna beskriver flera olika kännetecken hos särskilt begåvade barn. I svaren går det att urskilja flera aspekter.

ett komplext resonerande [...] stor vetgirighet, en konstant och strid ström av frågor om allt, och från ung ålder [...] intressen man sällan ser hos jämnåriga (förälder B, Granskogen)

barn som förstår direkt, som är uppmärksam och lyssna, tar till sig på ett annat sätt. (Elin, Stadsparken)

dom här barnen liksom är lite mer så här fakta, kunskap, matematik, språk (Pernilla, Granskogen)

Genom att både föräldrar och pedagoger *ser* de särskilt begåvade barnens behov av intellektuell stimulans (Westling Allodi, 2014, ss. 141f) har de stora möjligheter att stödja barnens självutveckling. Genom att bli sedda och *intonade* av både pedagoger och föräldrar kan barnen bli bekräftade och känna sig förstådda, både hemma och på förskolan (Stern, 2011, s. 123).

Dessutom underlättar troligtvis uppmärksammandet av barnens behov när anpassningar i pedagogernas arbetssätt görs.

Perfektionist, trivs bäst med begåvade och äldre barn (förälder C, Stadsparken)

Förälder C:s barn Fredrik verkar föredra att dela *intersubjektiva* upplevelser med särskilt begåvade eller äldre barn. Särbegåvade barn torde ha lättare att skapa en gemensam förståelse med andra som är på ungefär samma kognitiva nivå. De delar en gemensam känsla av att vara annorlunda i samspel med andra, men tillsammans med varandra kan de känna sig normala utan att känna ett behov av att behöva dölja vilka de är. Fredrik är vän med Mason som också går på förskolan Stadsparken. Både Fredrik och Mason beskrivs som perfektionister och tycker inte om att bli smutsiga eller kladdiga. Under observationen på Stadsparken åt jag lunch vid Masons bord, och han och Elin samtalade om att han inte åt mat på förskolan när han började på sin nuvarande avdelning. Under observationen åt han, vilket han började med när han fick äta med äldre barn med bättre bordsskick. Mason och Fredrik delar den *intersubjektiva* erfarenheten av att vara särskilt begåvade, och kan i sin gemenskap tona in varandra. Tillsammans är de inte annorlunda (Brodin & Hylander, 1997, s. 21; Leòn, 2001, s. 24; Stern, 2003, ss. 184, 199-210).

en stor språklig kreativitet, [...] besatthet av bokstäver (läst från 3 år), (förälder B, Granskogen)

innan dom slutar så har dom lärt sig läsa, dom knäcker koden liksom. Det är så fantastiskt att vara med på den resan, man plötsligt bara ser ord liksom, dom bara här står det ”det och det”, (Elin, Stadsparken)

läs- och skrivintresset som ofta dom här barnen kanske ligger före i (Pernilla, Granskogen)

Elin beskriver barnens lärande som en resa, och genom att hon förstår och kanske vurmar lite extra för de barnen kan hon *coacha* dem genom individualiserat stöd eller rådgivande samtal. Genom Stadsparkens individuella arbetspass, som senare kommer analyserar djupare, finns möjligheter till coachning som en naturlig del av den dagliga verksamheten (Liljedahl, 2018, s. 75).

På förskolan Granskogen uppmärksammar istället Pernilla hur barn ligger före i sitt läs- och skrivintresse, och använder det intresset när barngruppen delas in i mindre grupper. Vid observationen satt en mindre grupp med barn och spelade ett rim-memory tillsammans med henne. Barnen hade ibland svårt att se vad bilderna föreställde, bilden för ”tunga” misstogs för en ”mun”, men jag upplevde deras språkliga medvetenhet när Pernilla rimmade fel med flit. Genom indelningen i smågrupper efter intresse och förmåga tolkar jag det arbetssättet som att

begåvade barn delas in i *accelerations*grupper på förskolan Granskogen (Liljedahl, 2018, ss. 69-73).

I det empiriska materialet kommer flera perspektiv på att se och synas fram. Både föräldrar och pedagoger tar upp vikten av att se barnen som individer och att se deras behov. Förälder B är den förälder som tydligast skriver fram sin kamp för att hens barn ska bli sedda som särbegåvade och därmed få anpassningar efter sina förutsättningar.

Vi föräldrar har under de senaste tio åren arbetat för att uppmärksamma förskolan på att särskild begåvning existerar, vad det innebär och vilka anpassningar som kan behövas. [...] Men det är bättre de senaste ca tre åren än det varit tidigare. [...] Som förälder till tre särbegåvade barn har jag lagt ca 1/3 av min arbetstid på frågor relaterade till mina barns skolgång. Under snart åtta års tid. (förälder B, Granskogen)

Jag tolkar förälder B som att det finns en frustration hos hen att inte heller själv bli sedd eller förstådd som en förälder som kämpar för sina barns välmående. Förälder B verkar själv ha blivit mött genom felintoning eller avledning av pedagoger som inte erkänt existensen av särskild begåvning (Brodin & Hylander, 1997, s. 70). Samtidigt ser hen en förbättring inom förskolan, så frustrationen verkar mer gå att koppla till de äldre barnens skolgång. Uppmärksammandet av särskild begåvning i förskolan bekräftas av läraren Pernilla:

Det är ganska nytt liksom, att vi pratar om särbegåvade barn eftersom det inte har funnits så mycket om det [...] Men i nutid så har vi ju liksom börjat liksom. Dels att man försöker va lyhörd, vad är det som händer och liksom hur märker vi hur det är, och försöker ha en dialog med hemmen. [...] Men i det ena fallet där du liksom har kontakt med en förälder, där har ju hen barn sen tidigare som har haft det där det verkligen visat, alltså konsekvenserna av att man inte fångar upp dom här barnen kan bli liksom förödande (Pernilla, Granskogen)

Förälder B och läraren Pernilla beskriver båda två vikten av att se de särskilt begåvade barnens behov. Jag tolkar förälder Bs formulering om att ”uppmärksamma förskolan på att särskild begåvning existerar” som att det inte fanns en samsyn om särskild begåvning på förskolan Granskogen när Bs äldre barn gick där. Däremot verkar förändringar ha skett under de senaste åren och *kulturen* på förskolan är i en *interkulturell* förändringsprocess (Lahdenperä, 2008, s. 29).

