



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier
Självständigt arbete 1 för grundlärare Fk-3 och 4-6, 15 hp
VT17

“Eleverna som behöver extra utmaning, hur gör jag?”

En kvalitativ studie om lärares strategier för att möta understimulerade elevers behov i klassrummet.

Amanda Adeborn Fortea
Amanda Parrow

Handledare: Kristina Ahlberg
Examinator: Fredrik Lilja

Sammanfattning

Studien syftar till att undersöka vilka metoder fem verksamma lärare i Uppsala kommun använder för att tillmötesgå högpresterande och särbegåvade elevers behov i klassrummet, vilka svårigheter lärarna finner med nivåanpassningar samt vilket stöd de skulle önska för att kunna bemöta starka elever bättre. Intresset att undersöka understimulerade elevers situation i skolan kommer från personliga upplevelser och erfarenheter av att dessa elever hamnar i skymundan i klassrumsmiljön medan mycket resurser läggs på inlärningssvaga elever. En översikt av publicerad forskning visar på riskerna med att inte uppmärksamma särbegåvade elever på rätt sätt och ger förslag på hur särbegåvade elever kan stöttas.

Studiens material samlades in genom observationer och intervjuer med fem lärare i Uppsala kommun. Datan analyserades därefter utifrån ett sociokulturellt perspektiv och med särskild utgångspunkt från teorin om den proximala utvecklingszonen.

Resultatet visar att samtliga lärare som deltagit i studien inte känner att de har några nämnvärda svårigheter att bemöta de högpresterande eleverna i undervisningen. Lärarna finner det snarare problematiskt att finna tid att ta fram rätt material samt att hitta källor där konkret material finns. Lärarna är medvetna om vad eleverna behöver och hur de ska kunna tillmötesgå dem. Den mest frekvent nämnda metoden är fördjupningsuppgifter vilka ämnar att bredda elevernas kunskaper i det aktuella ämnet. En annan vanlig metod är öppna uppgifter där eleverna får möjlighet att utveckla och motivera sina lösningar efter egen förmåga.

Nyckelord: särbegåvad, högpresterande, nivåanpassning, undervisningsmetoder, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning.....	5
1.1. Arbetsfördelning.....	5
1.2 Bakgrund.....	6
1.3 Problemformulering.....	7
1.4 Syfte och frågeställningar.....	8
2. Tidigare forskning	8
2.1 Svensk och internationell forskning.....	8
2.2 Risker med att inte uppmärksamma särbegåvade elever	9
2.3 Metoder som kan tillämpas vid arbete med högpresterande eller särbegåvade elever	10
3. Teoretiskt perspektiv	12
3.1 Begrepp	13
4. Metod.....	14
4.1 Urval.....	14
4.2 Observationer.....	15
4.3 Intervjuer	15
4.4 Analysmetod.....	16
4.5 Etiska överväganden	16
4.6 Didaktisk relevans	17
4.7 Reflektion av metodens tillämpbarhet.....	17
5. Resultat	18
5.1 Fördjupningsuppgifter	18
5.2 Nivåanpassningar.....	19
5.3 Kommunikation med eleven	20
5.4 Metoder som inte används	20
5.5 Svårt att hitta material och tillräckligt utmanande uppgifter	21
5.6 Problem med schema och tid	21
5.7 Procedur för uppmärksammande av elever och önskad stöttning för lärare	22

5.8 Befintliga dokument och handledningar	22
6. Analys.....	23
6.1 Högpresterande eller särbegåvad? - jämförelse med tidigare forskning	23
6.2 Befintliga dokument och handledningar	24
6.3 Risker med att inte känna igen särbegåvning – I förhållande till tidigare forskning....	24
6.4 Kommunikation med eleven – ett sociokulturellt perspektiv	24
6.5 Fördjupningsuppgifter – ett sociokulturellt perspektiv.....	25
6.6 Berikning, acceleration och mentorskap	25
6.7 Nivågruppering	26
7. Diskussion.....	27
7.1 Resultatdiskussion	27
7.2 Metoddiskussion	29
8. Konklusion.....	30
9. Vidare forskning.....	31
10. Referenslista	32
Bilaga 1 - Intervjufrågor	35
Bilaga 2 – Observationstabell	36
Bilaga 3 – Tabell över högpresterande och särbegåvade	37
Bilaga 4 - Sammanställande tabeller för intervjuer	38
BILAGA 5 – samtyckesblankett	39

