



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi  
*Psykologprogrammet*

**”Jag känner aldrig att jag får blomma.”**  
**En tvärsnittsstudie för att jämföra särskilt begåvade  
gymnasieelevers upplevelse av skolan jämfört med  
normalbegåvade gymnasieelevers upplevelse**

**Anette Glad**

Psykologexamensuppsats. 2018

Handledare: Elinor Schad

Examinator: Sean Perrin

## Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka hur särskilt begåvade gymnasieelever skattade sin självkänsla, attityd mot lärare, attityd mot skolan, målvärdering samt motivation jämfört med en jämförelsegrupp bestående av normalbegåvade gymnasieelever. En jämförelse gjordes även mellan könen för att se om det förelåg några skillnader. Dessutom undersöktes om några av de särskilt begåvade gymnasieeleverna blivit uppflyttade en eller flera årskurser under sin skoltid och hur de i så fall upplevt det. Undersökningen utfördes med en enkät som inspirerats av *School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R)*. Sammanlagt deltog 133 gymnasieelever i undersökningen, av dessa var 62 särskilt begåvade och 71 ingick i jämförelsegruppen. Resultatet visade att de särskilt begåvade gymnasieeleverna skattade signifikant högre på självkänsla än jämförelsegruppen och signifikant lägre på motivation jämfört med jämförelsegruppen. Flickor skattade signifikant lägre på självkänsla än pojkar, medan de skattade signifikant högre på motivation. Dessa fynd stämmer väl överens med tidigare forskning. När det gällde uppflyttning var det endast åtta av 62 elever som blivit uppflyttade. Av dessa upplevde majoriteten ( $n=5$ ) det som något positivt. Slutsatsen är att det finns signifikanta skillnader mellan särskilt begåvade gymnasieelever och jämförelsegruppen, men att det behövs mer forskning för att ytterligare utforska dessa skillnader.

*Nyckelord:* attityd mot lärare, attityd mot skolan, gymnasieelever, motivation, målvärdering, SAAS-R, självkänsla, särskilt begåvade.

## **Abstract**

The aim of this study was to examine how gifted high school students rated their academic self-perception, attitude toward teachers, attitude toward school, goal valuation and motivation compared to a control group consisting of non-gifted high school students. A comparison between sexes was also made to examine whether they differed or not. The study also examined if any of the gifted students had accelerated by moving up one or more classes, and their experience of this. The survey was inspired by the *School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R)*. A total of 133 students were included, of which 62 were gifted and 71 were non-gifted. The results showed that the gifted students scored significantly higher on the self-perception scale than non-gifted and significantly lower on the motivation scale. Girls scored significantly lower than boys on the self-perception scale and significantly higher on the motivation scale. These findings are consistent with the results from previous studies. Only eight of the 62 gifted students had moved up one or more classes. The majority ( $n=5$ ) saw it as a positive experience. The conclusion was that there are significant differences between gifted and non-gifted high school students, but further research is needed to investigate these findings deeper.

*Keywords:* attitude toward school, attitude toward teachers, gifted, goal valuation, high school, , motivation SAAS-R, self-perception.

## **Tack!**

Jag vill tacka alla elever och lärare som hjälpt till med svaren på den här enkäten. Jag vill även tacka Mensa och deras välvillighet att ställa upp i sådana här studier och självklart de ungdomar i Mensa som ställde upp och svarade. Tack även till kontaktpersonen på Mensa som hjälpte till att administrera enkäten. Tack också till Anita Kullander som hjälpte till att lägga ut enkäten i Filurum-grupperna på Facebook och till de ungdomar som tog sig tid att svara på enkäten. Stort tack till min handledare Elinor Schad som i tid och otid svarat på mina frågor och lämnat ovärderlig feedback. Ett extra tack till min fine vän Rune som har ställt upp och tröstat mig när allt har känts mörkt. Slutligen vill jag såklart tacka min familj som har stått ut med mig under uppsatsskrivandet och hela psykologprogrammet.

Introduktion .....	1
Särskild begåvning .....	1
Kännetecken. ....	2
Intellektuell särskild begåvning. ....	2
Särskilt begåvade elever. ....	3
Asynkron utveckling. ....	5
Anpassningar i skolan. ....	5
Dubbelriktad begåvningsproblematik. ....	6
Tidigare forskning .....	6
Särskilt begåvade och självkänsla.....	6
Sociala problem. ....	7
Särskilt begåvade och attityd mot lärarna .....	8
Särskilt begåvade och attityd mot skolan.....	9
Särskilt begåvade och målvärdering .....	10
Särskilt begåvade och motivation .....	11
Syfte.....	11
Frågeställningar .....	12
Metod.....	12
Design .....	12
Instrument.....	12
Akademisk självkänsla .....	13
Attityd mot lärarna. ....	13
Attityd mot skolan. ....	13
Målvärdering. ....	14
Motivation. ....	14
Demografi.....	14
Pilotstudie.....	14
Deltagare .....	15
Etiska överväganden.....	16
Statistiska analyser .....	17

Explorativ faktoranalys.....	17
Resultat .....	18
Akademisk självkänsla .....	20
Attityd mot lärarna .....	22
Attityd mot skolan .....	23
Målvärdering .....	23
Motivation .....	24
Hela skalan .....	26
Upplevelsen av uppflyttning.....	26
Diskussion .....	28
Resultat på delskalenivå .....	29
Akademisk självkänsla.....	29
Motivation.....	29
Attityd mot lärarna.....	30
Attityd mot skolan.....	30
Målvärdering.....	30
Upplevelsen av uppflyttning.....	30
Metoddiskussion.....	31
Design och procedur.....	31
Enkätinstrument.....	32
Avgränsning.....	33
Slutsatser och framtida forskning .....	33
Referenser.....	35
Appendix .....	40

## Introduktion

Under min utbildning på psykologprogrammet kom jag i kontakt med begreppet särskild begåvning, men det var egentligen först under min praktik på Centrala Elevhälsan i Simrishamn som jag verkligen fick upp ögonen för ämnet. Där hade de börjat intressera sig för just särskilt begåvade elever och kände att de ville lära sig mer om dem och hur man bäst kan hjälpa dem i skolan. De undrade därför om jag skulle kunna tänka mig att ägna den obligatoriska fördjupningsuppgift som vi skulle göra under praktiken åt just särskild begåvning. Efter att jag läst väldigt mycket i ämnet och även delat erfarenheter med föräldrar till särskilt begåvade barn insåg jag hur förbisedd och missuppfattad denna grupp av elever är i den svenska skolan. Jag beslutade mig därför att göra mitt examensarbete om särskilt begåvade gymnasieelever och deras upplevelse av skolan jämfört med normalbegåvade gymnasieelever. Jag har valt att utforska detta ämne under fem olika teman: Självkänsla kopplat till skolan, attityd mot lärarna, attityd mot skolan, målvärdering och motivation. Orsaken till att jag tycker att det är viktigt att utforska dessa områden är att jag ser ett stort behov av att hjälpa skolan anpassa undervisningen även för dessa elever, vilka annars riskerar att understimuleras och tröttna på skolan med de konsekvenser som följer.

### Särskild begåvning

En vanlig definition av begreppet särskild begåvning är: ”Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet.” Citatet kommer från Roland S. Persson (2015) som är professor i psykologi och expert på särskild begåvning. Inom litteraturen används uttrycken *särbegåvning* och *särskild begåvning* som synonyma (Liljedahl, 2017). Numera har dock många övergått till att använda särskild begåvning, eftersom uttrycket särbegåvning har andra konnotationer då det kan förväxlas med den grupp elever som går i särskola, vilket är motsatsen till vad det handlar om. Här rör det sig istället om den andra ytterligheten på normalkurvan, det vill säga de individer som ligger längst ut till höger på kurvan. I den här uppsatsen kommer uttrycket särskild begåvning användas.

Det finns flera olika definitioner av begreppet särskild begåvning och de skiljer sig även en del åt mellan olika länder, framförallt gällande den form av särskild begåvning som är kopplad till intellektuell förmåga, eller intelligenskvot (IK). Utöver mått på IK, pratar Kreger Silverman (2016) om en utvecklingsbaserad definition som hon använder där hon definierar särskilt begåvade barn som barn som är tidiga i utvecklingen på ett eller flera områden.

Särskild begåvning finns även inom andra områden än den intellektuella, som till exempel idrott, konst, musik och så vidare, men även inom andra områden som exempelvis ledarskap. I denna uppsats ligger fokus på den intellektuella särskilda begåvningen.

När det gäller områden som idrott, musik och så vidare, finns det i Sverige en helt annan inställning än när det gäller det intellektuella området. I Sverige finns det specialklasser och särskilda skolor för att utveckla sin talang inom idrott och musik etcetera. Däremot finns det inga särskilda skolor i Sverige för elever som är intellektuellt särskilt begåvade, vilket det däremot finns i bland annat vårt grannland Danmark (<http://atheneskolen.skoleporten.dk/sp>; <https://mentiqa.com/>). Inom det området ligger, som flera författare framfört, Sverige fortfarande efter (Persson, 2015; Pettersson, 2017; Stålnacke & Smedler, 2011; Wallström, 2010).

**Kännetecken.** Alla barn är speciella på sitt individuella sätt, men alla är inte särskilt begåvade. Särskilt begåvade barn har en medfödd förmåga till snabb och effektiv inläring och en förmåga att ta till sig och bearbeta information på ett sätt som andra jämnåriga inte har, samt en hög abstraktionsförmåga och ett utmärkt minne (Liljedahl, 2017). De tänker i flera lager samtidigt och gör konstant olika associationer i flera led (Maisel, 2013; Prober, 2016). Särskilt begåvade barn har även tydliga perfektionistiska drag och är ofta väldigt känslösamma (Kreger Silverman, 2016). De har även ett uttalat rättvisetänk och reagerar ofta starkt på orättvisor (Kreger Silverman, 2016). Särskilt begåvade barn är liksom alla andra barn individuella och inte en helt homogen grupp, men de har flera gemensamma drag (Kreger Silverman, 2016; Kyed, 2015; Liljedahl, 2017; Maisel, 2013; Pettersson, 2017; Prober, 2016; Stålnacke, u.å.; Wallström, 2010). Linda Kreger Silverman har skapat en förteckning över vanliga drag som särskilt begåvade barn ofta har gemensamt, vilken även har stöd i forskning (Kreger Silverman, u.å.). Några av de drag som finns med i förteckningen är: lär sig nya saker snabbt, stort ordförråd, utmärkt minne, bra på att resonera, förmåga att se mönster, mogen för sin ålder, humoristisk, empatisk, uttalat rättvisetänk, livlig fantasi och perfektionism. Särskild begåvning är inte heller något som plötsligt upphör och andra barn kommer inte att komma ikapp i deras utveckling, utan den särskilda begåvningen kvarstår livet ut (Baxendale, 2011; Harling, 2018; Kreger Silverman, 2016; Liljedahl, 2017; ”Mer om särbegåvning”, u.å.; Wallström, 2010).

**Intellektuell särskild begåvning.** När det gäller intellektuell särskild begåvning anges oftast hög intelligens som det främsta kriteriet för den formen av särskild begåvning,



men det som är allra viktigast är att alltid ha en god helhetsbild av barnet (Kullander, 2014). Anita Kullander är legitimerad psykolog och mycket engagerad inom ämnet särskild begåvning. Hon påpekar vikten av att inte låsa sig vid enbart begåvningstester utan att ha en omfattande helhetsbild av barnet. Kullander menar att begåvningsstest kanske inte gör någon nytta alls vid bedömning av särskild begåvning, utan för skolans del är den pedagogiska kartläggningen viktigare. Det finns dessutom risk att barnen feltolkas och feldiagnosticeras om utredaren eller testaren är oerfaren och saknar kunskap om särskild begåvning (Kullander, 2014).

När man dock talar om IK för särskilt begåvade individer, anges det ofta väldigt olika siffror för vid vilken IK gränsen går för särskild begåvning. En del sätter den redan vid 110-115, medan andra anger över 130 som gräns. Vanligt förekommande i litteraturen är dock en IK på 125 eller över. Ofta talas det om att två till fem procent av befolkningen tillhör denna grupp vilken ligger så högt på begåvningskurvan, vilket skulle motsvara ungefär en till två elever i en normalstor klass (Gilman, 2008; Kreger Silverman, 2016; Kyed, 2015; Liljedahl, 2017; Pollet & Schnell, 2017; Stålnacke, u.å.; Stålnacke & Smedler, 2011; Wallström, 2010). Dock menar Roland S. Persson (2015) att så många som 15-20% eller fler av eleverna behöver mer stimulans än sina kamrater.