Vilka de förödande konsekvenserna har varit framgår inte i intervjuerna, men för att kunna följa skollagens formulering om att alla barn ”ska utmanas utifrån sina förutsättningar” (SFS 2018:749, 2010) torde lärare och pedagoger behöva lära känna alla barn för att kunna se dem. Om förekomsten av särskild begåvning ifrågasatts av pedagogerna tidigare, kan också förekomsten av missförstånd och *felintoningar* ha varit hög (Brodin & Hylander, 1997, s. 70).

Samtidigt finns aspekten med barn som inte vill bli sedda som särskilt begåvade. Risken för felintoning ökar troligtvis om barn döljer sin begåvning för att passa in i en grupp. Förälder C är nöjd med Fredriks förskola Stadsparken och skriver att de som föräldrar är nöjdare än vad barnet är. På samma gång beskriver hen hur Fredrik gärna gömmer sin begåvning. Att dölja sin annorlunda och slippa bli sedd är en strategi som många särbegåvade använder sig av (Kreger Silverman, 1998, s. 204). *Copingstrategin* osynlighet, som Fredrik använder sig av, är vanlig bland särskilt begåvade barn (Kreger Silverman, 2016, s. 23).

6.2 Pedagogers kunskap och utbildning om särskild begåvning

Tre av föräldrarna anser att pedagogerna inte har tillräcklig kunskap om särskild begåvning. Förälder B beskriver vad hen önskar att förskolan och skolan ska göra:

Idag hänger allt på att det finns pålästa, engagerade - och påstridiga – föräldrar samt, om det ska ge någon effekt, på att det finns NÅGON pedagog som är intresserad av frågan. [...] att barnskötar- och förskolläro-utbildningen skulle innehålla kurser om särskilt begåvade barn [...]. Eftersom förskolor tar emot alla typer av barn och ska kunna arbeta inkluderande och stimulerande utifrån barnens behov. (förälder B, Granskogen)

I intervjun med läraren Pernilla på förskolan Granskogen framkommer det att förskolechefen är engagerad i arbetet med att vidareutbilda pedagogerna om särskild begåvning. Pernilla berättar om hur pedagogerna läser boken *Särskilt begåvade barn – förskolans utmaning och möjlighet* av Mona Liljedahl (2018) inför sin nästa arbetsplatsträff för att ha den och en filmad föreläsning av Liljedahl som diskussionsunderlag. Genom arbetet med att vidareutbilda personalen på Granskogen går det att se hur förskolans *kultur* förändras, och normen för vad som anses vara normalt breddas (Leòn, 2001, s. 24).

Förälder D anser däremot att förskolan Stadsparken är väldigt bra på att integrera alla barn i gruppen snarare än att skilja ut dem och att de, genom att göra anpassningar för alla, har tillräcklig kunskap. Hen skriver:

De hjälper alla barn på bästa möjliga sätt, och även vår son, så vi tror att de vet hur man hanterar begåvade barn (förälder D, Stadsparken).

Alla fyra föräldrarna anser att deras förskola ser deras särbegåvade barn och gör anpassningar, men tre av dem anser att det kan bli bättre. Det finns också skillnader mellan föräldrarnas nöjdhet beroende på vilken förskola deras barn tillhör. På Granskogen är föräldrarna mindre nöjda, men det verkar snarare bero på kommunens inställning än pedagogernas. Kommunens roll kommer att analyseras vidare under rubrik 8.4. Stadsparkens föräldrar har ett barn per familj medan Granskogens föräldrar har fler barn, varav åtminstone en av familjerna har barn som går i skolan, vilket också verkar ha stor påverkan på föräldrarnas åsikter.

Vi pratar inte så mycket om dom som särbegåvade barn, utan vi pratar om dom som barn. Alltså som individer. Men sen att vi är medvetna om alltså att det kanske finns nåt underliggande liksom. (intervju, Pernilla Granskogen)

De är särskilt framåt, brukar vi säga, inte särskilt begåvade, men sen har vi några föräldrar som naturligtvis tycker att deras barn är outstanding och det tycker egentligen alla föräldrar, men i alla fall. (intervju, Elin Stadsparken)

Varken Pernilla på förskolan Granskogen eller Elin på förskolan Stadsparken använder sig av begreppet särskild begåvning. Men på Granskogen skaffar sig pedagogerna större kunskaper om särskild begåvning. Detta beror troligtvis både på förälder Bs långa engagemang, förälder As engagemang och på att förskolechefen ser det som en viktig fråga. En likhet mellan Granskogens och Stadsparkens förhållningssätt är att pedagogerna på båda förskolorna verkar ha ett *intersubjektivt perspektiv*, och *ser* varje barns olika sidor och egenskaper, även om de inte är bekväma med att använda sig av begreppet särskild begåvning (Brodin & Hylander, 1997, s. 21). Jag tolkar deras svar som att de anser att särskild begåvning existerar, men att begreppet samtidigt upplevs värderande. I likhet med den tidigare forskningen verkar även undersökningens pedagoger undvika att använda ett begrepp som kan ses som *elitistiskt* (Pettersson, 2011, s. 7).

6.3 Arbetsätt och anpassningar

Arbetsätt med och anpassningar för särskilt begåvade barn skiljer sig åt på flera sätt mellan förskolorna Granskogen och Stadsparken.