1. Inledning

Vårt intresse för detta område kommer från egna erfarenheter av att extra resurser i stor utsträckning går till de elever som inte klarar målen, medan de elever som lätt klarar målen får klara sig själva med minimal kontakt med läraren. Högt begåvade elever kan bli rastlösa och stökiga på grund av att skolarbetet är understimulerande och de börjar göra andra saker än uppgiften (Kullander, 2014, s. 156). Eleverna kan därmed, trots hög inlärningsförmåga, bli ett störande moment för läraren istället för en tillgång. I en skolsituation med stor arbetsbelastning och tidspress kan lärarens fokus hamna på att försöka dämpa de stökiga elevernas beteende istället för att förebygga situationen och hitta de bakomliggande orsakerna. På grund av bristande resurser hamnar elever som redan klarar sig bra i skolan i skymundan och får klara sig på egen hand till förmån för elever som behöver hjälp (Mattson & Pettersson, 2017, s. 7). Att bli tilldelad extra rutinuppgifter som tidsfördriv när man har gjort klart uppgiften före alla andra är inte en stimulerande tillvaro och leder inte till vidare utveckling för dessa elever (Stålnacke, 2017 s. 7). Som blivande lärare ser vi det som en framtida utmaning att räkna till för alla elever och att göra skolan utvecklande. Frågan vi ställer oss är därför vilka undervisningsmetoder lärare använder i praktiken för att lyckas med detta.

Under våra studier vid Uppsala Universitets grundskollärautbildning har vikten av individanpassning i klassrummet ständigt betonats. Med individanpassning har dock främst svaga elevers behov åsyftats, och det har under de tre första åren av utbildningen inte tagits upp att särbegåvade eller högpresterande elever kan vara nog så utmanande. Vi ser därför ett behov av att mer forskning om högpresterande och särbegåvade elever når ut till lärarstudenter och lärare samt ett behov av praktiska lösningar för verksamma lärare för att kunna stötta de elever som lätt når målen och behöver stöttning för att utvecklas vidare.

1.1. Arbetsfördelning

Målet med arbetsfördelningen var att den skulle bli så jämnt fördelad som möjligt i syfte att undvika en snedfördelad arbetsbörda. Det var även viktigt för studien i helhet att båda författarna hade samma insyn och delaktighet i studien och arbetet som det medförde.

Alla moment genomfördes så långt det gick gemensamt eftersom det gjorde att arbetet fördelades jämnt mellan oss. Vi ansåg det vara extra viktigt att genomföra intervjuer och observationer tillsammans, dels för att höja kvaliteten och minska skillnaderna mellan intervjuerna, och dels för

att vi skulle kunna ta hjälp och stöd av varandra så att inga detaljer skulle passera obemärkt förbi under observationerna. En fördel med att vara två intervjuare är enligt Trost (2010, s. 66-67) att erfarna intervjuare tar hjälp av varandra så länge de är tillräckligt samspelade. I övrigt delades transkriptioner av intervjuerna, produktion av text och deltagande i olika handledningar upp likvärdigt mellan oss av samma anledning som tidigare nämnts. Mycket av texten skrevs gemensamt och de delar som skrevs individuellt lästes av medstudenten och bearbetades och omarbetades i samförstånd författarna emellan.

Eftersom båda var närvarande under observationer och intervjuer genomfördes sammanställning av resultaten och analys av resultaten tillsammans. Detta för att alla tankar och reflektioner skulle komma fram och för att vi skulle få en så övergripande bild av resultaten som möjligt.

1.2 Bakgrund

Alla elever har rätt att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling enligt § 3 i kap. 3 av skollagen, vilket innebär att såväl lågpresterande som högpresterande elever kan ha behov av extra stöd i undervisningen.

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (*Skollagen 2014:458*)

Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (*Skollagen 2014:458*)

För att leva upp till detta måste läraren fortsätta utmana även de elever som ligger långt före sina klasskamraters nivå. Skolverkets inledande publikation för arbetet med särskilt begåvade barn (Mattson & Petterson, 2017, s. 7) lyfter fram riskerna med att inte tillmötesgå särbegåvade elevers behov. Eleverna riskerar till exempel att bli understimulerade, hamna i utanförskap och tappa motivationen till att gå i skolan. Trots detta har skolans extra resurser sedan länge lagts på de barn som inte når målen, medan extra anpassningar riktade till de särskilt begåvade eleverna inte har prioriterats (ibid.). Skolverket har publicerat en serie stödmaterial i syfte att utveckla lärares kompetens inom särbegåvning, varav en del riktar sig allmänt till skolans organisation, och en annan del riktar sig till särskild ämnesdidaktik. Metodik förekommer dock inte till huvudsaklig del i någon av publikationerna.