**Särskilt begåvade elever.** Roland S. Persson (2010) menar att den svenska skolan är uppbyggd för att eleverna ska uppnå en viss miniminivå så att de klarar sig bra i samhället. Alla interventioner i skolan har detta mål i sikte och när eleverna väl har nått den aktuella miniminivån upphör skolans ansvar och de elever som ligger över eller långt över den nivån får klara sig själva (Persson, 2010). Det innebär att det är de barn vars begåvningsnivå ligger i andra änden av normalkurvan, det vill säga betydligt under genomsnittet, som interventionerna främst inriktas på. Dessa barn har självklart laglig rätt till anpassningar och stöd i skolan (Utbildningsdepartementet, 2010), men även de särskilt begåvade eleverna har enligt Skollagen rätt till anpassningar genom olika interventioner. I Skollagen 3 kapitlet, 2 § framgår det tydligt att även de elever som har lätt för sig i skolan har rätt att få den stimulans och det stöd de behöver för att utvecklas efter sin potential:

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet 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 till följd av en

funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. 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. *Lag (2018:1098)*. (Utbildningsdepartementet, 2010)

De särskilt begåvade elever som också har behov av anpassningar för att stimuleras och utvecklas på sin nivå får dock inte alltid denna hjälp och en orsak kan vilken lyfts fram är att de klarar sig bra på egen hand, eftersom de har lätt att lära sig saker (Benson IV, 2009; Kreger Silverman, 2016; Persson, 2010; Persson, 2015). Dock behöver de särskilt begåvade eleverna också anpassningar för att kunna utvecklas efter sin förmåga och potential (Kreger Silverman, 2016; Mattsson & Pettersson, u. å.; Stålnacke, u. å.). Rektorn Taffel vid Bronx High School of Science uttryckte det på följande sätt:

Our educational system has been built on the false assumption that a bright youngster, if no specific provision is made for him, will raise the level of the others in the class. This just doesn't happen. Unless his talent is recognized and provided for by a program that is truly challenging, that talent will simply deteriorate. (Mulhern, 2003).

Det är därför enligt forskare viktigt att skilja på att vara särskilt begåvad och att vara högpresterande (Persson, 2015; Wallström, 2010). Elever som är särskilt begåvade är inte automatiskt högpresterande, utan flera av dem underpresterar i skolan trots att de borde ha förutsättningar att klara sig väldigt bra (Colangelo, Kerr, Christensen & Maxey, 1993; Kreger Silverman, 2016; McCoach & Siegle, 2003a; Sunde Peterson & Colangelo, 1996). Det finns siffror som visar att så många som 25-58 % av särskilt begåvade barn och ungdomar underpresterar i skolan (Kyed, 2015). En relativt vanlig konsekvens av att de särskilt begåvade eleverna lämnas att klara sig själva och därför inte får den stimulans och de utmaningar de behöver, är att de börjar underprestera. Det har gjorts mycket forskning på särskilt begåvade elever som underpresterar i skolan trots att de skulle kunna få toppbetyg. Forskning visar att det är vanligast förekommande att pojkar underpresterar, men det förekommer även bland flickor (Colangelo et al., 1993; Sunde Peterson & Colangelo, 1996). Några av orsakerna är att de särskilt begåvade eleverna som underpresterar saknar både inre och yttre motivation till skolan. Det gäller även de elever som uppger sig tycka om skolan.

Det kan även finnas flera andra orsaker till att eleverna underpresterar, som till exempel dålig stöttning hemifrån eller andra dåliga hemförhållande som missbruk eller psykisk sjukdom (Colangelo et al., 1993; Kyed, 2015, Little, 2012; McCoach & Siegle, 2003a; Rubinstein, Siegle, Reis, McCoach, & Greene Burton, 2012; Ziegler, 2009).

**Asynkron utveckling.** Något som ofta nämns i samband med särskild begåvning är *asynkron utveckling*, vilket innebär att barn utvecklas olika snabbt kognitivt, socialt och motoriskt. Det innebär att de ligger i otakt med sina jämnåriga genom att de ligger före när det gäller tankar och förmåga att tolka omvärlden, medan de mentalt och fysiskt är på samma nivå, eller efter sina jämnåriga. De särskilt begåvade barnen är ofta också mer känslomässigt intensiva och genom att de har en större förståelse av omvärlden kan de även se de faror som finns i den (Kyed, 2015). De kan även känslomässigt ha svårt att handskas med sin kognitiva förmåga (Blaas, 2014; Gilman, 2008; Kreger Silverman, 2016; Kyed, 2015; Petersson, 2017). Den asynkrona utvecklingen kan också leda till att resultaten från en WISC-testning kan visa på stora skillnader och ojämnheter i de olika indexpoängen. Till exempel visar studier att de kan ha låga resultat på snabbhetsindex, vilket dels kan bero på att de kanske ligger efter motoriskt och dels på deras perfektionism som kan göra att de arbetar noggrannare och därför långsammare (Kullander, 2014; Kreger Silverman, 2016).

**Anpassningar i skolan.** Det finns olika sätt att anpassa undervisningen på för särskilt begåvade elever. Två av de vanligaste metoderna är *acceleration* och *berikning* (Liljedahl, 2017; Mattsson & Pettersson, u.å.). Acceleration innebär att eleven antingen flyttas upp en eller flera klasser, eller att han eller hon får arbeta framåt i årskursens material. Eleven kan även hoppa över vissa moment helt eller delvis. Det handlar om att studierna anpassas efter elevens takt, så att han eller hon har möjlighet att arbeta i en snabbare takt efter sin förmåga. Det finns även stöd för acceleration i Skollagen kapitel 4, 7 §. Enligt skolförordningen är det rektorn som beslutar om en elev kan flyttas upp eller inte. Experterna är dock oeniga huruvida elever bör flyttas upp eller inte. Det finns exempel på barn som flyttats upp en eller flera klasser där det inte fungerat av olika anledningar (Freeman, 2010), men det finns även exempel där det fungerat alldeles utmärkt (Liljedahl, 2017).

Med berikning avses att eleven får bredda eller fördjupa sina kunskaper inom något ämne som han eller hon är särskilt intresserad av. Det handlar på så vis om att göra lärandet meningsfullt för eleven själv. Särskilt begåvade elever lär sig när de är stimulerade och utmanade (Liljedahl, 2017). Det är dock viktigt att eleven fortfarande får möjlighet till

undervisning av en lärare eller mentor och inte bara lämnas åt självstudier (Mattsson & Pettersson, u.å; Pettersson, 2017). Mattsson och Pettersson (u.å.) menar att eleven bör även ges möjlighet att arbeta i grupp och diskutera med andra elever som ligger på samma nivå, vilket dock kan vara svårt att åstadkomma särskilt om det handlar om extremt begåvade elever som kanske skulle behöva diskutera med elever som går flera årskurser upp eller går på andra skolor. Mona Liljedahl som är en nationellt välkänd gymnasielärare och specialpedagog har exempel på en berikningsmodell i tre steg som även andra elever kan ha nytta av. Steg 1 är det hon kallar för *smörgåsbord*, vilket består av ett team med lärare och eventuellt externa föreläsare som håller i föreläsningar, workshops eller liknande inom vissa ämnen. Steg 2 är *seminarier* där eleverna får möjlighet att diskutera med likasinnade kring olika ämnen. Steg 3 är *projekt* som eleverna får arbeta med och sedan till exempel redovisa för klassen eller andra (Liljedahl, 2017).

**Dubbelriktad begåvningsproblematik.** Det är även viktigt att betona att särskild begåvning inte är en diagnos, utan de problem som uppstår har att göra med att den miljö barnet befinner sig i inte uppfyller barnets behov, till exempel rörande utmaningar. Särskild begåvning kan därför inte heller enskilt utgöra grund för en psykologutredning (Kullander, 2014). Dock finns det självklart barn som är särskilt begåvade och samtidigt har en diagnos, som till exempel ADHD eller någon diagnos ur autismspektrumet. Dessa barn har vad som kallas för *dubbelriktad begåvningsproblematik* eller *twice exceptionality* eller *2e* på engelska (Persson, 2015).

## Tidigare forskning

### Särskilt begåvade och självkänsla

Ett vanligt fenomen bland särskilt begåvade är det så kallade *Imposter Syndrome* eller *bedragarsyndromet*, vilket innebär att personen i fråga känner att de egentligen inte är så intelligenta som de är trots att de i vissa fall har fått höga betyg, utmärkelser eller liknande. Detta anses bero på att dessa personer har en enorm rädsla för att misslyckas och att då, i deras ögon, avslöjas som bedragare som inte förtjänar sin plats på till exempel universitetet (Kreger Silverman, 2016; Prober, 2016; Ramsey & Brown, 2018; Reis, 1987). När personer med bedragarsyndrom misslyckas, mår de ännu sämre än personer utan bedragarsyndrom som misslyckas (Ramsey & Brown, 2018). Denna typ av dålig självkänsla förekommer oftast hos kvinnor och särskilt ofta bland kvinnor från etniska minoriteter, med lägre socioekonomisk

status och från arbetarklassfamiljer (Ramsey & Brown, 2018). Den dåliga självkänsla som kopplas samman med bedragarsyndrom korrelerar även med sämre akademiska resultat som en följd av att dessa personer inte identifierar sig med den akademiska rollen och att de inte känner någon tillhörighet. Även lärarnas attityd mot flickor i klassrummet kan påverka då man sett att pojkar i vissa ämnen, som fysik, får större utrymme i klassen och även svårare frågor (Freeman, 2003; Hofer & Stern, 2016; Ramsey & Brown, 2018). Flickors självkänsla när det gäller matematik och naturvetenskapliga ämnen har också visat sig vara sämre än pojkars (Hofer & Stern, 2016; Schober, Reimann & Wagner, 2004). Man har sett ett tydligt samband mellan socioemotionellt välmående och skolresultat och det finns även en reciprok effekt dem emellan (Blaas, 2014). Det finns dock fler faktorer som påverkar underprestation hos särskilt begåvade, så som dåliga hemförhållanden och andra omgivningsfaktorer (Ramsey & Brown, 2018).

Košir, Horvat, Aram och Jurinec (2016) kom i sin studie av 404 mellan- och högstadieelever i Slovenien fram till att självkänsla kopplad till kamratrelationer inte skiljer sig åt mellan särskilt begåvade elever och elever som är normalbegåvade. Däremot finns det signifikanta skillnader när det gäller självkänslan kopplad till akademisk förmåga, vilket undersöks i den här studien, då de särskilt begåvade eleverna uppvisade en signifikant högre självkänsla än elever som var normalbegåvade. Även Lister och Roberts (2011) fann att särskilt begåvade skattade signifikant högre på akademisk självkänsla än normalbegåvade. Däremot skattade ungdomarna i Lister och Roberts studie (2011) signifikant lägre på självkänsla kopplad till utseende och idrottslig förmåga. När man däremot undersökt särskilt begåvade som underpresterar med särskilt begåvade som är högpresterande, har man inte funnit några signifikanta skillnader i självkänsla mellan de två grupperna (McCoach & Siegle, 2003b).

**Sociala problem.** Man kan dela upp de sociala problem som flertalet särskilt begåvade barn stöter på i tre kategorier: *omgivningsrelaterade*, *interpersonella* och *intrapersonella* (Stålnacke & Smedler, 2011). De omgivningsrelaterade problemen har att göra med att hemmet och skolan inte kan möta de behov som ett särskilt begåvat barn kan ha. Det kan gälla skolans oförmåga att utmana barnet på rätt nivå, men även bristen på jämlika kamrater att umgås med vilket kan leda till social isolering.

Interpersonella problemen kan uppstå när föräldrar, kompisar och lärare upplever de särskilt begåvade eleverna som annorlunda. Forskning har visat att det är vanligt

förekommande att särskilt begåvade barn maskerar sin begåvning i ett försök att anpassa sig och passa in i normen (Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016). En annan orsak till problemen är pressen över att behöva leva upp till andras förväntningar vilket framkommit i flera studier (Freeman, 2010; Maisel, 2013; Mofield et al., 2016).

De intrapersonella problem som är vanligt förekommande bland särskilt begåvade barn och vuxna handlar om *självuppfattning*, *självacceptans* och *självkänsla*. De kan orsaka en sorts identitetskris hos särskilt begåvade ungdomar vilka kan känna sig tvingade att välja mellan att bejaka sin begåvning på bekostnad av kamrater (Stålnacke & Smedler, 2011). Medan valet av kamratumgänge tvärtom kan innebära att ungdomarna tvingas dölja eller låta bli att bejaka sin begåvning och då inte kunna leva ut sitt rätta jag. Självuppfattning är viktig för den psykiska hälsan och särskild begåvning kan därför vara både positiv och negativ för en individs självuppfattning (Pepperell & Rubel, 2009; Stålnacke & Smedler, 2011). Även hos särskilt begåvade vuxna är bilden densamma när det gäller dessa områden (Kelly Streznewski, 1999; Kyed, 2015; Pollet & Schnell, 2017). Dock har man i studier funnit att medvetenheten kring den akademiska prestationsnivån hos särskilt begåvade är god och att underprestation ofta beror på andra faktorer (Rubinstein et al., 2012).