6.3.1 Granskogens arbetsätt

Granskogen arbetar i projekt och gör anpassningar och extra utmaningar för barn med särskild begåvning i grupper. Smågruppernas sammansättning anpassas efter olika syften, som utvecklingsnivå, att alla ska få ta plats, eller efter intresse av och kunskap om specifika ämnen, som exempelvis läsning och bokstäver. Under en period fick två särskilt begåvade barn extra utmaningar några gånger i veckan av en vikarie vilket uppskattades av förälder B och hans barn. Denna *coachning* upphörde när vikarien slutade, och läraren Pernilla förklarar detta med:

(Om) vi plockar bort barnet från gruppen, fast barnet i sig kanske inte vill utan att det kanske blir mer som förväntningar på att ”jamen det här barnet behöver det här verkligen” fast där och då kanske man bryter en jätterolig lek som barnet är inne i. Så det gäller ju också att vara, ha en känsla för när, när är det okej och när är det inte och [...] man gör anpassningar i gruppen (Pernilla, Granskogen)

Granskogens anpassningar går att se som *acceleration*, genom att smågrupper sätts samman efter vad pedagogerna anser att barnen behöver beroende på utvecklingsnivå, intresse och kunskap. *Berikning* går också att se när uppdrag i aktiviteter anpassas efter barnen istället för

tvärt om. *Coachningen* från vikarien har dock upphört, men genom att hela personalgruppen får ökad kunskap om särskild begåvning kanske någon eller några pedagoger kommer att fylla den platsen och vurma lite extra för barnen med särbegåvning (Liljedahl, 2018, ss. 68-76). När det gäller vikariens coachning genom att ta bort två barn från en barngrupp, går det att se det på olika sätt. Å ena sidan får barnet bli sedd och utmanad av en vuxen, men å andra sidan kan det som Pernilla säger bli ett avbrott i barnets lek och umgänge med kamraterna. Dessutom skulle det kunna bli ett sätt att skapa en annorlunda och ett utanförskap.

Under observationerna på Granskogen upplevde jag att det var en tillåtande miljö. Om ett barn inte klarade av att sitta stilla och vänta när det blev en paus i ett projekt gick det bra att ta en springtur inomhus. Eller barn som upplevde ett flyt i sin lek kunde använda allt material de ansåg sig behöva och behövde heller inte städa undan direkt när det var dags för lunch, utan det gick att fortsätta med leken senare. Under förmiddagen var jag med på en tekniksamling, där barn och pedagoger arbetade vidare på ett projekt med en husbil de byggt av ett mjölkpaket. Under den här samlingen skulle de få bilen att åka framåt med hjälp av en ballong. Det här hade testats tidigare under veckan och upprepades för att barn som varit frånvarande också skulle få möjlighet att delta.

Pedagogen frågar barnen om de tror att bilen kommer att åka? Ballongen lossnar, limmet och färgen lossnar från bilen. Ballongen limmas fast på nytt. Testar först på mattan. Nedräkning från fem. Åker inte, ballongen pruttar och alla barn skrattar. Teo är väldigt engagerad och berättar hur det kommer att gå. Teo tror att det går bättre att köra på golvet. Nytt försök, husbilen åker några centimeter framåt på golvet, ballongen pruttar och barnen skrattar igen. Varför åker den inte längre? Teo har en teori om att det beror på hjulen, andra barn föreslår att vi behöver ha med pärlor. (observation, Granskogen)

I projektet med husbilen fick barnen lägga fram sina olika hypoteser mellan de olika momenten. Lite senare gick bilen också sönder och hjulen behövde bytas ut, vilket gjorde att hypoteserna testades (Burns & Lewis, 2016). Under observationen uppstod flera problem med projektets husbil, vilket gav barnen möjligheter till att använda sig av *problemlösning*. Genom problemlösningen kunde barnens lärande *berikas* och fördjupas (Liljedahl, 2018, ss. 73ff; Pettersson, 2011, s. 56). Via problemlösning kan matematiskt begåvade barn utmanas och upptäckas. Ett annat kännetecken är en djup koncentration under långa perioder av egna aktiviteter i form av konstruktioner (Pettersson, 2011, s. 28). Förutom arbete i grupper och projekt gavs barnen tillfälle till egna aktiviteter på förskolan Granskogen, vilken följande observation visar:

Teo sitter och bygger med plusplus (olikfärgade plastbitar formade som ++ som går att bygga med) vid ett bord i lekhallen. Jag sätter mig hos honom vid bordet. Han frågar om

han ska lära mig att bygga en Beyblade (snurra) av plusplus? Jag berättar att jag redan kan bygga en vanlig, men att han kanske kan visa mig hur man bygger en sån stor som han har? Den är rektangulär, och färgerna på plusplus-bitarna är valda för att bilda ett regelbundet mönster. Vi sitter och småpratar och bygger våra snurror. Teo berättar om alla i sin familj, att han är fem år och att han trivs på förskolan och tycker bäst om att leka, bygga plusplus och titta på film. (observation, Granskogen)

6.3.2 Stadsparkens arbetssätt

Kulturen på förskolan Stadsparken skiljer sig mycket från kulturen på förskolan Granskogen. Stadsparken är en montessoriförskola, och under förmiddagarna har barnen arbetspass där de själva väljer vad de vill arbeta med för montessorimaterial och hur länge de vill arbeta med materialet. Under min observation såg jag barn färglägga dinosauriebilder och matteteckningar (varje färgfält har ett tal som ska räknas ut och visa vilken färg som fältet ska färgläggas i), baka scones, räkna och sortera stavar, lägga pussel och rita fritt i ateljén. Jag fick höra att pedagogerna försöker låta barnen arbeta ifred under arbetspassen för att kunna koncentrera sig, men jag upplevde samtidigt att det skiljde sig åt i olika rum. I vissa rum var samtal och interaktion mer tillåtna än i andra.

Genom att materialet på förskolan är flexibelt, förklarar Elin att det går att ta vara på barnens driv när de vill lära sig. De kan utmanas vidare i sin egen takt utan att begränsas av, enligt Elin, en mer traditionell förskolas material där barnen kanske får vänta tills de börjar skolan innan de kan gå vidare med matematiken. Hon berättade om hur montessorimaterialet på förskolan kan anpassas för att utmana matematiskt begåvade barn:

Man kan fånga deras intresse så att vi inte sitter här och piskar dem så att de bara gör matte för det gör vi inte. Det är en del som alltid vill göra ”jag vill göra svårare matte” säger de och ”ja, då ska vi titta om vi ska hitta nåt svårt” du vet så här som man liksom inspirerar dom lite. (Elin, Stadsparken)

Elins beskrivning av hur hon inspirerar matematikintresserade barn visar hur hon *tonar in* barnets kunskapsörst när hon går in i hans önskan att göra svårare matematiska uppgifter. Hon skapar en gemenskap med barnet utan att försöka ändra på barnets beteende eller åsikt (Stern, 2003, ss. 199-210). Samtidigt får barnet också *accelerera* i sin egen takt, utan att behöva vänta in rätt ålder eller årskurs (Liljedahl, 2018, ss. 69-73).