Enligt Skolverkets rapport om högpresterande elever anser en av tre lärare att de inte ger extra stöd och stimulans till duktiga elever i tillräcklig utsträckning (Skolverket, 2012, s. 44-45). Skolinspektionen gav vid en granskning kritik till över hälften av de granskade skolorna för att inte undervisningen anpassas efter elevernas nivå (ibid.). I en granskning av Skolinspektionen från 2014 uppger flera lärare att det är svårast att nå fram till de starka eleverna och 25 % av eleverna i årskurs 9 uppgav att de inte får tillräckliga utmaningar i skolan (Skolinspektionen, 2014, s. 13). Detta indikerar att skolan brister i sitt uppdrag att tillmötesgå de understimulerade elevernas behov och att lärare behöver få fler verktyg för att kunna göra ett bra arbete. Uppdraget kan kännas omöjligt att utföra för lärare med tanke på alla extra anpassningar som måste göras för de elever som inte når kunskapskraven alls, trots att mycket resurser läggs på dessa. Sveriges kommuner och landsting publicerade år 2014, reviderad år 2016, en handlingsplan för begåvade barn och elever som är tänkt att vägleda lärare i sin undervisning. Handlingsplanen tar upp olika instansers ansvar i frågan, till exempel elevhälsoteam, skolledning och kommun, och lyfter fram två punkter som är den enskilda pedagogens, det vill säga lärarens, ansvar:

1. Organisera och genomföra arbetet så att barnet eller eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. Barnet eller eleven ska uppleva att kunskap är meningsfullt och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.
2. Anpassa undervisningen genom bland annat acceleration, berikning och aktiviteter utanför skolan. (SKL, 2016, s. 11)

Ett mål med denna studie är att ta reda på hur detta ser ut för några lärare i praktiken, vilket ansvar de menar att de har och vilka specifika strategier de använder för att stötta elever som behöver extra utmaning.

1.3 Problemformulering

I Skolverket och SKL:s (2016) publicerade material angående särbegåvade barn finns få konkreta exempel på strategier för *hur* undervisningen bör anpassas för att eleverna ska nå längre i sin kunskapsutveckling. Detta är som i många andra fall upp till den enskilde läraren att avgöra. I den här studien ligger därför fokus på konkreta exempel som lärare använder sig av i praktiken. Studiens områdesbegränsning är fem verksamma lärare i Uppsala kommun.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka lärares strategier för att utmana elever som enkelt uppnår kunskapskraven och vilket stöd lärarna önskar få.

- Vilka strategier använder sig ett antal lärare av för att utmana högpresterande elever?
 - Vilka svårigheter ser dessa lärare med nivåanpassning?
- Vilka hjälpmedel och vilken handledning efterfrågar lärarna för att kunna tillgodose högpresterande elevers behov?
 - Vilka befintliga dokument och handledningar känner lärarna till?

2. Tidigare forskning

Nedan presenteras en sammanställning av tidigare forskning om särbegåvade och högpresterande elever. En inblick ges i både svensk och internationell forskning, risker med att inte uppmärksamma eleverna på rätt sätt behandlas och ett antal beprövade strategier för att stötta dessa elever presenteras.

2.1 Svensk och internationell forskning

Utbudet av litteratur och forskning om särbegåvade och högpresterande elever med utgångspunkt i Sverige är begränsad. Den internationella forskningen tog sin början i Kanada år 1914, och även USA, Storbritannien och Tyskland har varit betydligt tidigare än Sverige (Persson, 1997, s. 8-9). Fortfarande är kunskapen om särbegåvning bland svenska lärare inte utbredd, men den växande andelen litteratur som finns översatt till svenska visar trots allt på ett ökande intresse inom området.

En tidig omfattande studie gjordes av amerikanen Lewis M. Terman år 1921, då 1 450 individer med särskild begåvning följdes under 20 år (Persson, 1997, s. 8-9). Studien fick stor spridning och lade grunden för senare forskning. Svensk forskning präglades mycket av Roland S. Perssons bok från år 1997, där begreppet särbegåvad blev dominerande i svensk diskurs (se begreppsförklaring s. 12), innan dess hade svensk forskning lyst med sin frånvaro (Persson, 1997, s. 8). När Perssons bok publicerades fanns till exempel ingen policy för inlärningsstarka elever i Sverige trots att så mycket som 50 000 kronor årligen spenderas på varje elev. Persson jämför detta med Nigeria som redan år 1997 hade en policy både för inlärningssvaga och inlärningsstarka elever, med en kostnad per elev om 97 kronor varje år (Persson, 1997 s. 20).