### **Särskilt begåvade och attityd mot lärarna**

I en studie av gymnasieelever i USA som fått möjlighet att i gymnasiet gå ett mer yrkesinriktat specialprogram, *Career and Technical Education (CTE)*, som inriktar sig speciellt mot en framtida karriär inom bland annat teknik, juridik och medicin, fann man att både särskilt begåvade och normalbegåvade föredrog denna typ av utbildning framför den traditionella (Gentry, Peters & Mann, 2007). Utöver autonomi, relevant innehåll och andra elever med samma intressen, så var lärarnas roll en viktig faktor som bidrog till att eleverna trivdes bättre på den typen av utbildning. Det som uppskattades var att lärarna hade erfarenhet av det område de undervisade, att de brydde sig om eleverna, hade höga förväntningar på eleverna, fokuserade på elevernas styrkor och visade personligt intresse av eleverna. Inom CTE anpassade även lärarna utbildningen mer individuellt efter den enskilda elevens förmåga och intresse, vilket uppskattades av eleverna (Gentry, Peters & Mann, 2007).

Något som visat sig vara efterfrågat bland särskilt begåvade elever och i synnerhet underpresterande särskilt begåvade elever är frihet och elevstyrda skoluppgifter (Rubinstein et al., 2012; Thompson & McDonald, 2007). I båda dessa studier visade det sig att friheten att själva välja sina skoluppgifter, till exempel uppsatsämne, gav vid hand att dessa elever var

mer benägna att genomföra uppgifter och att göra dem väldigt bra. När lärarna däremot styrde över uppgifterna kände de sig ofta bundna och ofria i sin kreativitet. Detta kan därför leda till att de antingen anpassar ämnet efter sina intressen eller att de helt enkelt inte gör uppgiften alls.

Rayneri, Gerber och Wiley (2003) fann i sin studie av en grupp särskilt begåvade elever i sjätte, sjunde och åttonde klass att de elever som underpresterade föredrog mer strukturerade uppgifter än de högpresterande. De fann även att eleverna ur båda grupper hade bäst betyg i de naturvetenskapliga ämnena. Det visade sig att de flesta av lärarna i de naturvetenskapliga ämnena hade kunskap om särskild begåvning och utbildning av särskilt begåvade elever. Dessa lärarna använde sig även i större utsträckning av praktiska än teoretiska uppgifter i undervisningen.

Cavilla (2017) drog i sin intervjustudie slutsatsen att det är viktigt att lärare ser särskilt begåvade elever som underpresterar, som elever som egentligen skulle kunna prestera högt, men inte gör det av en särskild anledning och inte på grund av slumpen eller för att de inte vill. Han menade att istället för att lägga skulden på eleven, bör lärarna fundera över hur de själva påverkar situationen och använda undervisningsstrategier som inte bara fokuserar på den kognitiva utvecklingen utan även det känslomässiga välmåendet. Vidare menade han att det som lärare, utan kunskap och erfarenhet om särskilt begåvade elever, är lätt att ha förutfattade meningar om hur dessa elever bör prestera utifrån deras förmågor, men att det är viktigt att inta en objektiv hållning utifrån den enskilde elevens perspektiv.

### **Särskilt begåvade och attityd mot skolan**

Det finns flera studier om den grupp av särskilt begåvade elever som underpresterar i skolan, vilken är en grupp som även väcker mycket frustration hos deras lärare (Colangelo et al., 1993; Kreger Silverman, 2016). Det tycks även finnas en könsskillnad mellan pojkar och flickor, då pojkar oftare underpresterar än flickor (Colangelo et al., 1993). Dock är det vanligare att flickors begåvning förbises i skolan och att de särskilt begåvade flickorna inte identifieras (Colangelo et al., 1993; Kreger Silverman, 2016).

I en longitudinell studie av Peterson, Duncan och Canady (2009) av särskilt begåvade barn som man följde från grundskolan och elva år framåt tills de tog studenten, fann man att de saker som orsakade störst stress hos de särskilt begåvade barnen var skolarbete, skolbyte, kamratrelationer samt stort engagemang. Negativa livshändelser som inte rörde skolan, eller kamratrelationer hade inte alls den påverkan på barnen. Man har även funnit att skoluppgifter

som upplevs som meningsfulla är viktiga för särskilt begåvades motivation i skolan, vilket vanliga skolor ofta misslyckas med att åstadkomma (Rubinstein et al., 2012).

En undervisningsmetod som har visat sig vara positiv för särskilt begåvade elever är en undervisningsform som heter *guided inquiry* och innebär att bibliotekarier involveras i undervisningen (<https://pedagog.malmo.se/2016/01/20/guided-inquiry-utvecklar-elevernars-undersokande-och-analytiska-formagor/>; Repinc & Južnič, 2013). Eleverna får då hjälp med hur de söker information om ett visst ämne och hur de ska lägga upp arbetet (frågeställningar och så vidare). Därefter ansvarar de själva för sin kunskapsinsamling och kan arbeta individuellt eller i smågrupper.

Cavilla (2017) fann i sin intervjustudie med tre särskilt begåvade gymnasieelever att orsakerna till underprestation hos dem som han intervjuade skilde sig mycket åt, men det var ett gemensamt tema som framkom: för att eleverna skulle kunna förändra sitt liv var det nödvändigt att de kommit till insikt om och accepterat att de var både särskilt begåvade och underpresterade. Han konstaterade att eftersom särskilt begåvade elever skiljer sig mycket åt så bör man ta hänsyn till individuella intressen, motivation och omgivningsfaktorer för att kunna hjälpa dem på bästa sätt.

### **Särskilt begåvade och målvärdering**

Interventioner som inriktats på elevers målvärdering och upplevelse av sin omgivning har visat sig ge signifikanta förbättringar av elevernas skolresultat jämfört med interventioner som inriktats på självreglering och upplevd självförmåga (Rubinstein et al., 2012). Catherine A. Little (2012) skiljer mellan två olika inriktningar i skolan när det gäller målvärdering: *mastery goal orientation* och *performance goal orientation*. *Mastery goal orientation* innebär att personens huvudsakliga mål är att lära sig det som den aktuella uppgiften eller det aktuella området som studeras handlar om. *Performance goal orientation* å andra sidan är när en person ägnar sig åt något för den yttre belöning som kommer av att personen lyckats med den aktuella uppgiften (jämför även inre och yttre motivation nedan). Enligt Little är skolan mer inriktad på *performance goal orientation*, som inte främjar den inre motivation som ofta driver särskilt begåvade elever, utan det fokuserar mer på betyg. De särskilt begåvade elevernas kunskap är dessutom ofta redan på en nivå som ligger över den skolan undervisar. Dessa två faktorer har en negativ inverkan på de särskilt begåvade elevernas motivation (Little, 2012). De saker som de särskilt begåvade eleverna själva har nämnt när det gäller avsaknad av utmaningar är till exempel att tempot är för långsamt, att det är för mycket repetition, att de



inte får fortsätta när de väl har klarat av ett undervisningsmål, att de inte får ägna sig åt sådant som intresserar dem och att de inte får möjlighet att diskutera olika ämnen utan bara lära sig fakta (Little, 2012).

### **Särskilt begåvade och motivation**

Man fann i en studie där man undersökte sambandet mellan skolresultat och inställning till skolan, inställning till lärarna, motivation samt självreglering att inre och därefter yttre motivation är det som har högst korrelation med goda skolresultat (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2013). Slutsatsen som dras är att även om det är den inre motivationen som främst driver de särskilt begåvade, så är även den yttre motivationen viktig och kan användas av lärarna i form av belöningar för goda resultat. Den inre motivationen kan även delas in i flera olika typer, men de två vanligaste inom det akademiska området är *personligt intresse* och *situationsbetingat intresse* (Diperna, 2006). Det personliga intresset anses vara stabilt över tid och handlar om en persons intresse för ett specifikt område eller ämne (till exempel språk), medan det situationsbetingade intresset rör en viss situation eller uppgift (till exempel att skriva en uppsats om särskild begåvning). Det situationsbetingade intresset är inte bestående över tid som det personliga intresset. Båda har dock visat sig ha samband med engagemang och skolresultat (Diperna, 2006).

Det talas enligt Little (2012) ofta om att utmaningar i skolan saknas för de särskilt begåvade eleverna. Little menar att särskilt begåvade eleverna ligger före eller till och med långt före sina jämnåriga klasskamrater men att skolans undervisning är utformad för att passa normalbegåvade elever i en viss ålder och på en viss nivå. Det gör att de som ligger över eller under den nivån inte utvecklas optimalt utan de anpassningar som dessa grupper kräver. För de särskilt begåvade eleverna som ligger över normalbegåvning menar Little vidare att det innebär att de inte blir tillräckligt utmanade i skolan, vilket har en negativ inverkan på deras motivation (Little, 2012).

### **Syfte**

Syftet med den här studien är att undersöka hur särskilt begåvade gymnasieelever upplever sin akademiska självkänsla, sin relation till lärarna och skolan, samt hur deras målvärdering och motivation gällande studierna ser ut jämfört med normalbegåvade gymnasieelever. Ytterligare en aspekt som undersöks är huruvida dessa upplevelser skiljer sig åt mellan pojkar och flickor. Dessutom kontrolleras om några av de särskilt begåvade

eleverna har blivit uppflyttade en eller flera klasser och om och hur det i så fall påverkar deras upplevelser.

### **Frågeställningar**

- 1) Hur ser särskilt begåvade gymnasieelever akademiska självkänsla ut jämfört med en normalpopulation av gymnasieelever?
- 2) Hur ser särskilt begåvade gymnasieelevers attityd mot lärarna ut jämfört med en normalpopulation av gymnasieelever?
- 3) Hur ser särskilt begåvade gymnasieelevers attityd mot skolan ut jämfört med en normalpopulation av gymnasieelever?
- 4) Hur ser målvärderingen ut hos särskilt begåvade gymnasieelever jämfört med en normalpopulation av gymnasieelever?
- 5) Hur ser motivationen ut hos särskilt begåvade gymnasieelever jämfört med en normalpopulation av gymnasieelever?
- 6) Skiljer sig de aktuella upplevelserna åt mellan könen?
- 7) Har någon av de särskilt begåvade eleverna blivit uppflyttade en eller flera klasser och har det i så fall påverkat deras upplevelser positivt?

### **Metod**

#### **Design**

Den design som användes i denna uppsats var en explorativ tvärsnittsstudie med två grupper och ett mättillfälle. Undersökningen genomfördes med hjälp av en webbaserad enkätundersökning med enkätverktyget Survio (webbadressen) mellan den 20 september och den 17 november, 2018. Inklusionskriterierna var att deltagarna skulle gå i gymnasiet och vara minsta 15 år gamla.

#### **Instrument**

McCoach och Siegle (2003b) har tagit fram ett instrument som mäter fem olika områden som anses ha betydelse för elever som underpresterar i skolan. Instrumentet heter *School Attitude Assessment Survey (SAAS-R)* och mäter hur elevernas skolresultat korrelerar med deras akademiska självkänsla, attityd mot skolan, attityd mot lärarna, målvärdering samt motivation. SAAS-R har visat sig ha god validitet och reliabilitet för att mäta elevers upplevelser inom dessa områden (Miñano Pérez, Castejón Costa, Gilar Corbi & Veas Iniesta,

2017; Suldo, Schaffer & Shaunessy, 2008). I SAAS-R är frågorna positivt värderade, till skillnad från det kompletterande instrumentet Challenges to Scholastic Achievement Scale-Revised (CSAS-R) där frågorna är negativt vinklade (McCoach, Newton, Siegle, Baslanti & Picho, 2016). Frågorna i den enkät som användes i den här studien har inspirerats av SAAS-R. Först översattes SAAS-R till svenska och därefter valdes lämpliga items ut. Några av de items som togs bort var påståenden som ”Jag är intelligent” och ”Jag är stolt över den här skolan”. Orsaken till detta var att påståendena kändes märkliga ur svenskt hänseende. Att säga att man är intelligent är sannolikt något svenska elever har svårt att säga om sig själva, liksom att man är stolt över sin skola. Enkäten har samma fem teman som SAAS-R, men antalet frågor har minskats och även omarbetats till viss del (se avsnittet Pilotstudie). I SAAS-R finns det totalt 35 items med mellan fem och tio frågor under varje tema. I den enkät som användes i den här studien minskades antalet frågor från 35 till 26. Frågorna består av flervalfrågor med fyra olika svarsalternativ på en fyrgradig skala (”stämmer inte alls” = 1, ”stämmer dåligt” = 2, ”stämmer bra” = 3 och ”stämmer precis” = 4). Den enkät som utformades och användes i studien reliabilitetstestades och hela skalan hade ett alfa-värde på  $\alpha = 0,884$ .

Utöver SAAS-R hämtades även inspiration till vissa av frågorna gällande självkänsla, attityd till lärare och skola samt motivation från Skolverkets elevenkät *Attityder till skolan 2015* (Skolverket, 2015). Den slutliga enkäten bestod av sammanlagt 26 av frågor (se Appendix) uppdelade på fem delskalor som redovisas nedan.

**Akademisk självkänsla.** Delskalan *Akademisk självkänsla* består av sammanlagt fem frågor. Ett exempel på en fråga i denna delskala är: ”Jag anser att jag skulle kunna få A i alla ämnen”. En reliabilitetstestning av delskalan gav resultatet  $\alpha = 0,718$ .