Lärarna försöker förstå vad vårt barn vill och behöver och hjälpa honom att kanalisera sin energi och koncentrera sig på aktiviteter med en komplexitetsnivå som passar honom. De skapar också en säker och vänlig miljö med barnen och mellan barnen, så att ingen känner sig annorlunda och både barn och föräldrar är mycket glada och nöjda med sina barn. (förälder D, Stadsparken)

Förälder D delar Elins syn på förskolans inkluderande kultur och beskriver hur förskolan *berikar* hans barns lärande genom att anpassa uppgifternas ”komplexitetsnivå” efter hans behov

(Liljedahl, 2018, ss. 73ff). Stadsparkens vänliga miljö där ”ingen känner sig annorlunda” visar hur förälder D upplever att pedagogerna skapat en *diversifierad normalitet* (Leön, 2001, s. 24).

I intervjun med pedagogen Elin berättade hon även att ”Egentligen har vi bara två regler, och det är att man är rädd om varandra och rädd om våra saker”, men under observationerna hörde jag tillsägelser som gällde flera andra regler. Vad skillnaden beror på kan jag bara spekulera i, men min närvaro påverkade både barn och pedagoger, och tillsägelsena skedde i ett av rummen där jag upplevde att samtal och interaktion var mindre tillåtet.

På samma sätt tolkar jag att det finns en mindre diskrepans i förskolans, föräldrarnas och barnets syn på det särbegåvade barnet Fredriks upplevelse av förskolan.

Vi har ju den här lilla pojken som sitter, som du satt nära, den föräldern har ju, jag vet inte om det har lite med deras kultur att [...], men där är det varje dag en press att han ska ha gjort nånting. [...] Men där, det är lite svårt, en del föräldrar sätter sina barn på en montessori känner jag för att dom tror att dom ska kunna mer eller ska få lära sig mer men det kan också bli lite så här att man får liksom ”nej han har ägnat sig åt det sociala idag” och det kan va väldigt svårt att få en del föräldrar att förstå att det är inte liksom det du har i handen varje dag som är resultatet (Elin, Stadsparken)

Hur fungerar samarbetet mellan hemmet och förskolan? (intervjufråga till föräldrar)

Fungerar bra, vi är nöjdare än Fredrik [...] Fredrik är perfektionist, öppen glad, gömmer gärna sin begåvning (förälder C, Stadsparken)

Fredrik färglägger en bild med elefanter. Varje färgfält har ett räknetal som ska räknas ut för att barnet ska veta vilken färg som ska användas. Han räknar fel på ett av fälten och färglägger det ljusgrönt istället för mörkgrönt. Pedagogen Anders ser detta när han kommer förbi och uppmanar Fredrik att räkna om talet. Fredrik räknar om och kommer fram till att det skulle ju vara mörkgrönt. Han målar över det ljusgröna med mörkgrönt och berättar för mig att grönt plus grönt blir grönt. (observation, Stadsparken)

Fredriks föräldrar är väldigt nöjda med förskolan. Men genom att Elin berättar hur hon vill få föräldrarna ”att förstå”, går det att se hur familjens *hemkultur* och syn på Fredrik inte riktigt accepteras av förskolan. Samtidigt upplevde jag att det fanns en *förskolekultur* av förväntningar på att barnen skulle bli självständiga på rätt sätt, på montessorisättet. Dessutom visar observationen av Fredrik när han räknade och färglade fel, att misstag inte riktigt är tillåtna under förmiddagens arbetspass. Att kritisera ett perfektionistiskt barn som gärna gömmer sin begåvning för att han räknade fel, blir en *felintoning* som skulle kunna förklara varför Fredrik inte är lika nöjd med förskolan som sina föräldrar (Brodin & Hylander, 1997, s. 70).

Även om synen på Fredrik skiljde sig åt, visade pedagoger, föräldrar och observationerna på en stor acceptans av olikheter, och anpassningar gjordes individuellt för varje barn. Inget särbegåvat barn utmärkte sig i gruppen, utan de arbetar med, som förälder D skriver, ”integration istället för differentiering”. Genom detta integrerande arbetssätt upplevs inte

särskilt begåvade barn som annorlunda, utan pedagogerna skapar en *diversifierad normalitet* där det annorlunda ses som normalt, oavsett om det gäller begåvning, genus, etnicitet eller att tillhöra en regnbågsfamilj (Leòn, 2001, s. 24).

6.4 Överlämning vid skolstart

Både föräldrar A och B på förskolan Granskogen tar spontant upp att deras kommun saknar handlingsplan för särskilt begåvade barns skolstart. De beskriver även att kommunens ansvariga saknar intresse för ämnet särbegåvning. Varken plan för acceleration genom tidigare skolstart eller skriftlig överlämning med en kartläggning av särbegåvades kunskapsnivå från förskolan till skolan finns. Även läraren Pernilla ger en liknande bild:

ofta så brukar överlämningen avgöras lite utefter skolornas sätt alltså att ta emot barnen alltså så det är ofta dom som, det är inte vi, inte utifrån vårt initiativ utan det är liksom vi brukar gå och hälsa på och sådär men det är lika för alla, och sen är det liksom upptill föräldrarna [...] För när jag har pratat med lärare och sådär, kring det här då är det ju också så att man förstår att dom är pressade och stressade i deras, det finns liksom inte utrymme, dom har som press att alla ska nå kunskapsmålen och dom som liksom men där efter då, när alla alltså, man lägger inte fokus på den som ligger här (måttar högt med handen), man lägger fokus på den som ligger där (måttar lågt med handen) och då liksom blir dom här liksom, alltså visst jag kommer upp hit jättesnabbt men vad händer sen då? När dom inte får utmaningar till att komma vidare då liksom, det blir ju jättetråkigt, det blir ju liksom meningslöst på nåt sätt. (intervju, Pernilla Granskogen)