Forskningen om särbegåvade elever har främst undersökt förhållanden i matematikundervisning. Matematik är ett skolämne som är tämligen mätbart i prestation och studietakt och många förknippar särbegåvning med just matematisk begåvning. Särbegåvning finns dock inom alla områden, vilket Kullander (2014, s. 150-161) och Persson (1997, s. 66) lyfter fram i sin forskning och skiljer mellan matematisk, språklig, musikalisk, atletisk och konstnärlig begåvning. I denna studie tas fasta på andra ämnen än matematik för att visa på varieteter av särbegåvning, vilket få studier har gjort tidigare.

På senare år har dock svensk forskning inom särbegåvning publicerats, och ämnet har blivit mer och mer uppmärksammat. År 2014 kom Sveriges Kommuner och Landsting ut med en handlingsplan för särbegåvade elever i syfte att stötta lärare i sin undervisning och en reviderad version publicerades två år senare. Skolverket har utvecklat material i syfte att vägleda lärare till ett bättre bemötande av särbegåvade elever. Trots dessa initiativ ligger Sverige fortfarande efter en mängd andra länder i intresset av särbegåvade elever sett till mängden publicerad forskning inom området.

2.2 Risker med att inte uppmärksamma särbegåvade elever

Särbegåvade elever kan uppvisa avvikande beteenden som påkallar negativ uppmärksamhet, till exempel att störa undervisningen eller underprestera med flit. I vissa fall skickas dessa elever på felaktiga grunder till specialpedagog för utredningar för neuropsykiatriska diagnoser (Persson, 1997, s. 163, 54). I en studie av Kullander (2014, s. 156) hade 15 barn mellan 7 och 14 år genomgått psykologutredningar på grund av misstänkt ADHD eller Aspergers syndrom, men där det genom intelligenstestet WISC visat sig att de var särbegåvade och understimulerade. Dock är inte misstanke om särbegåvning tillräckligt för att genomföra en psykologutredning eftersom särbegåvning inte är någon diagnos (ibid.), utan det krävs misstanke om andra diagnoser för att en utredning ska påbörjas. Ett annat fall som Persson tar upp är en särbegåvad elev med dyslexi som hade svårt med inläring när den innefattade läsning, men som visade på stor begåvning efter en lång tid av oförståelse från omgivningen (Persson, 1997, s. 168). Ett återkommande problem i dessa fall är att omgivningen tenderar att fokusera på de problematiska beteendena snarare än att ta reda på de bakomliggande orsakerna (ibid.).

I en intervjustudie med särbegåvade elever som slutfört sin skolgång uttrycker många att de varit understimulerade av undervisningen i skolan och att skolgången upplevts som tråkig och meningslös (Stålnacke, 2007, s. 38). I samma studie svarade 302 medlemmar i Mensa, en förening

för personer med IQ över 131, på en enkät om sin upplevda skolgång. Undersökningen visade på en upplevelse av dåligt bemötande från skolan och understimulans hos de deltagande, samt att deltagarna faktiskt inte hade lärt sig något under större delen av deras skolgång eftersom undervisningen hade skett på för låg nivå (Stålnacke, 2007, s. 38). Skolans värdegrund och demokratiska uppdrag strävar efter att inte exkludera någon elev ur undervisningen och har som mål att alla elever ska uppnå kunskapskraven. Utifrån resultaten från enkätstudien och intervjuerna tycks arbetssättet i skolan snarare hämma än uppmuntra särbegåvade elever att fortsätta sitt lärande eftersom undervisningen anpassas efter de elever som har svårare med inläringen (ibid).

Det finns ett kunskapsglapp om särbegåvade elever bland lärarutbildningar och specialpedagogutbildningar poängterar Westling (2014, s. 148). Detta leder, menar författaren, till bristande hantering av dessa elever i skolan och risken är stor att de blir underpresterande, omotiverade och att deras välmående minskar. Termen *en likvärdig skola* problematiseras också och författaren menar att det inte är genom att låtsas att alla elever är lika och lär sig på samma sätt som man uppnår detta; utan genom att uppmärksamma och anpassa undervisningen efter elevernas olikheter (Westling, 2014, s. 147).