**Attityd mot lärarna.** Delskalan *Attityd mot lärarna* bestod av totalt sex frågor (till exempel ”Jag tycker att de flesta lärare på den här skolan är bra lärare”). Under denna delskala hämtades även inspiration till frågorna från Skolverket (2015). Dessa frågor var fråga 10 (”Jag tycker att de flesta av mina lärare ger mig utmaningar så att jag hela tiden utvecklas.”) och fråga 11 (”Jag tycker att jag vet vad som förväntas av mig.”). En reliabilitetstestning av delskalan gav  $\alpha = 0,817$ .

**Attityd mot skolan.** Delskalan bestod av sammanlagt fem frågor och en av dessa var ”Jag tycker att skolan ger mig lust att lära mig mer”. Även här hämtades inspiration till frågorna från Skolverket (2015). Detta gällde frågorna 13 (”Jag tycker att det känns meningsfullt att gå till skolan.”), 14 (”Jag tycker att det är roligt att gå till skolan.”), 15 (”Jag

tycker att skolan ger mig lust att lära mig mer.”) och 16 (”Jag tycker att jag lär mig saker i skolan som jag kommer att ha nytta av.”) En reliabilitetstestning av skalan *Attityd mot skolan* gav resultatet  $\alpha = 0,857$ .

**Målvärdering.** Denna skala bestod av fem frågor (till exempel ”Jag tycker att det är viktigt att få bra betyg”). Dessutom konstruerades en helt ny fråga (21) under delskalan *Målvärdering*, som löd ”Jag tycker det är viktigt att lära mig nya saker.” och var avsedd att spegla inre motivation, vilken i tidigare studier visat sig vara viktig för särskilt begåvade elever (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2013). En reliabilitetstestning av skalan visade att reliabiliteten var  $\alpha = 0,784$ .

**Motivation.** Den sista delskalan bestod av fem frågor och ett exempel på en fråga var: ”Jag är för det mesta motiverad att göra skolarbetet”. När en reliabilitetstestning av delskalan gjordes blev resultatet  $\alpha = 0,778$ .

I den enkät som skickades till eleverna i undersökningsgruppen finns dessutom ytterligare en flervalsfråga samt två öppna frågor i slutet av enkäten, vilka inte ingår i jämförelsegruppens frågeformulär. Den extra flervalsfrågan gäller huruvida eleverna har flyttats upp en eller flera klasser under sin skoltid och svarsalternativen är antingen ja eller nej. Efter denna fråga följde två öppna följdfrågor som rörde deras upplevelse av en eventuell uppflyttning alternativt om de hade velat flyttas upp. Hela enkäten tog sammanlagt cirka fem till tio minuter att fylla i. Då man var tvungen att besvara alla frågor för att komma vidare till nästa och slutligen avsluta enkäten, finns det inga bortfall bland dem som besvarat enkäten.

**Demografi.** Enkäten inleddes med frågor gällande kön, årskurs och utbildningsprogram.

### **Pilotstudie**

Enkäten testades först i en pilotstudie för att undersöka frågornas formuleringar, begriplighet och relevans. Pilotstudien gjordes genom ett inlägg i Facebook-gruppen *Särbegåvade vuxna* i september 2018 och det var totalt åtta personer som svarade på enkäten och gav feedback. De justeringar som gjordes baserat på deltagarnas feedback gällde i första hand formulering av ett par av frågorna där tillägget ”de flesta av” gjordes för att öka tydligheten i formuleringarna och göra det lättare för deltagarna att kunna svara på de aktuella frågorna. Efter justering löd frågorna således ”Jag tycker att *de flesta* lektionerna är intressanta”, ”Jag tycker att jag kommer väl överens med *de flesta av* mina lärare”, ”Jag tycker att *de flesta av* mina lärare gör det intressant att lära sig saker” och ”Jag tycker att *de*

*flesta av mina lärare ger mig utmaningar så att jag hela tiden utvecklas*". Dessutom skrevs fråga 1 om från "Jag tycker att jag är bra på att lära mig nya saker i skolan" till "Jag tycker att jag lär mig nya saker i skolan". På så sätt kopplas frågan mer till skolan än till eleven själv. I pilotstudien framkom det även att några av deltagarna tyckte att frågorna var formulerade så att det var lätt för de särskilt begåvade eleverna att förstå vilka svar som önskades, vilket upplevdes som ett problem. Dock gjordes inga justeringar av detta då det ändå skulle gälla deltagarna i båda grupper lika mycket.

### **Deltagare**

Deltagarna bestod av gymnasieelever som alla fyllt 15 år. Undersökningsgruppens deltagare rekryterades från Mensa ( $n = 58$ ) samt från Facebook-grupperna Filurum Young (16+) och Filurum Föräldrar Gymnasiet ( $n = 4$ ). Orsaken till att dessa grupper kontaktades var för att med så stor sannolikhet som möjligt kunna säkerställa att det rörde sig om särskilt begåvade elever. Alla medlemmar i Mensa har genomgått testning för att undersöka att de uppfyller medlemskravet som är en IK på 131 eller högre. Dessa ungdomar kvalificerar sig därför med säkerhet till gruppen särskilt begåvade. När det gäller Filurum-grupperna har jag utgått från Kreger Silvermans (2016) erfarenhet att föräldrar till särskilt begåvade barn vet att deras barn skiljer ut sig från normalbegåvade genom de tydliga tecken de visat sedan väldigt ung ålder. Jag känner inte till huruvida någon av ungdomarna i Filurum-grupperna blivit testade eller inte.

Jämförelsegruppen bestod av gymnasieelever som rekryterades från två olika gymnasieskolor i södra Skåne. Totalt svarade 133 elever på enkäten. Av dessa var 83 flickor (62%), 49 pojkar (37%) och en definierade sig som annat (1%). I undersökningsgruppen ingick det totalt 62 elever varav 28 var flickor (45%), 33 var pojkar (53%) och 1 definierade sig som "Annat" (2%). I jämförelsegruppen var det sammanlagt 71 gymnasieelever, varav 55 var flickor (77%) och 16 var pojkar (23%). Samtliga gymnasieelever i jämförelsegruppen ( $n = 71$ ) gick tredje året i gymnasiet, medan huvuddelen av eleverna i undersökningsgruppen gick i årskurs tre på gymnasiet ( $n = 44$ ) och några enstaka gick i årskurs 2 ( $n = 15$ ) respektive 1 ( $n = 3$ ). Deskriptiva data gällande kön, årskurs och gymnasieprogram redovisas i Tabell 1 uppdelat på särskilt begåvade och jämförelsegrupp.

Tabell 1. Deskriptiv data för de två grupperna avseende kön, årskurs och gymnasieprogram.

		Särskilt begåvade <i>N</i> = 62	Jämförelse grupp <i>N</i> = 71
Kön	Flickor <i>n</i> (%)	28 (45)	55 (77)
	Pojkar <i>n</i> (%)	33 (53)	16 (23)
	Annat <i>n</i> (%)	1 (2)	-
Årskurs	1 <i>n</i> (%)	3 (5)	-
	2 <i>n</i> (%)	15 (24)	-
	3 <i>n</i> (%)	44 (71)	71 (100)
Gymnasieprogram	Naturvetenskapligt program <i>n</i> (%)	24 (39)	16 (23)
	Tekniskt program <i>n</i> (%)	15 (24)	-
	Samhällsvetenskapligt program <i>n</i> (%)	6 (10)	45 (63)
	Ekonomiskt program <i>n</i> (%)	5 (8)	10 (14)
	Estetiskt program <i>n</i> (%)	6 (10)	-
	Naturbruksprogrammet <i>n</i> (%)	2 (3)	-
	Vård och omsorg <i>n</i> (%)	1 (1,5)	-
	El och energi <i>n</i> (%)	1 (1,5)	-
	Bygg-och anläggning <i>n</i> (%)	1 (1,5)	-
	VVS <i>n</i> (%)	1 (1,5)	-

### Etiska överväganden

Denna studies design har godkänts av kursansvarig för delkurs 14 på psykologprogrammet vid Lunds universitet. Ett informationsbrev (se Appendix) sammanställdes där deltagarna informerades om att det var frivilligt att delta i studien, säkerställande av anonymitet och att det var möjligt att avbryta sitt deltagande även efter att enkäten påbörjats. Längst ner i informationsbrevet fanns en länk till den aktuella enkäten. Alla resultat redovisas på gruppnivå. De citat i sammanställningen av de öppna frågorna, har sammanställts på ett sådant sätt att respondentens anonymitet bibehålls. Breven skickades ut till rektorer för gymnasieskolor i södra Skåne samt till kontaktpersoner för Mensa och för Filurum-grupperna på Facebook. Inga personuppgifter har samlats in och inga fysiska ingrepp på deltagarna har gjorts. Metoden innebar inte heller någon påverkan på deltagarna fysiskt

eller psykiskt och den innebar inte heller någon risk för fysisk eller psykisk skada. Samtliga deltagare skulle ha fyllt 15 år när studien utfördes och samtliga upplystes om frivillighet att delta. Detta sammantaget innebar att studien inte behövde etikprövas formellt enligt Lagen om etikprövning (SFS, 2003:460).

### **Statistiska analyser**

För att genomföra statistiska analyser användes IBM SPSS Statistics version 25. Signifikansnivån sattes till  $p = 0,05$ , tvåsidig prövning. Inför analyserna undersöktes förutsättningarna för hela skalan samt för de fem underskalor som utgjordes av de fem olika teman *Akademisk självkänsla*, *Attityd mot lärarna*, *Attityd mot skolan*, *Målvärdering* och *Motivation*. De förutsättningar som kontrollerades var normalfördelning i populationen och homogen populationsvarians. Vid tolkning av förutsättningarna användes litteratur av Aaron, Coups och Aaron (2013), Björk (2010), Wahlgren (2012) samt material från statistikkursen av Daiva Daukantaitė på psykologprogrammet vid Lunds universitet i december 2017. Då förutsättningarna inte uppfylldes för alla skalor kontrollerades för outliers. Detta gjordes enligt Interquartile Range Rule (IQR) (Hoaglin & Iglewicz, 1987). En kontroll av outliers gjordes för samtliga delskalor. När dessa undersöktes enligt IQR visade de sig inte vara några outliers och lämnades därför oförändrade. Efter att outliers kontrollerats enligt IQR gjordes en kontroll av scatterplots, diagram, skewness och kurtosis. Vid undersökning av skewness och kurtosis användes de rekommendationer som George och Mallery (2010) ger om att värdena inte bör överstiga +2 och inte understiga -2, vilket de inte heller gjorde vid kontroll i de deskriptiva tabellerna. Därefter utfördes t-test av hela skalan samt av de fem olika delskalorna. Eftersom det förelåg en skev könsfördelning mellan pojkar och flickor gjordes de statistiska analyserna vid jämförelse mellan särskilt begåvade och jämförelsegruppen med en uppdelning efter kön. Då det gällande kön bara fanns en person i gruppen "Annat", så gjordes jämförelserna enbart mellan pojkar och flickor gällande de olika delskalorna där det då utfördes t-test för att jämföra pojkar och flickor. Resultatet för "Annat" visas dock i de deskriptiva tabellerna.

### **Explorativ faktoranalys**

Inledningsvis gjordes en screening med *Bartlett's test of sphericity* och *Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy (KMO)* för att se om det var möjligt att utföra en explorativ faktoranalys. KMO ska överstiga 0,60 (Berntson, Bernhard-Oettel, Hallgren, Näswall & Sverke, 2016), vilket det gjorde (0,849). Även Bartlett's test of sphericity var

signifikant (1831,25,  $df = 325$ ,  $p < 0,001$ ). Då förutsättningarna var uppfyllda utfördes en explorativ faktoranalys. Denna extraherade fem olika faktorer.

## Resultat

Deskriptiv data har tagits fram för samtliga delskalor och sammanställts i Tabell 2.

Tabell 2. Deskriptiv data över det sammanlagda resultatet på de olika delskalorna samt hela skalan, fördelat över särskilt begåvade och jämförelsegrupp uppdelat efter kön.