På förskolan Stadsparken däremot verkar överlämningen av särskilt begåvade barn vid skolstart vara en ickefråga. Ingen av föräldrarna C eller D nämnde någon oro inför skolstarten. Även Elin ser skolstarten som något som förskola och skola har ett bra samarbete kring. En skillnad mellan Granskogen och Stadsparken är att barnen från förskolan Granskogen går vidare till flera olika skolor, medan barnen från Stadsparken till största delen går vidare till en skola med samma pedagogiska inriktning. Samtidigt verkar överlämnandet av Granskogens barn vara mer ensidigt, Pernilla beskriver hur de går och hälsar på i de olika skolorna, men ingenting om att någon från skolan besöker förskolan, som lärarna från montessoriskolan gör på förskolan Stadsparken.

Vi har ett bra samarbete just med i alla fall montessoriskolan som vi har här i stan. Dom, då kommer vi och besöker dom och sen så kommer dom hit och pratar lite om vad, och då kan vi ju säga lite om det här att det här barnet har kanske knäckt koden på läsning och är väldigt intresserad, för då skriver dom ju ner och då kan dom ta tag på det där och liksom introducera det eller om dom har svårighet. Och sen så går vi och hälsar på i mån av tid dom andra skolorna om man inte väljer montessori fast våran inriktning är ju på montessoriskolan om man säger. Väljer man att flytta till en skola långt utanför stan då har vi ju ingen möjlighet att följa med dit med det barnet, men vi säger att ni får jättegärna komma hit. Så det fungerar faktiskt, jag tycker, riktigt bra måste jag säga. Det har blivit bättre och bättre för alla år liksom. Att dom också ansett att det är viktigt att pejla av lite så

att barnet fungerar så där. Och det är ju med föräldrarnas samtycke naturligtvis att vi pratar om barnet. (intervju, Elin Stadsparken)

Kulturen på orterna där Granskogen och Stadsparken ligger skiljer sig åt på flera sätt. Elin på Stadsparken beskriver ett gott samarbete med skolans lärare där både förskolans och skolans personal anser att det är viktigt att ”pejla av” hur barnen fungerar för att övergången till skolan ska fungera smidigt. Dock förutsätter den smidiga övergången att barnen går vidare till stadens skola med montessori-inriktning. I Pernilla på Granskogens beskrivning av överlämningen lyser en kultur av uppgivenhet igenom, med stressade lärare som inte hinner med annat än att hjälpa eleverna bli godkända. I överlämningen från Granskogen till skolan kan de särskilt begåvade barnens behov och *annorlundahet* ses ett problem och en belastning.

Särskild begåvning ses fortfarande som ”lyxproblem” av många pedagoger och kommunansvariga. (förälder B, Granskogen)

Ett barn som mår dåligt på grund av brister i anpassningar och utmaningar, skulle kunna vara svårt att förstå sig på av pedagoger och kommunansvariga, om det är så att barnet är smartare än fröken. Förälder Bs frustration tyder på att hen upplever att det saknas en vilja hos de kommunansvariga att lära sig mer om särskild begåvning. På förskolan Granskogen pågår det ett arbete med att öka kunskapen om särbegåvning, men det beror på förskolechefens intresse, inte på grund av en övergripande plan i kommunen. På Granskogen blir barn sedda som särskilt begåvade, men när de sedan går vidare till skolan saknas kunskap och barnen blir inte längre sedda eller intonade (Stern, 2003, ss. 199-210).

Förälder Bs kamp för sina barns välmående, där deras särskilda begåvning spelar en viktig roll, visar på hur hen i sin *hemkultur* ser sina barns särbegåvning som en riskfaktor för deras välmående, medan de kommunansvarigas ointresse däremot går att tolka som att de ser särbegåvningen som en skyddsfaktor i en *förskolekultur* (Kreger Silverman, 2016, s. 168; Stålnacke & Westling Allodi, 2016).

7 Slutsatser och sammanfattning

Syftet med uppsatsen var att undersöka hur särskild begåvning och anpassningar i undervisningen av särskilt begåvade barn på två förskolor kan förstås ur pedagogers, föräldrars och barns perspektiv. För att svara på det har slutsatserna delats upp i de olika informanternas perspektiv. Men den övergripande slutsatsen är att de olika perspektiven skiljer sig åt, både mellan föräldrar, pedagoger och barn, men även mellan de två förskolorna och deras omgivande

kultur. I kulturen kring förskolan Stadsparken fanns det en samsyn om vikten av att se varje barn och göra Anpassningar efter barnets förutsättningar, medan det på förskolan Granskogen fanns den synen på förskolan men inte i kulturen runt omkring förskolan.

7.1 Pedagogernas perspektiv

I observationerna och intervjuerna kom alla delar av Liljedahls pedagogiska ABC fram (2018, ss. 68-75). På båda förskolorna arbetade pedagogerna med att se barnens alla sidor, och både främja barnens sociala liv och utmana dem på deras nivå i accelerationsgrupper eller genom svårare individuella utmaningar. Pedagogerna på förskolan Granskogen var mitt i att vidareutbilda sig om särskild begåvning när jag var där, medan pedagogerna på förskolan Stadsparken snarare arbetade med att skapa dynamiska lärmiljöer för alla barn, oavsett begåvning eller svårigheter (Kaplan & Hertzog, 2016, s. 135).

En slutsats som jag drar av mitt empiriska material, är vikten av att se varje barn för att veta hur just det barnets utveckling kan främjas. Genom att ha ett intersubjektivt perspektiv, där pedagogerna kan dela barnens subjektiva erfarenheter, kan varje barn utmanas på sin nivå. Även om barnen inte omnämns som särskilt begåvade, behöver kunskap om Anpassningar för särskilt begåvade barn finnas bland pedagogerna.

En annan slutsats är att både Elin och Pernilla ser vikten av social interaktion för de särskilt begåvade barnen. Men till skillnad mot Kreger Silvermans forskning som visade på vikten av att de särskilt begåvade barnen fick interagera med jämlikar som är mentalt jämbördiga, förklarade Elin hur hon berättade för ett barns föräldrar att ”han har ägnat sig åt det sociala idag” och Pernilla diskuterade Anpassningar och genom att coacha ett barn vid bestämda tider kanske de ”bryter en jätterolig lek” (Kreger Silverman, 2016, s. 168). Det verkar vara en vanlig uppfattning att särskilt begåvade barn främst ”behöver lära sig” att umgås med andra barn, samtidigt som forskningen visar att det viktigaste för dem är att få umgås med någon som är lik dem själva, och att det underlättar umgänget med andra. Så en accelerationsgrupp som på Granskogen, eller en särbegåvad bästa vän som för Fredrik och Mason på Stadsparken, är viktigt för utvecklingen av deras sociala förmågor med resten av barngruppen. Som förskollärare är det möjligt att skapa accelerationsgrupper vid behov, där barnen med särskild begåvning får större möjligheter att få vänner som är lika dem själva.

7.2 Barnens perspektiv

I den tidigare forskningen framkom det att många forskare ser särskild begåvning som en skyddsfaktor mot att drabbas av psykisk ohälsa, medan Kreger Silverman menar att särskilt

begåvades höga stimulikänslighet och sårbarhet istället är en riskfaktor (Kreger Silverman, 2016, ss. 179–186). Jag har i min undersökning, precis som Stålnacke och Westling Allodi påpekar, funnit att särskild begåvning kan vara både och. Förälder Bs äldre barn har inte blivit sedda och fått anpassningar efter sin särskilda begåvning, vilket ledde till förödande konsekvenser enligt Pernilla på Granskogen. Men genom ett gott samarbete mellan föräldrar och förskola, där barnet blir sett och utmanat på sin nivå, kan istället den särskilda begåvningen vara en skyddsfaktor. På samma sätt kan Granskogens sammansättning av accelerationsgrupper och vänskapen mellan Fredrik och Mason på Stadsparken vara främjande för de särskilt begåvade barnens intersubjektiva utveckling. De får möjligheter att dela sin subjektiva värld med andra barn som förstår deras komplexa tankegångar (Stern, 2003; Stålnacke & Westling Allodi, 2016).

Samtidigt, ur ett särskilt begåvat barns perspektiv, kan jag se fördelar av att ibland använda sig av copingstrategin osynlighet (Kreger Silverman, 2016, s. 23). Förälder C berättar om hur Fredrik, som beskrivs som öppen och glad, gärna gömmer sin begåvning. Om ett särskilt begåvat barn med hög stimulikänslighet, känner av att omgivningen inte förstår eller uppskattar hur barnet är, då kan barnet skydda sig själv genom att gömma sin begåvning och försöka anpassa sig efter andra. Här kan jag hålla med de forskare som ser särbegåvning som en skyddsfaktor, så länge barnet blir sett och uppskattat i andra sammanhang. Jag uppfattar det som att barnen inte använder en copingstrategi av rädsla för att ses som elitistiska, utan att den rädslan snarare ligger hos föräldrar och pedagoger. Att dölja sin särbegåvning för att passa in i en grupp, är en copingstrategi för att dölja sin upplevda annorlundahet. Annorlundaheten skulle synas mycket mer om barnet dessutom ses som utanför. Copingstrategin kan därmed vara en särbegåvad lösning på ett upplevt problem för barn med särskild begåvning i sammanhang där de känner att de är kognitivt annorlunda än personerna runt omkring.

7.3 Föräldrarnas perspektiv

De fyra intervjuade föräldrarna beskriver att de har ett bra samarbete med sina barns förskolor. Föräldrarna C och D är mer nöjda med sin förskola Stadsparken än vad föräldrarna A och B är med förskolan Granskogen. Det finns flera olika faktorer som skiljer förskolorna och föräldrarna åt. Stadsparken är ett föräldrakooperativ med montessori-pedagogik, föräldrarna C och D har ett barn var och har inte själva varit med om någon skolstart. Föräldrarna A och B har flera barn var, deras barn som är med i undersökningen går på en Reggio Emilia-inspirerad kommunal förskola och föräldrarna har båda varit i kontakt med kommunen angående sina

särskilt begåvade barns skolgång och/eller kommande skolgång utan att ha fått gehör för sina farhågor.

Förälder Bs formulering om särskild begåvning som ett lyxproblem, visar på hur föräldrarna och kommunerna har väldigt skilda ståndpunkter. Föräldrarna vill att deras barn ska bli sedda och utvecklas efter sina förutsättningar för att barnen ska må bra, inte för att forma en kommande samhällselit (Persson, 1997, s. 5; SFS 2018:749, 2010). Men föräldrarna A och Bs beskrivningar av kommunens artiga ointresse, kan tolkas som att kommunens tjänstemän ser föräldrarna som elitistiska, snarare än oroliga för sina barns mående. Det skulle kunna vara så att det upplevs som provocerande av kommunens tjänstemän att föräldrarna dels framhärdar att deras barn är mer begåvade än genomsnittet och dels kräver anpassningar för barnen på grund av detta. Att som förälder till särskilt begåvade barn underförstått säga att barnet är ”smartare än fröken”, och därmed smartare än de flesta vuxna, och samtidigt kräva anpassningar för att deras barn ska må bra verkar vara en enormt svår balansgång.