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
<i>Akademisk självkänsla</i>	Särskilt begåvade flickor (n=28)	3,21	0,43	2,20	4,00
	Jämförelsegrupp flickor (n=55)	2,72	0,53	1,40	4,00
	Särskilt begåvade pojkar (n=33)	3,34	0,46	2,40	4,00
	Jämförelsegrupp pojkar (n=16)	2,71	0,41	2,00	3,40
	Samtliga flickor (n=83)	2,89	0,55	1,40	4,00
	Samtliga pojkar (n=49)	3,13	0,53	2,00	4,00
	Annat (n=1)	3,00	-	3,00	3,00
<i>Attityd mot lärarna</i>	Särskilt begåvade flickor (n=28)	2,76	0,58	1,67	3,83
	Jämförelsegrupp flickor (n=55)	2,79	0,45	1,33	3,50
	Särskilt begåvade pojkar (n=33)	2,77	0,67	1,17	4,00
	Jämförelsegrupp pojkar (n=16)	2,90	0,39	2,00	3,50
	Samtliga flickor (n=83)	2,78	0,49	1,33	3,83
	Samtliga pojkar (n=49)	2,81	0,59	1,17	4,00
	Annat (n=1)	3,00	-	3,00	3,00



<i>Attityd mot skolan</i>	Särskilt begåvade flickor (n=28)	2,64	0,76	1,00	4,00
	Jämförelsegrupp flickor (n=55)	2,78	0,53	1,40	3,80
	Särskilt begåvade pojkar (n=33)	2,78	0,82	1,40	4,00
	Jämförelsegrupp pojkar (n=16)	2,75	0,60	1,60	3,60
	Samtliga flickor (n=83)	2,73	0,62	1,00	4,00
	Samtliga pojkar (n=49)	2,77	0,75	1,40	4,00
	Annat (n=1)	3,00	-	3,00	3,00
<i>Målvärdering</i>	Särskilt begåvade flickor (n=28)	3,36	0,58	2,20	4,00
	Jämförelsegrupp flickor (n=55)	3,37	0,51	2,20	4,00
	Särskilt begåvade pojkar (n=33)	3,12	0,55	2,20	4,00
	Jämförelsegrupp pojkar (n=16)	3,34	0,25	3,00	4,00
	Samtliga flickor (n=83)	3,37	0,53	2,20	4,00
	Samtliga pojkar (n=49)	3,20	0,48	2,20	4,00
	Annat (n=1)	3,00	-	3,00	3,00
<i>Motivation</i>	Särskilt begåvade flickor (n=28)	2,79	0,71	1,60	3,80
	Jämförelsegrupp flickor (n=55)	2,81	0,55	1,40	4,00
	Särskilt begåvade pojkar (n=33)	2,45	0,59	1,40	4,00
	Jämförelsegrupp pojkar (n=16)	2,85	0,48	2,00	3,80
	Samtliga flickor (n=83)	2,80	0,60	1,40	4,00

Hela skalan	Samtliga pojkar ( $n=49$ )	2,58	0,58	1,40	4,00
	Annat ( $n=1$ )	3,00	-	3,00	3,00
	Särskilt begåvade flickor ( $n=28$ )	2,94	0,45	2,12	3,88
	Jämförelsegrupp flickor ( $n=55$ )	2,89	0,36	1,92	3,58
	Särskilt begåvade pojkar ( $n=33$ )	2,89	0,47	2,04	3,88
	Jämförelsegrupp pojkar ( $n=16$ )	2,91	0,25	2,50	3,42
	Samtliga flickor ( $n=83$ )	2,91	0,39	1,92	3,88
	Samtliga pojkar ( $n=49$ )	2,89	0,41	2,04	3,88
	Annat ( $n=1$ )	3,00	-	3,00	3,00

### Akademisk självkänsla

Medelvärden och standardavvikelser för delskalan Akademisk självkänsla hos gruppen särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen (frågeställning 1) redovisas i Tabell 2. För att undersöka hur särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen skattade när det gäller självkänsla utfördes ett oberoende t-test. Analysen gjordes uppdelat på kön och resultatet visade att det förelåg skillnader. Gruppen med särskilt begåvade flickor skattade signifikant högre ( $M = 3,21$ ,  $SD = 0,43$ ) än vad flickorna i jämförelsegruppen gjorde ( $M = 2,72$ ,  $SD = 0,53$ ) på delskalan för akademisk självkänsla,  $t(81) = -4,181$ ,  $p < 0,01$ ,  $d = -1,02$ . Även mellan de särskilt begåvade pojkarna ( $M = 3,34$ ,  $SD = 0,46$ ) och pojkarna i jämförelsegruppen ( $M = 2,71$ ,  $SD = 0,41$ ) fanns det en signifikant skillnad. De särskilt begåvade pojkarna skattade akademisk självkänsla signifikant högre än pojkarna i jämförelsegruppen  $t(47) = -4,662$ ,  $p < 0,01$ ,  $d = -1,44$ .

Den sista frågeställningen (frågeställning 6) handlade om huruvida det fanns skillnader mellan könen på de olika delskalorna. Även här gjordes först en deskriptiv analys för att se hur resultaten skilde sig åt mellan könen. De deskriptiva data som kom fram redovisas i Tabell 2.

För att undersöka om det förelåg några skillnader mellan pojkar och flickor gjordes därefter ett t-test. Resultatet visade att det förelåg signifikanta skillnader mellan pojkar och

flickor. Pojkarna skattade signifikant högre på akademisk självkänsla ( $M = 3,13$ ,  $SD = 0,53$ ) än vad flickorna gjorde ( $M = 2,88$ ,  $SD = 0,55$ ),  $t(130) = -2,564$ ,  $p = 0,011$ ,  $d = -0,46$ .

Resultatet på de individuella frågorna från skalan Akademisk självkänsla redovisas i Tabell 3. Sammanfattningsvis svarade 82,2 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis* på frågan ”Jag anser att jag lär mig nya saker i skolan”, medan 81,8 % av de särskilt begåvade pojkarna svarade *stämmer bra* eller *stämmer precis* på samma fråga. På frågan ”Jag anser att jag skulle kunna få A i alla ämnen” svarade 60,7 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis* och 69,7 % av de särskilt begåvade pojkarna. När det gäller frågan ”Jag anser att jag snabbt kan lära mig nya saker i skolan” svarade 100 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis* och 87,9 % av de särskilt begåvade pojkarna. På frågan ”Jag anser att jag kan förstå svåra begrepp i skolan” svarade 92,9 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis*, medan siffran var 96,9 % för de särskilt begåvade pojkarna. På den sista frågan i delskalan, ”Jag anser att jag har lätt för mig i de flesta ämnen i skolan” svarade 92,9 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis* på frågan och 87,9 % av de särskilt begåvade pojkarna.

Tabell 3. Fördelning av svaren på de olika frågorna under skalan Akademisk självkänsla.

<i>Jag anser att jag...</i>	<b>Stämmer inte alls (%)</b>	<b>Stämmer dåligt (%)</b>	<b>Stämmer bra (%)</b>	<b>Stämmer precis (%)</b>
<b>1. ... lär mig nya saker i skolan.</b>				
Särskilt begåvade flickor	-	17,9	53,6	28,6
Jämförelsegrupp (flickor)	-	12,7	58,2	29,1
Särskilt begåvade pojkar	-	18,2	42,4	39,4
Jämförelsegrupp (pojkar)	-	6,3	68,8	25,0
<b>2. ... skulle kunna få A i alla ämnen.</b>				
Särskilt begåvade flickor	21,4	17,9	39,3	21,4
Jämförelsegrupp (flickor)	30,9	34,5	25,5	9,1
Särskilt begåvade pojkar	6,1	24,2	27,3	42,4
Jämförelsegrupp (pojkar)	25,0	62,5	12,5	-
<b>3. ... snabbt kan lära mig nya saker i skolan.</b>				
Särskilt begåvade flickor	-	-	46,4	53,6
Jämförelsegrupp (flickor)	3,6	20,0	70,9	5,5

Särskilt begåvade pojkar	-	12,1	27,3	60,6
Jämförelsegrupp (pojkar)	-	18,8	75,0	6,3
<b>4. ... kan förstå svåra begrepp i skolan.</b>				
Särskilt begåvade flickor	-	7,1	42,9	50,0
Jämförelsegrupp (flickor)	3,6	21,8	61,8	12,7
Särskilt begåvade pojkar	-	3,0	33,3	63,6
Jämförelsegrupp (pojkar)	6,3	12,5	56,3	25,0
<b>5. ... har lätt för mig i de flesta ämnen i skolan.</b>				
Särskilt begåvade flickor	3,6	3,6	42,9	50,0
Jämförelsegrupp (flickor)	5,5	36,4	41,8	16,4
Särskilt begåvade pojkar	-	12,1	42,4	45,5
Jämförelsegrupp (pojkar)	6,3	43,8	31,3	18,8

### Attityd mot lärarna

Medelvärden och standardavvikelser för delskalan Attityd mot lärarna hos gruppen särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen (frågeställning 2) redovisas i Tabell 2.

Det oberoende t-testet som gjordes för att undersöka om det fanns några signifikanta skillnader mellan de två grupperna visade att det inte fanns någon signifikant skillnad i attityden mot lärarna mellan de särskilt begåvade flickorna ( $M = 2,76$ ,  $SD = 0,58$ ) och flickorna i jämförelsegruppen ( $M = 2,79$ ,  $SD = 0,45$ ),  $t(81) = 0,277$ ,  $p = 0,783$ ,  $d = 0,06$ . Inte heller mellan de särskilt begåvade pojkarna ( $M = 2,77$ ,  $SD = 0,67$ ) och pojkarna i jämförelsegruppen ( $M = 2,90$ ,  $SD = 0,39$ ) förelåg det några signifikanta skillnader  $t(47) = 0,814$ ,  $p = 0,420$ ,  $d = 0,25$ .

Gällande sista frågeställningen (frågeställning 6) undersöktes eventuella skillnader mellan könen i de olika delskalorna. Resultatet av den deskriptiva analysen som gjordes gällande attityden mot lärarna redovisas i Tabell 2.

Det oberoende t-test som gjordes för att undersöka skillnaden mellan flickor och pojkar visade att det inte förelåg några statistiska skillnader mellan flickors ( $M = 2,78$ ,  $SD = 0,49$ ) och pojkars ( $M = 2,81$ ,  $SD = 0,59$ ) attityd mot lärare,  $t(130) = -0,375$ ,  $p = 0,709$ ,  $d = 0,06$ .

## **Attityd mot skolan**

Medelvärden och standardavvikelser för delskalan Attityd mot skolan hos gruppen särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen (frågeställning 3) redovisas i Tabell 2.

Det oberoende t-test som gjordes visade att det inte förelåg några skillnader mellan särskilt begåvade flickor ( $M = 2,64$ ,  $SD = 0,76$ ) och flickorna i jämförelsegruppen ( $M = 2,78$ ,  $SD = 0,53$ ) när det gällde attityden mot skolan,  $t(81) = 0,910$ ,  $p = 0,368$ ,  $d = 0,22$ . Inte heller mellan de särskilt begåvade pojkarna ( $M = 2,78$ ,  $SD = 0,82$ ) och pojkarna i jämförelsegruppen ( $M = 2,75$ ,  $SD = 0,60$ ) fanns det några skillnader  $t(47) = -0,112$ ,  $p = 0,911$ ,  $d = 0,04$ .

Även här undersöktes för att se om det fanns några skillnader mellan könen gällande delskalan attityd mot skolan (frågeställning 6). Resultatet av skillnaden mellan könen redovisas deskriptivt i Tabell 2.

Resultatet av det oberoende t-testet visade att det inte förelåg några skillnader mellan flickor ( $M = 2,73$ ,  $SD = 0,62$ ) och pojkar ( $M = 2,77$ ,  $SD = 0,75$ ) när det gäller deras skattning av attityd mot skolan,  $t(130) = -0,290$ ,  $p = 0,773$ ,  $d = 0,06$ .

## **Målvärdering**

Medelvärden och standardavvikelser för delskalan Målvärdering hos gruppen särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen (frågeställning 4) redovisas i Tabell 2.

Det oberoende t-testet som gjordes för att jämföra särskilt begåvades målvärdering visade att det inte fanns några signifikanta skillnader mellan hur särskilt begåvade flickor ( $M = 3,36$ ,  $SD = 0,58$ ) skattade på den aktuella skalan jämfört med vad flickorna i jämförelsegruppen gjorde ( $M = 3,37$ ,  $SD = 0,51$ ),  $t(81) = 0,141$ ,  $p = 0,888$ ,  $d = 0,02$ . Inte heller mellan särskilt begåvade pojkar ( $M = 3,12$ ,  $SD = 0,55$ ) och pojkarna i jämförelsegruppen ( $M = 3,34$ ,  $SD = 0,25$ ) förelåg det några signifikanta skillnader  $t(47) = 1,887$ ,  $p = 0,065$ ,  $d = 0,35$ .

För att svara på sista frågeställningen (frågeställning 6) undersöktes om det fanns någon skillnad i upplevelser mellan könen. De deskriptiva data som framkom vid den deskriptiva analysen mellan könen redovisas i Tabell 2.

Resultatet av det oberoende t-testet där flickors skattning ( $M = 3,37$ ,  $SD = 0,53$ ) jämfördes med pojkars skattning ( $M = 3,19$ ,  $SD = 0,48$ ) visade att det inte fanns några signifikanta skillnader när det gällde målvärdering,  $t(131) = 1,918$ ,  $p = 0,057$ ,  $d = 0,36$ .

## Motivation

Medelvärden och standardavvikelser för delskalan Motivation hos gruppen särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen (frågeställning 5) redovisas i Tabell 2.