7.4 Metoddiskussion

Min avsikt med min uppsats var att belysa och undersöka undervisningen av särskilt begåvade barn i förskolan från flera olika perspektiv, som ett komplement till andra uppsatser och avhandlingar som valt att undersöka endast föräldrarnas, eller endast förskolechefernas eller endast förskollärarnas perspektiv. Jag anser att jag till stor del har uppnått detta. Dock hade jag en förhoppning om att få se ännu mer ur barnens perspektiv, vilket hade krävt antingen en längre periods observationer eller att observationerna hade kompletterats med barnintervjuer. Sen är det ändå alltid min tolkning av vad barnen säger eller gör som blir empirin (Roos, 2014, s. 50). Ett sätt att uppnå detta hade kunnat vara att genomföra observationerna av barn som jag känner sen tidigare, till exempel från min arbets- eller praktikplats. Men i ett sådant fall hade jag kanske behövt vara den som påpekade särbegåvningen för pedagoger och föräldrar, vilket hade lett till en annan sorts uppsats.

Det kan eventuellt upplevas som kontroversiellt att använda interkulturalitet som ett teoretiskt perspektiv, då interkulturalitet handlar om att inkludera marginaliserade etniska grupper, för att analysera undervisning av och anpassningar för särskilt begåvade barn. Men jag anser att det helt beror på om särskild begåvning ses som en skyddsfaktor eller en riskfaktor. Med utgångspunkten att särbegåvades känsla av annorlundahet kan vara exkluderande, kan det interkulturella begreppet diversifierad normalitet vara ett sätt att inkludera särbegåvade barn i förskolans barngrupper.

7.5 Personlig reflektion

Efter varje genomläsning djupnade min förståelse för informanternas perspektiv, men även min förståelse av mig själv. Jag kunde se fler nyanser i min egen känsla av annorlundahet, och mina egna copingstrategier. Rädslan över att ses som elitistisk, eller för att någon skulle tro att jag ser mig som förmer än någon annan, har hela tiden varit stark. Som jag beskrev i avsnittet om reflexivitet, har jag inte tidigare talat om mig själv som särbegåvad. Men under arbetet med uppsatsen har jag känt att om jag ska se och benämna barnen i undersökningen som särskilt begåvade, så måste jag även vara ärlig och rättvis mot mig själv. Barnen och föräldrarna i studien har lett mig till insikten om att jag inte är ensam om att hantera de här känslorna, och att jag kan bli en förskollärare som ser, uppskattar och utmanar alla barn, även de med särskild begåvning, på deras egen nivå. Jag kommer att möta barn som är smartare än vad jag är, och jag hoppas och tror att jag kommer att se det som en spännande utmaning att utforma anpassningar även för dem.

8 Förslag på vidare forskning

Mitt förslag på vidare forskning handlar om särskilt begåvade barns copingstrategier i förskolan. Inför den här studien var det främst föräldrar till pojkar som jag fick kontakt med. En av föräldrarna hade en flicka, men hon var ett av de barn som visade att hon inte ville delta i min studie, och lämnades därmed utanför. Men det skulle vara väldigt intressant att studera särskilt begåvade flickors och pojkars copingstrategier i förskolan och göra en jämförande studie mellan dem.

9 Litteraturförteckning

Blekinge Tekniska Högskola, 2019. *Anställda: Blekinge Tekniska Högskola*. [Online]

Tillgänglig på: <https://www.bth.se/?s=eva%20pettersson&searchtype=employee>

[Använd 22 mars 2019].

Brodin, M. & Hylander, I., 1997. *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*.

1:11 uppl. Stockholm: Liber AB.

Burns, M. V. & Lewis, A. L., 2016. How the Project Approach Challenges Young Children.

Gifted Child Today, 39(3), ss. 140-144.

Egidius, H., 1986. *Positivism - fenomenologi - hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur.

Gifted Development Center, u.å.. *Our Staff: Gifted Development*. [Online]

Tillgänglig på: <http://www.gifteddevelopment.com/staff/linda-silverman>

[Använd 22 mars 2019].

Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P., 2009. *Utvecklingspsykologi*. 3:5 uppl. Stockholm:

Liber AB.

Jönköping University, u. å.. *Personinfo: Roland S Persson*. [Online]

Tillgänglig på: <https://ju.se/personinfo.html?id=463>

[Använd 12 mars 2019].

Kaplan, S. & Hertzog, N. B., 2016. Pedagogy for Early Childhood Gifted Education. *Gifted*

Child Today, 39(3), ss. 134-139.

Kettler, T., Oveross, M. E. & Salman, R. C., 2017. Preschool Gifted Education: Perceived

Challenges Associated With Program Development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), ss. 117-

132.

Kreger Silverman, L., 1998. Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), ss. 204-

210.

Kreger Silverman, L., 2009. My Love Affair With Dabrowski's Theory: A Personal Odessey.

Roeper Review, 31(3), ss. 141-149.

Kreger Silverman, L., 2016. *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kullberg, B., 2014. *Etnografi i klassrummet*. 3:2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