För att se om det fanns några statistiska skillnader i motivation mellan särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen (frågeställning 5) gjordes därefter ett oberoende t-test. Resultatet visade att det inte fanns en signifikant skillnad då särskilt begåvade flickor skattade likartat ( $M = 2,79$ ,  $SD = 0,71$ ) som flickorna i jämförelsegruppen ( $M = 2,81$ ,  $SD = 0,55$ ) när det gällde motivation,  $t(81) = 0,179$ ,  $p = 0,858$ ,  $d = 0,03$ . Däremot fanns det en signifikant skillnad mellan särskilt begåvade pojkar ( $M = 2,45$ ,  $SD = 0,59$ ) och pojkar i kontrollgruppen ( $M = 2,85$ ,  $SD = 0,48$ ) då särskilt begåvade pojkar skattade signifikant lägre än pojkarna i jämförelsegruppen på motivation  $t(47) = 2,358$ ,  $p = 0,023$ ,  $d = 0,75$ .

Även här undersöktes om det förelåg några skillnader mellan könen (frågeställning 6). Den deskriptiva data som först togs fram redovisas i Tabell 2.

Det oberoende t-test som utfördes visade att det fanns en signifikant skillnad mellan flickors ( $M = 2,80$ ,  $SD = 0,60$ ) och pojkars ( $M = 2,58$ ,  $SD = 0,58$ ) motivation då flickor skattade signifikant högre på delskalan Motivation än vad pojkar gjorde,  $t(130) = 2,076$ ,  $p = 0,04$ ,  $d = 0,37$ .

Resultatet på de individuella frågorna som ingick i skalan Motivation redovisas i Tabell 4. Sammanfattningsvis svarade 71,4 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis* på frågan ”Jag anstränger mig i skolan”, medan 39,4 % av de särskilt begåvade pojkarna svarade *stämmer bra* eller *stämmer precis*. På frågan ”Jag använder olika strategier för att lära mig nya saker” svarade 60,8 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis*, medan siffran var 45,5 % för pojkarna. När det gäller frågan ”Jag är för det mesta motiverad att göra skolarbetet” svarade 46,4 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis* och 36,3 % av de särskilt begåvade pojkarna. På frågan ”Jag ägnar för det mesta mycket tid åt skolarbetet” svarade 57,2 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis*, medan endast 15,1 % av de särskilt begåvade pojkarna svarade *stämmer bra* eller *stämmer precis*. På den sista frågan, ”Jag avslutar för det mesta mina skoluppgifter” svarade 89,3 % av de särskilt begåvade flickorna *stämmer bra* eller *stämmer precis*, medan 97 % av de särskilt begåvade pojkarna svarade *stämmer bra* eller *stämmer precis*.

Tabell 4. Fördelning av svaren på de olika frågorna under skalan Motivation.

Jag...	Stämmer inte alls (%)	Stämmer dåligt (%)	Stämmer bra (%)	Stämmer precis (%)
<b>22. ... anstränger mig i skolan.</b>				
Särskilt begåvade flickor	10,7	17,9	46,4	25,0
Jämförelsegrupp (flickor)	-	18,2	56,4	25,5
Särskilt begåvade pojkar	18,2	42,4	33,3	6,1
Jämförelsegrupp (pojkar)	6,3	6,3	56,3	31,3
<b>23. ... använder olika strategier för att lära mig nya saker.</b>				
Särskilt begåvade flickor	10,7	28,6	42,9	17,9
Jämförelsegrupp (flickor)	1,8	36,4	52,7	9,1
Särskilt begåvade pojkar	6,1	48,5	36,4	9,1
Jämförelsegrupp (pojkar)	6,3	31,3	56,3	6,3
<b>24. ... är för det mesta motiverad att göra skolarbetet.</b>				
Särskilt begåvade flickor	21,4	32,1	32,1	14,3
Jämförelsegrupp (flickor)	12,7	54,5	27,3	5,5
Särskilt begåvade pojkar	24,2	39,4	24,2	12,1
Jämförelsegrupp (pojkar)	6,3	50,0	43,8	-
<b>25. ... ägnar för det mesta mycket tid åt skolarbetet.</b>				
Särskilt begåvade flickor	25,0	17,9	42,9	14,3
Jämförelsegrupp (flickor)	12,7	34,5	36,4	16,4
Särskilt begåvade pojkar	51,5	33,3	12,1	3,0
Jämförelsegrupp (pojkar)	6,3	37,5	37,5	18,8
<b>26. ... avslutar för det mesta mina skoluppgifter.</b>				
Särskilt begåvade flickor	-	10,7	25,0	64,3
Jämförelsegrupp (flickor)	1,8	9,1	29,1	60,0
Särskilt begåvade pojkar	-	3,0	36,4	60,6
Jämförelsegrupp (pojkar)	-	12,5	31,3	56,3

## Hela skalan

För att undersöka hur svaren skilde sig åt mellan gruppen med särskilt begåvade gymnasieelever och jämförelsegruppen togs deskriptiv data fram för hela skalan (Tabell 4).

Resultatet av det oberoende t-testet visade att det inte förelåg någon signifikant skillnad mellan de båda grupperna,  $t(81) = -0,552$ ,  $p = 0,583$ ,  $d = -0,12$ , för flickorna och  $t(47) = 0,209$ ,  $p = 0,835$ ,  $d = 0,06$  för pojkarna. De särskilt begåvade flickorna skattade likartat på hela skalan som flickorna i jämförelsegruppen ( $M = 2,94$ ,  $SD = 0,45$ ) respektive ( $M = 2,89$ ,  $SD = 0,36$ ). Även de särskilt begåvade pojkarna skattade likartat ( $M = 2,89$ ,  $SD = 0,47$ ) som pojkarna i jämförelsegruppen gjorde ( $M = 2,91$ ,  $SD = 0,25$ ).

Därefter jämfördes hur svaren skilde sig åt mellan könen för hela skalan. Även här togs deskriptiv data fram, vilket visas i Tabell 4. Det t-test som gjordes för att undersöka om det förelåg någon skillnad i skattning mellan könen på hela skalan, visade att det inte förelåg någon skillnad heller mellan könen,  $t(130) = 0,192$ ,  $p = 0,848$ ,  $d = 0,05$ . Flickor skattar likartat på hela skalan ( $M = 2,91$ ,  $SD = 0,39$ ) som pojkar ( $M = 2,89$ ,  $SD = 0,41$ ).

## Upplevelsen av uppflyttning

Eleverna i gruppen särskilt begåvade besvarade även tre extra frågor i slutet av enkäten gällande uppflyttning en eller flera klasser och deras upplevelse av det och om de som inte gjort det hade velat bli uppflyttade (frågeställning 7). Det deskriptiva resultatet av denna del visas i Tabell 5. Det var sammanlagt 49 elever som svarade nej på frågan om de blivit uppflyttade. Åtta elever hade flyttat upp en eller flera klasser alternativt börjat läsa ett eller flera ämnen med högre årskurser. Det var fem elever som av någon anledning inte kunde se frågan och det medförde ett bortfall på fem personer på de aktuella frågorna.

Av de elever som blivit uppflyttade ( $n = 8$ ) upplevde fem stycken det som något positivt. En av dem skrev att det kändes "[...] bra att bli mer utmanad intellektuellt." en annan skrev att även om det var jobbigt i början så var hen nu "[...] väldigt glad med de beslut som fattats." Två av eleverna som blivit uppflyttade ansåg dock att det fortfarande inte var tillräckligt utmanande för dem, utan att det ändå var för lätt för dem i skolan. Den ena av dem skrev: "Ett år mindre där jag behöver pinas tänker jag nuförtiden [...]" och hade en väldigt negativ syn på skolan: "[...] det skolan har gjort för mig är att ge mig psykisk ohälsa, dålig självkänsla och år jag har fått "sitta av". Jag känner aldrig att jag får blomma." Den andra eleven skrev bland annat: "Älskar att lära mig, men känner mig begränsad i skolan." De



övriga tre tyckte att det blev större utmaningar för dem och att det även fungerade bra med kompisar. En av dessa tre skrev däremot att utomstående "[...] anser att mina föräldrar tog bort ett år av min barndom".

Av de elever som inte blivit uppflyttade ( $n = 49$ ) var det tre stycken som var osäkra till om de hade velat flytta upp. Två av dem som var osäkra tror att det hade varit mer utmanande för dem akademiskt sett, åtminstone i några ämnen. Den ena trodde att hens "[...]sociala utveckling hade tagit stryk".

De elever som inte blivit uppflyttade, men hade velat bli det var sammanlagt 17 stycken. Fem stycken hade en väldigt negativ syn på skolan och verkar endast ha sett det som något man bara måste ta sig igenom. De skrev bland annat: "[...] Sedan åttonde klass och uppåt har jag bara känt att skolan är en tråkig "grind" man måste ta sig igenom för att komma någonstans i livet.", "[...] för att få mindre år inom skolan och komma så fort som möjligt ut på jobb.", "[...] jag ser skolan som ett hinder för mina viktigare planer, så jag vill bli klar så snabbt som möjligt." och " Jag har mest bara väntat på att bli klar för att sedan välja hur min vardag ska se ut."

De övriga 12 som hade velat flytta upp tog upp bristen på utmaningar i skolan samt att få vara med andra elever som ligger på samma nivå som dem själva, som orsaker till att de velat flytta upp. De skrev bland annat: "Jag kände att jag inte riktigt passade in, i början var jag överlägset bra på allt. Minns att mina klasskamrater blev sura eller irriterade när jag kunde någonting efter första försöket som de själva hade behövt kämpa med.", "[...] eftersom jag har länge saknat utmaning i skolan och har fått se till att motivera mig själv genom att lära mig saker för mig själv utanför skolans ramar.", "[...] jag tror att det hade varit bra att få gå i samma klass som personer på "samma nivå".", "[...] jag finner att många som vill flytta upp klasser ändå drar sig till att bli vän med äldre människor då de är mer intellektuellt stimulerande genom att prata med folk som är före/på samma utvecklingsnivå."

Det var 29 elever som inte blev uppflyttade och inte heller hade velat det. Elva av dessa elever skrev att anledningen till att de inte hade velat flytta upp var kompisarna: "[...] för att det i yngre år är viktigt med vänner som befinner sig i samma stadiet i utvecklingen socialt, inte bara intellektuellt.", "Vill gå i samma klass som mina kompisar." och en av dem skrev att utöver vännerna ville hen inte heller riskera att missa något som hen tyckte var viktigt eller intressant.

Sju av eleverna hade bara svarat ”nej” på frågan utan att vidare specificera varför de inte ville flytta upp. Fyra av eleverna uttryckte att de tyckte att det hade fungerat bra ändå och några av dem hade fått anpassningar ändå. Två av eleverna skrev att de inte brydde sig eller inte ”pallar”. Två av eleverna trodde inte att det skulle ha gjort någon skillnad och en av dem skrev: ”Har lärt mig majoriteten av det jag kan på egen hand, och därför tvivlar jag på att jag skulle stöta på jättemycket nytt i en högre årskurs.” En annan trodde att ”[...] den fysiska utvecklingen hade gjort att man hade känt sig ännu mer annorlunda än vad man redan kände.” En skrev att hen redan var yngst i klassen och därför inte ville flytta upp ytterligare en eller fler klasser och en skrev att hen blivit erbjuden, men valt att tacka nej.

*Tabell 5. Deskriptiv data över de särskilt begåvade gällande eventuell uppflyttning och deras upplevelse av detta \**

	Uppflyttade N=8	Ej uppflyttade N=49
Positivt inställda <sup>a</sup> (%)	5 (62,5)	29 (59)
Negativt inställda <sup>b</sup> (%)	3 (37,5)	17 (35)
Tveksamma <sup>c</sup> (%)		3 (6)

\*På den aktuella frågan var det ett bortfall på totalt fem elever som inte kunde se frågan.

<sup>a</sup>Positivt inställda till att antingen ha blivit uppflyttade eller inte ha blivit uppflyttade.

<sup>b</sup>Negativt inställda till att antingen ha blivit uppflyttade eller inte ha blivit uppflyttade.

<sup>c</sup>Tveksamma till om det varit positivt eller negativt.

## **Diskussion**

Studiens syfte var att jämföra särskilt begåvade gymnasieelevers inställning till skolan utifrån fem teman: akademisk självkänsla, attityd mot lärarna, attityd mot skolan, målvärdering och motivation. De särskilt begåvade eleverna jämfördes med en grupp bestående av normalbegåvade gymnasieelever. Dessutom undersöktes huruvida det fanns skillnader mellan könen. Även här undersöktes skillnaderna kopplade till de fem aktuella teman. Resultatet visade att det fanns en signifikant skillnad mellan särskilt begåvade gymnasieelevers och jämförelsegruppens akademiska självkänsla och motivation. Både särskilt begåvade flickor och särskilt begåvade pojkar hade signifikant högre akademisk självkänsla än jämförelsegruppen. Gällande motivation hade särskilt begåvade pojkar signifikant lägre motivation än pojkarna i kontrollgruppen. Däremot fanns det inte någon signifikant skillnad

gällande motivation mellan särskilt begåvade flickor och flickor i jämförelsegruppen. Det förelåg inte någon skillnad när de båda grupperna jämfördes på hela skalan. Inte heller mellan könen fanns några signifikanta skillnader på hela skalan.

### **Resultat på delskalenivå**

**Akademisk självkänsla.** De särskilt begåvade gymnasieeleverna rapporterade signifikant bättre akademisk självkänsla än vad gymnasieeleverna i jämförelsegruppen gjorde. Både särskilt begåvade flickor och särskilt begåvade pojkar skattade akademisk självkänsla signifikant högre än pojkarna och flickorna i jämförelsegruppen. Detta stämmer väl överens med de resultat som Košir, Horvat, Aram och Jurinec (2016), Lister och Roberts (2011) samt Rubinstein et al. (2012) fick i sina studier. De kom fram till att den akademiska självkänslan var signifikant högre hos särskilt begåvade elever jämfört med elever som inte var särskilt begåvade. Även McCoach och Siegle (2003a) fann att särskilt begåvade skattade högt på akademisk självkänsla i mätning med SAAS-R. Även när det gäller skillnaden i akademisk självkänsla mellan flickor och pojkar visade resultatet i denna studie att det fanns signifikanta skillnader där pojkar hade signifikant högre akademisk självkänsla än flickor. Detta stämmer överens med de resultat som Hofer och Stern (2016) fann i sin studie där det visade sig att flickors akademiska självkänsla var lägre än pojkars. Även Prober (2016) och Ramsey och Brown (2018) fick liknande resultat när det gällde *impostor syndrome* hos flickor, vilket är kopplat till självkänslan.

**Motivation.** När det gäller delskalan Motivation visade resultatet i den här studien att det även här fanns signifikanta skillnader mellan särskilt begåvade elever och jämförelsegruppen. Dock fanns det inga signifikanta skillnader mellan särskilt begåvade flickor och flickorna i jämförelsegruppen gällande motivation, utan det var det endast de särskilt begåvade pojkarna som skattade signifikant lägre än pojkarna i jämförelsegruppen. Pojkarnas resultat stämmer väl överens med de resultat som Little (2012) fått i sin studie. Hon kom fram till att bristen på utmaningar i skolan var det som hade en negativ inverkan på motivationen hos särskilt begåvade elever. Även Colangelo et al. (1993) kom fram till att de särskilt begåvade eleverna som underpresterar saknar både inre och yttre motivation till skolan.

Även mellan könen fanns det signifikanta skillnader mellan motivation, där flickor skattade högre på motivation än pojkar. Både pojkar och flickor skattade dock relativt lågt på

delskalan. Detta är helt i linje med Schober, Reimann och Wagners studie (2004) där flickors motivation när det gäller skolarbetet visat sig vara högre än pojkars.

**Attityd mot lärarna.** I den här studien fanns det inga signifikanta skillnader i attityden mot lärarna mellan särskilt begåvade gymnasieelever och gymnasieelever som inte var särskilt begåvade. Det var inte heller någon signifikant skillnad mellan könen. Även här skattade både flickor och pojkar relativt högt på delskalan för attityd mot lärarna. Det som tidigare forskning kommit fram till är att lärarens inställning har stor betydelse för särskilt begåvades inställning till lärarna (Gentry, Peters & Mann, 2007). I den här studien skattade både de särskilt begåvade eleverna och eleverna i jämförelsegruppen attityden mot lärarna relativt högt.

**Attityd mot skolan.** På delskalan *Attityd mot skolan* fanns det inte heller någon signifikant skillnad mellan de särskilt begåvade eleverna och gymnasieeleverna som inte var särskilt begåvade. Det fanns inte heller någon signifikant skillnad mellan könen på den aktuella skalan. Studier som tidigare gjorts visar att särskilt begåvade elever ofta har en negativ inställning till skolan, vilket gör att de underpresterar (Colangelo et al., 1993), men det var inget som kom fram i den här studien.

**Målvärdering.** Resultatet gällande målvärdering visade inte heller på några signifikanta skillnader mellan särskilt begåvade elever och eleverna i jämförelsegruppen och det fanns inte heller några skillnader mellan de olika könen. Då tidigare forskning visat att särskilt begåvade elever värderar *mastery goal orientation* högre än *performance goal orientation* (Little, 2012) skulle man utifrån frågorna på den aktuella delskalan kunna förvänta sig lägre skattning av de särskilt begåvade eleverna då frågorna är mer inriktade på *performance goal orientation*. Dock skattade både de särskilt begåvade och jämförelsegruppen relativt högt.

### **Upplevelsen av uppflyttning**

Resultatet av den sista delen av enkäten som skickades till de särskilt begåvade gymnasieeleverna visade att det var åtta stycken av de 62 eleverna som blivit uppflyttade en eller flera klasser. Av dem var det fem som var positivt till uppflyttningen och orsaken till det var att de kände att de blivit mer utmanade intellektuellt. Vikten av utmaningar för att öka motivationen och förbättra skolresultatet är något som flera forskare och författare lyft fram i sina studier och sin litteratur (Gentry, Peters & Mann, 2007; Liljedahl, 2017; Little, 2012; Mattsson & Pettersson, u.å.). Freeman (2010) har funnit exempel på barn som flyttats upp en

eller flera klasser där det inte fungerat av olika anledningar, medan Liljedahl (2017) skriver att det i andra fall har fungerat alldeles utmärkt. Det var ingen i den här studien som upplevde uppflyttningen som något negativt på grund av svårigheter med ålderskillnaden, vilket Freeman (2010) funnit hos några av de uppflyttade eleverna i sin studie.

Av dem som inte blivit uppflyttade, men hade velat det uttryckte majoriteten att det var just bristen på intellektuella utmaningar samt bristen på socialt umgänge med individer som låg på samma nivå som dem, som de saknade. Intressant att notera här är att de som inte blivit uppflyttade och inte velat det angav majoriteten av dem att det var just det sociala som var orsaken till att de inte velat flytta upp en eller flera klasser. I den här studien är det således de som inte flyttats upp som sett uppflyttningen som något negativt ur ett socialt perspektiv, medan de som faktiskt flyttats upp upplevt det som positivt att få äldre vänner som ligger på en annan nivå intellektuellt och utvecklingsmässigt. Dessutom var det två av dem som inte trodde att det skulle göra någon skillnad, utan fortfarande vara för lätt för dem.

### **Metoddiskussion**

**Design och procedur.** Enkäten som utfördes var internetbaserad, vilket gjorde den lätt att administrera till elever över hela landet då gruppen särskilt begåvade, som var den som skulle undersökas, geografiskt inte är koncentrerad till ett område. Det hade sannolikt varit svårt att få ihop en tillräckligt stor grupp om enkäten skulle skickat ut manuellt, eftersom det då krävts att den skickats ut brevlades. Det hade även medfört en helt annan administration då alla deltagare varit tvungna att registreras med namn och adresser för att kunna skicka ut påminnelser. Detta hade även medfört nackdelar ur en sekretessynpunkt.

Själva enkäten bestod av 26 items utöver tre frågor gällande kön, årskurs och gymnasieprogram, varav en av dessa tre var en fritextfråga och två var flervalsfrågor. Dessutom fanns det ytterligare tre frågor för gruppen särskilt begåvade, varav en var en flervalsfråga och två var fritextfrågor. Enkäten tog knappt tio minuter att genomföra, vilket skulle kunna ha bidragit till en benägenhet att svara bland dem som fått enkäten. Enkäten var utformad så att alla frågor var obligatoriska och det gick således inte att hoppa över någon fråga, vilket gjorde att det inte blev några bortfall på grund av missade frågor. Det går dock inte att undersöka hur många som påbörjat enkäten och sedan valt att inte genomföra den.

Spridningen av enkäten till gruppen särskilt begåvade genomfördes med hjälp av två mellanhänder, då den här studiens författare inte hade tillgång till medlemmarna i varken Mensa eller i Filurumgrupperna på Facebook. Detta förbättrade ytterligare sekretessen då det

inte avslöjades vilka som fått enkäten skickad till sig. Enkäten till jämförelsegruppen skickades ut till rektorer på tre gymnasieskolor i södra Skåne. Efter påminnelser var det sammanlagt två av dessa skolor som var villiga att ställa upp på enkäten. I det ena fallet var det ansvariga lärare på den aktuella skolan som lämnade ut enkäten till eleverna. I det andra fallet åkte jag ut till skolan och berättade för eleverna på plats vad enkäten gick ut på och frivilligheten att delta. Detta har sannolikt bidragit till en högre svarsfrekvens på den skolan. En nackdel är dock att vissa av eleverna kan ha känt sig tvingade att genomföra enkäten trots påpekan om frivillighet och detta kan i sin tur ha påverkat svaren. En fördel var att enkäten i denna skola genomfördes direkt på morgonen innan den första lektionen skulle börja, vilket bör ha begränsat stress hos eleverna att genomföra enkäten snabbt då de skulle ha lektion efteråt och inte gå hem, vilket hade varit fallet om enkäten genomförts sist på dagen.

I samband med pilotstudien framkom det även att några av deltagarna tyckte att frågorna var utformade så att det var lätt för de särskilt begåvade eleverna att förstå vilka svar som önskades. Detta kan ha varit ett problem och skulle kunna påverka den interna validiteten. Dock kan detta problem ha funnits både bland de särskilt begåvade eleverna och eleverna i jämförelsegruppen. På grund av de ämnen som önskades jämföras med ett inte alltför stort antal frågor, var det svårt att undvika detta. Ett sätt kunde ha varit att öka antalet frågor under varje tema eller att använda en annan design, som till exempel en intervjustudie.

En annan brist gäller de båda grupperna som ingår i studien. Den enda grupp som helt säkert kan anses kan bestå av de särskilt begåvade gymnasieelever som avses är gruppen från Mensa. De har blivit testade och klarat de krav som finns för att bli medlem i Mensa och kan därför utan tvekan anses vara akademiskt särskilt begåvade. Problemet med att använda en grupp som Mensa är att de just är medlemmar i en grupp för högt begåvade individer. Detta i sig skulle kunna påverka deras självkänsla på ett positivt sätt och göra att de därför skattar högt på just självkänsla. När det gäller Filurum-gruppen är det oklart om någon av de fyra eleverna har blivit testade. Därför är det oklart huruvida dessa verkligen är särskilt begåvade eller ej. Inte heller när det gäller jämförelsegruppen är det säkerställt att någon av de eleverna inte är särskilt begåvade, men ännu inte upptäckts. Det kan innebära att det förekommer särskilt begåvade elever även i jämförelsegruppen. Rent statistiskt är det dessutom mycket som talar för att så är fallet.

**Enkätinstrument.** Instrumentet SAAS-R har visat sig ha god reliabilitet och validitet i tidigare studier som gjorts (Miñano Pérez, Castejón Costa, Gilar Corbi & Veas Iniesta, 2017;

Suldo, Schaffer & Shaunessy, 2008). I den här studien användes en enkät som utformades av studiens författare. Frågorna kom huvudsakligen från SAAS-R, men en del togs bort och ersattes med andra frågor som ansågs vara relevanta utifrån den litteratur och de studier som finns gällande särskild begåvning och de svårigheter som de särskilt begåvade barnen upplever i skolan. Även enkäten *Attityder till skolan 2015* (Skolverket, 2015) användes som inspiration till vissa av frågorna. Till skillnad från SAAS-R undersöks dock inte sambandet mellan de fem temana och elevernas skolresultat i den här studien.

Enkäten som utformades till den här studien visade sig också ha god reliabilitet vid analysen. Även reliabiliteten för 26 frågorna hade god reliabilitet. Detta visar på god validitet hos det aktuella instrumentet.

**Avgränsning.** I den aktuella studien användes en enkät som utformats av författaren själv. Inspiration hämtades först och främst från instrumentet SAAS-R. SAAS-R används för att undersöka korrelationen mellan de olika områdena som undersöktes i den här studien och skolresultatet hos de undersökta eleverna. Den jämförelsen gjordes inte i den här studien, vilket innebär att det ursprungliga syftet med instrumentet SAAS-R inte gäller här. Det finns dessutom inga färdiga referensvärden att utgå från vid analysen i den här studien, vilket försvårar analysen av resultaten.

### **Slutsatser och framtida forskning**

Studien visar att särskilt begåvade gymnasieelever skattar signifikant högre på självkänsla jämfört med en jämförelsegrupp bestående av gymnasieelever som inte är särskilt begåvade. De särskilt begåvade pojkarna skattade även signifikant lägre på motivation jämfört med gymnasieelever som inte är särskilt begåvade, men även jämfört med flickor som är särskilt begåvade. Dessa resultat stämmer överens med de resultat som framkommit i tidigare studier gällande självkänsla och motivation hos särskilt begåvade elever. När det gäller könsskillnader visade resultatet att flickor skattar signifikant lägre än pojkar på självkänsla, vilket även det stämmer väl överens med tidigare studier i ämnet.

För att kunna dra några slutsatser gällande särskilt begåvade elevers akademiska självkänsla, attityd mot lärare, attityd mot skolan, målvärdering och motivation krävs vidare forskning. I denna studie bekräftas en del av de resultat som framkommit i tidigare studier, framförallt gällande akademisk självkänsla och motivation hos särskilt begåvade elever. Vid framtida forskning bör andra metoder användas, som till exempel en kvalitativ metod där intervju används för att närmare utforska vad det är som motiverar särskilt begåvade elever i

skolarbetet, eventuellt utifrån de olika teman som finns i den här studien eller andra som är relevanta.