- Lahdenperä, P., 2008. *Interkulturellt ledarskap - förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur AB.
- León Rosales, R., 2015. *Ett interkulturellt Botkyrka. Om vikten av ett interkulturellt perspektiv i kommunal verksamhet*. 2:a uppl. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- León, R., 2001. På väg mot en diversifierad normalitet. i: Bigestans, A. & Sjögren, A., red. *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum, ss. 15-26.
- Liljedahl, M., 2018. *Särskilt begåvade barn. Förskolans utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Lundbäck, M., 2016. "Särbegåvade barn har spring i huvudet". [Online]
Tillgänglig på: <https://specialpedagogik.se/sarbegavade-barn-har-spring-i-huvudet/>
[Använd 01 03 2019].
- Löfdahl, A., 2014. God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. i: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K., red. *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1:3 uppl. Stockholm: Liber AB, ss. 32-44.
- Mattsson, L. & Pettersson, E., 2015. *Skolverket*. [Online]
Tillgänglig på:
<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d41/1516017579465/Att-undervisa-sarskilt-begavade-elever.pdf>
[Använd 26 februari 2019].
- Mudrak, J. & Zabrodska, K., 2015. Childhood Giftedness, Adolescent Agency: A Systemic Multiple-Case Study. *Gifted Children Quarterly*, 59(1), ss. 55-70.
- Nationellt Centrum för Matematikutbildning, 2019. *Mattetalanger*. [Online]
Tillgänglig på: <http://mattetalanger.ncm.gu.se/>
[Använd 22 mars 2019].
- Patel, R. & Davidson, B., 2011. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4:10 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Persson, R. S., 1997. *Annorlunda land - särbegåvningens psykologi*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Persson, R. S., 2014. Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), ss. 129-138.
- 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*, Växjö: Linnaeus University Press/Linnéuniversitetet.
- Roos, C., 2014. Att berätta om små barn - att göra en minietnografisk studie. i: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K., red. *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. 1:3 uppl. Stockholm: Liber AB, ss. 46-57.
- SFS 2018:749, 2010. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, 2018. *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2018. *Sök statistik om förskola: Skolverket*. [Online]
Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=F%C3%B6rskola&omrade=Barn%20och%20grupper&lasar=2017&run=1>
[Använd 01 mars 2019].
- Skolverket, 2019. *Skolverket: Särskilt begåvade elever*. [Online]
Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>
[Använd 1 mars 2019].
- Stern, D. N., 2011. *Ett litet barns dagbok*. 2:3 uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Stern, D. N., 2003. *Spädbarnets interpersonella värld. Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. 2 uppl. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Stålnacke, J. & Westling Allodi, M., 2016. Förord till svenska utgåvan. i: *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 16-19.
- Thornberg, R. & Fejes, A., 2009. Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. i: Fejes, A. & Thornberg, R., red. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB, ss. 216-235.
- Vedeler, L., 2009. *Social kompetens i barngrupper*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Westling Allodi, M., 2014. Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift*, 18 juni, 91(2), ss. 139-151.

Westlund, I., 2009. Hermeneutik. i: Fejes, A. & Thornberg, R., red. *Handbok i kvalitativ analys*. 1:3 red. Stockholm: Liber AB, ss. 62-80.

Vetenskapsrådet, 1990. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Online]

Tillgänglig på: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

[Använd 21 februari 2019].

Vetenskapsrådet, 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1



Haninge 2019-02-22

Förfrågan om observation och intervju

Jag heter Therese Blåbäck och är student på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om undervisning av särskilt begåvade barn i förskolan utifrån barnens, föräldrarnas och pedagogernas perspektiv med syftet att öka min egen kunskap då jag upplever att detta saknas i förskolläraryrket för närvarande.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka förskolor i Stockholms, Södermanlands och/eller Östergötlands län, totalt tre stycken, en till två dagar per förskola mellan den 4 mars – 22 mars. Jag skulle då vilja observera undervisningen av särskilt begåvade barn, och efteråt intervjua en förskollärare/pedagog om undervisningen. Observationerna kommer att dokumenteras genom anteckningar och under intervjuerna kommer ljudet att spelas in. Jag önskar även att barnens föräldrar skriftligen svarar på några frågor om samarbetet med förskolan angående undervisningen.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert, ert barns och era pedagogers deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Therese Blåbäck

070-XXX XX XX

therese.blaback@xxxx.com

Handledare: Charlott Neuhauser

Södertörns högskola

charlott.neuhauser@sh.se

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag/vi **samtycker** till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnunderskrift/er.....

Formuläret återlämnas till Therese Blåbäck senast vid observationstillfället eller skannas in och mejlas underskrivet till therese.blaback@xxxx.com. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.

Bilaga 2

Intervjufrågor föräldrar:

1. Barnets ålder

2. Vid vilken ålder upptäcktes barnet är särskilt begåvat? Vem eller vilka upptäckte det?

3. Har barnet testats eller utretts för särskild begåvning?

4. Gör förskolan anpassningar i undervisningen för ert barn?
 - Hur är anpassningarna utformade?

 - På vems initiativ görs anpassningar (föräldrars, pedagogers, förskolechef, annan)?

5. Anser ni att pedagogerna har tillräcklig kunskap om särskild begåvning?

6. Hur fungerar samarbetet mellan hemmet och förskolan?

7. Finns det något mer som du vill berätta om särskilt begåvade barn?

Bilaga 3

Intervjufrågor pedagoger:

- Vad har du för utbildning?
- Hur många år har du arbetat inom förskolan?
- Vad har du för erfarenhet av barn med särskild begåvning?
- Anpassar ni undervisningen på något sätt för barn med särskild begåvning? På vilket sätt?
- Finns det fördelar eller svårigheter kopplade till undervisning av särskilt begåvade barn?
- Påverkar förskolans pedagogiska inriktning undervisningen av särskilt begåvade barn?
- Har du/ni fått utbildning om särskild begåvning?
- Pratar ni om barnen som särskilt begåvade, eller använder ni någon annan benämning?
- Hur fungerar överlämningen till förskoleklass av barn med särskild begåvning?
- Finns det något annat som du vill dela med dig till andra pedagoger om att undervisa särskilt begåvade barn i förskolan?

Bilaga 4

Checklista för särbegåvade barn (Liljedahl, 2018, s. 60)

1. Bra på/intresserad av att resonera och reflektera, en god tänkare
2. Lär sig snabbt och på egen hand
3. Stort ordförråd, gillar nya ord och uttryck, roas av ordvitsar
4. Bra på problemlösning, ser ovanliga lösningar på problem
5. Utmärkt minne (för saker som intresserar och/eller väcker uppmärksamhet), kan ha fotografiskt minne
6. Kan fokusera länge på uppgifter (när intresserad)
7. Känslig och lättkränkt/lättsårad
8. Uttrycker medkänsla för andra, förstår andras känslor, empatisk
9. Perfektionistisk och självkritisk
10. Intensiv i sin personlighet
11. Hög moral, intresserad av/uppmärksam på rättvisa och jämlikhet
12. Observant och nyfiken, ställer många frågor
13. Föredrar äldre barn och/eller vuxna
14. Har starka specialintressen, kan byta intressen ofta
15. Utpräglad humor
16. Läser tidigt eller tidigt intresserad av böcker
17. Fantasirik och kreativ inom flera områden
18. Ifrågasätter regler och auktoriteter
19. Fallenhet för siffror och logiska mönster
20. Bra på pussel, gåtor, klurigheter eller tankelekar