Den senaste tiden har det talats en hel del om så kallade *hemmasittare*, det vill säga elever som av olika anledningar inte går till skolan utan stannar hemma. Då särskilt begåvade elever är en riskgrupp för att bli hemmasittare är det ett område som bör utforskas vidare. Detta skulle kunna göras både med hjälp av både kvantitativa och kvalitativa studier. Vid en kvantitativ studie skulle exempelvis ett instrument som SAAS-R kunna användas om det översätts till svenska. Alternativt skulle en helt ny enkät kunna tas fram för ändamålet för att bättre passa svenska förhållanden.



## Referenser

- Aaron, A., Coups, E. J., & Aaron, E. N. (2013). *Statistics för Psychology*. New Jersey: Pearson Education.
- Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2013). A Study of Gifted High, Moderate, and Low Achievers in Their Personal Characteristics and Attitudes toward School and Teachers. *International Journal of Special Education*, 28(3), 5-15.
- Baxendale, S. (2011). IQ and Ability Across the Adult Life Span. *Applied Neuropsychology*, 18, 164-167.
- Benson IV, M. B. (2009). Gifted Middle School Students Transitioning to High School: How One Teacher Helped His Students Feel Less Anxious. *Gifted Child Today*, 32(2), 29-33.
- Berntson, E., Bernhard-Oettel, C., Hellgren, J., Näswall, K., & Sverke, M. (2016). *Enkätmetodik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Björk, J. (2010). *Praktisk statistik för medicin och hälsa*. Stockholm: Liber AB.
- Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255.
- Cavilla, D. (2017). Observation and analysis of three gifted underachievers in an underserved, urban high school setting. *Gifted Education International*, 33(1) 62–75.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey J. (1993). A Comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155-160.
- Diperna, J. C. (2006). Academic Enablers and Student Achievement: Implications for Assessment and Intervention Services in the Schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17. DOI: 10.1002/pits.20125
- Freeman, J. (2003). Gender Differences in Gifted Achievement in Britain and the U.S. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 202-211.
- Freeman, J. (2010). *Gifted Lives: What Happens When Gifted Children Grow Up?* New York: Routledge.
- Gentry, M., Peters, S. J., & Mann, R. L. (2007). Differences Between General and Talented Students' Perceptions of Their Career and Technical Education Experiences Compared to Their Traditional High School Experiences. *Journal of Advanced Academics*. 18(3), 372-401.

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston MA: Pearson.
- Gilman, B. (2008). *Challenging Highly Gifted Learners*. Waco: Prufrock press, Inc.
- Harling, S. (2018). Begåvade barn. Hämtat 14 oktober, 2018, från <http://www.begavadebarn.nu/>
- Hoaglin, D. C., & Iglewicz, B. (1987). Fine Tuning Some Resistant Rules for Outlier Labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 82(400), 1147-1149.
- Hofer, S. I., & Stern, E. (2016). Underachievement in physics: When intelligent girls fail. *Learning and Individual Differences*, 51, 119-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.006>
- Kelly Streznewski, M. (1999). *Gifted Grownups: The Mixed Blessing of Extraordinary Potential*. New York: Wiley.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129–148. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Kreger Silverman, L. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kreger Silverman, L. (u.å.) Characteristics of Giftedness Scale: Research and Review of the Literature. Gifted Development Center. Hämtad 5 november 2018: [https://www.spart5.net/cms/lib07/SC01000802/Centricity/Domain/491/Characteristics\\_Scale.pdf](https://www.spart5.net/cms/lib07/SC01000802/Centricity/Domain/491/Characteristics_Scale.pdf)
- Kullander, A. (2014). Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk tidskrift*, 2, 152-163.
- Kyed, O. (2015). *De intelligente børn. Børn med særlige forudsædninger*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever. Pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Lister, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130-140
- Little, C., A. (2012). Curriculum as Motivation for Gifted Students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705. DOI: 10.1002/pits.21621
- Maisel, E. (2013). *Why Smart People Hurt: A Guide for the Bright, the Sensitive, and the*

- Creative*. San Fransisco: Conari Press.
- Mattsson, L., & Pettersson, E. (u.å.) *Särskilt begåvade elever 2.1 Att undervisa särskilt begåvade elever*. Hämtad 3 november, 2018, från <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d41/1516017579465/Att-undervisa-sarskilt-begavade-elever.pdf>
- McCoach, B., Newton, S. D., Siegle, D., Baslanti, U., & Picho, K. (2016). Is Having Low Motivation the Same as Not Having High Motivation? Comparing the CSAR-R and the SAAS-R. *High Ability Studies*, 27(1), 61-81.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003a). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154. DOI: 10.1177/001698620304700205
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003b). The School Attitude Assessment Survey–Revised: A New Instrument To Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429 DOI: 10.1177/0013164402251057
- Mer om särbegåvning*. (u.å.). Hämtad 12 oktober, 2018, från <https://www.mensa.se/gcp/mer-om-sarbegavning-r2/>
- Miñano Pérez, P., Castejón Costa, J. L., Gilar Corbi, R., & Veas Iniesta, A. (2017). The SAAS-R: A New Instrument to Assess the School Attitudes of Students With High and Low Academic Achievement in Spain. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(1-2), 58-70. DOI: 10.1080/07481756.2017.1325701
- Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, Coping, and Underachievement in Gifted Adolescents: Avoidance vs. Approach Orientations. *Education Sciences*, 6(21), doi:10.3390/educsci6030021
- Mulhern, J. D. (2003). The gifted child in the regular classroom. *Roeper Review*, 25, 112–116.
- Pepperell, J. L., & Rubel, D. J. (2009). The Experience of Gifted Girls Transitioning from Elementary School to Sixth and Seventh Grade: A Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 14(2), 341-360.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*. 33(4), 536–569

- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A Longitudinal Study of Negative Life Events, Stress, and School Experiences of Gifted Youth. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 34-49.
- Pettersson, E. (2017). *Elever med särskild begåvning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pollet, E., & Schnell, T. (2017). Brilliant: But What For? Meaning and Subjective Well-Being in the Lives of Intellectually Gifted and Academically High-Achieving Adults. *Journal of Happiness Studies*, 18, 1459–1484. DOI 10.1007/s10902-016-9783-4
- Prober, P. (2016). *Your Rainforest Mind: A Guide to the Well-Being of Gifted Adults and Youth*. Olympia: GHF Press.
- Ramsey, E., & Brown, D. (2018). Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduates Libraries*, 25(1), 86-90.  
<https://doi.org/10.1080/10691316.2017.1364080>
- Rayneri, L. J., Gerber B. L., & Wiley L. P. (2003). Gifted Achievers and Gifted Underachievers: The Impact of Learning Style Preferences in the Classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 4, 197-204.
- Reis, S. M. (1987). We Can't Change What We Don't Recognize: Understanding the Special Needs of Gifted Females, *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 83-89.
- Repinc, U., & Južnič, P. (2013). Guided Inquiry Projects: Enrichment for Gifted Pupils. *School Libraries Worldwide*, 19(1), 114-127.
- Rubinstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Greene Burton, M. (2012). A Complex Quest: The Development and Research of Underachievement Interventions for Gifted Students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. DOI: 10.1002/pits.21620
- Schober, B., Reimann, R., & Wagner, P. (2004). Is Research on Gender-Specific Underachievement in Gifted Girls an Obsolete Topic? New Findings on an Often Discussed Issue. *High Ability Studies*, 15(1), 43-62.
- SFS 2003:460. Lag om etikprövning för forskning som avser människor. Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket (2015). *Attityder till skolan 2015*. Hämtad 5 september 2018 från Skolverket:

[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/bilaga/Blob/pdf648.pdf?k=648](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/bilaga/Blob/pdf648.pdf?k=648)

Stålnacke, J. (u. å.). *Särskilt begåvade elever. 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan*. Hämtad 15 oktober från Skolverket:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>

Stålnacke, J., & Smedler, A-C. (2011). Psychosocial Experiences and Adjustment Among Adult Swedes With Superior General Mental Ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6) 900 –918.

DOI: 10.1177/0162353211424988

Suldo, S. M., Schaffer, E. J., & Shaunessy, E. (2008). An Independent Investigation of the Validity of the School Attitude Assessment Survey–Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(1), 69-82.

Sunde Peterson, J., & Colangelo, N. (1996). Gifted Achievers and Underachievers: A Comparison of Patterns Found in School Files. *Journal of Counseling & Development*, 74, 399-407.

Thompson, D. D., & McDonald, D. M. (2007). Examining the Influence of Teacher-Constructed and Student-Constructed Assignments on the Achievement Patterns of Gifted and Advanced Sixth-Grade Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(2), 198–226.

Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag* (Svensk författningssamling, 2018:1368). Hämtad 12 oktober från Riksdagen:

[http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Wahlgren, L. (2012). *SPSS steg för steg*. Lund: Studentlitteratur.

Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är: Om särbegåvade barn i skolan*. Varberg: Argument.

Ziegler, A. (2009). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedts.

## Appendix

Hej!

Mitt namn är Anette Glad och jag är psykologstuderande och nu i höst går jag den tionde och sista terminen på Psykologprogrammet vid Lunds Universitet. Vi ska under hösten skriva vår examensuppsats och min uppsats kommer att handla om gymnasieelevers upplevelse av skolan och sina studier. Jag vill undersöka hur gymnasieelever upplever sin förmåga att klara av skolan, sin relation till lärarna och skolan, sin målvärdering samt sin motivation, och jag har därför valt detta ämne till min mastersuppsats.

Jag skulle nu behöva din hjälp med att svara på en enkät som rör de fem ovannämnda områdena. Enkäten består av totalt 26 frågor och tar 5-10 minuter att fylla i. All insamlad data kommer att behandlas konfidentiellt och resultaten kommer att presenteras på ett sätt så att det inte är möjligt att identifiera enskilda individer. Det är frivilligt att medverka och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande, även efter att du har påbörjat enkäten. Det enda som krävs för ditt deltagande är att du är över 15 år och läser på gymnasiet. Länken till enkäten hittar du längst ner på den här sidan.

Om du har några frågor gällande enkäten eller något annat är du välkommen att höra av dig till mig eller min handledare.

Stort tack för din medverkan!

Med vänliga hälsningar

Anette Glad  
Psykologstuderande  
anette.glad.209@student.lu.se

Elinor Schäd  
Fil. dr och leg. psykolog, samt handledare för examensarbetet  
elinor.schad@psy.lu.se

Länk till enkäten:

1. Jag identifierar mig som ...\*

Välj ett svar

- Flicka
- Pojke
- Annat

2. Jag går i årskurs ...\*

Välj ett svar

- 1
- 2
- 3

3. Jag går på programmet ...\*

- Skriv ett eller flera ord...

• 500

4. Jag anser att jag ... \*

Stämmer  
inte alls

Stämmer  
dåligt

Stämmer  
bra

Stämmer  
precis

Välj ett svar i varje rad

1. ... lär mig nya saker i skolan.

2. ... skulle kunna få A i

alla ämnen.

3. ... snabbt kan lära mig nya

saker i skolan.

4. ... kan förstå svåra begrepp

i skolan.

5. ... har lätt för mig i de flesta

ämnen i skolan.

5. Jag tycker att ...\*

Välj ett svar i varje rad

	Stämmer inte alls	Stämmer dåligt	Stämmer bra	Stämmer precis
6. ... de flesta lektionerna är intressanta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... jag kommer väl överens med de flesta av mina lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... de flesta av mina lärare gör det intressant att lära sig saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... de flesta lärare på den här skolan är bra lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... de flesta av mina lärare ger mig utmaningar så att jag hela tiden utvecklas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... jag vet vad som förväntas av mig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Jag tycker att ...\*

Välj ett svar i varje rad

	Stämmer inte alls	Stämmer dåligt	Stämmer bra	Stämmer precis
12. ... den här skolan passar mig bra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... det känns meningsfullt att gå till skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... det är roligt att gå till skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... skolan ger mig lust att lära mig mer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... jag lär mig saker i skolan som jag kommer att ha nytta av.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### 7. Jag tycker det är viktigt ...\*

Välj ett svar i varje rad

	Stämmer inte alls	Stämmer dåligt	Stämmer bra	Stämmer precis
17. ... att få bra betyg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... att göra bra ifrån mig i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... att göra mitt bästa i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... för mina framtida karriärsmål att lyckas i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... att lära mig nya saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Jag ...\*

Välj ett svar i varje rad

	Stämmer inte alls	Stämmer dåligt	Stämmer bra	Stämmer precis
22. ... anstränger mig i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... använder olika strategier för att lära mig nya saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ... är för det mesta motiverad att göra skolarbetet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... ägnar för det mesta mycket tid åt skolarbetet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ... avslutar för det mesta mina skoluppgifter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Har du flyttat upp en eller flera klasser under din skoltid?\*

Välj ett svar

- Ja
- Nej

10. Om ja på förra frågan: Hur upplevde du det?\*

- Skriv ett eller flera ord...

• 500

11. Om nej på förra frågan: Hade du velat det och i så fall varför?\*

- Skriv ett eller flera ord...

• 500

Skicka