En jämförelse av tidigare 1900-talslitteratur inom området visar att individuella anpassningar i skolan främst avser underpresterande elever enligt Roland S. Persson (1997), som även menar att Sveriges skolpolitik och jantelag inte rimmar väl med särbegåvade elevers rättigheter att få utveckla sina förmågor. Författaren menar att det tycks finnas en ogrundad rädsla för att ge vissa elever privilegier och skapa orättvisor inom skolan, att det skapar en elitism som hotar det demokratiska samhället. Strävan efter att behandla alla lika har gjort att särbegåvade elever inte har fått det stöd de behövt. I lpo 94 antyddes det även att särskilda behov inte innefattas av elever som ligger på en högre nivå. De starka eleverna har tvingats forma sig efter en mall där de inte fått en chans att leva ut sin fulla potential (Persson, 1997, s. 4-5). En risk med att inte uppmärksamma särbegåvade elever på rätt sätt och förvänta sig att de ska fungera som andra barn är att de blir hämmade och underpresterar (Nava Butler, 1993, s. 549).

2.3 Metoder som kan tillämpas vid arbete med högpresterande eller särbegåvade elever

Persson (1997, s. 176) presenterar i sin bok en rad benämningar på olika tillvägagångssätt för att tillmötesgå understimulerade elevers behov. Ett sådant sätt är acceleration vilket innebär att en elev utmanas och utvecklas så långt som möjligt efter hens individuella nivå och förmåga. Detta kan

göras på olika sätt, t. ex. årskurseliminering, vilket innebär att en elev flyttar upp en eller flera årskurser eller att eleven börjar skolan i tidigare ålder. En annan typ av acceleration är ämnesacceleration, vilket innebär att en elev kan läsa ett eller flera ämnen med elever i en äldre årskurs eller att accelerationen sker i den ordinarie klassen i form av extrauppgifter (Persson, 1997, s. 176). En internationell metastudie från 2016 som bland annat mäter effektstorlek av acceleration tar förutom tidigare nämnda sätt upp ytterligare varianter (Steenbergen-Hu et al., 2016, s. 883). Dessa är läroplanskomprimering som gör det möjligt för elever att ta ut en examen i förtid efter uppvisande av sina kunskaper i avancerade kurser, sommarlovsskola där eleverna får möjlighet att utveckla sin spetskompetens, inträdesprov till vissa skolor samt mentorskap där eleven får träffa en person som utmanar eleven på en lämplig nivå (ibid.).

Berikning innebär också en anpassning för begåvade elever. Genom att låta dem läsa fler ämnen, få uppgifter utöver kursplanens innehåll eller delta i givande aktiviteter utanför skoltiden får eleverna möjlighet att bredda och fördjupa sina kunskaper istället för att öka tempot i undervisningen (Wahlberg, 2012). Berikning och acceleration torde ses som två närliggande begrepp då en korrekt användning av berikning bör leda till acceleration och vice versa (Persson, 1997, s. 173).

Nivågruppering är ett omdebatterat arbetssätt som innebär att eleverna gör uppgifter tillsammans med andra på samma nivå. Detta kan organiseras inom klassen, inom samma årskurs eller över hela skolan. Både svensk och internationell forskning har visat att nivågruppering där undervisningsmetoderna är desamma inte ger någon positiv effekt för elevernas lärande vad gäller klassen i stort (Engström, 2003, s. 22; Mulcahy, 2012, s. 11). En orsak till att många inte vill använda nivågruppering kan vara att det riskerar ge underpresterande elever sämre självförtroende (Steenbergen-Hu et al., 2016, s. 852). Detta är dock i högsta grad en metod som verksamma lärare använder som ett sätt att individualisera undervisningen, visar bland annat en studie om lärares strategier för individualisering i matematik (Eriksson & Heideman, 2013, s. 48). Tidigare nämnd metastudie visar även att nivågruppering i olika former kan ge positiv effekt både för högpresterande och lågpresterande elever för att undvika att skolan lär ut sådant eleverna redan kan (Steenbergen-Hu et al. 2016, s. 893).

I situationer med särbegåvade elever är nivågruppering högst relevant. Frustrationen över att inte själv få utvecklas kan bli dominerande om de ständigt måste samarbeta med kamrater som ligger på en lägre nivå och förväntas avlasta läraren genom att hjälpa andra. Persson (1997, s. 175) lyfter

fram att dessa typer av nivåblandade grupparbeten är vanligt förekommande inom undervisningen, men dessvärre bara är effektivt för de som ligger på en kunskapsmässigt lägre nivå. Den begåvade eleven får inte något utbyte av grupparbetet och bör stället få arbeta tillsammans med kamrater som ligger på samma nivå och som arbetar på liknande sätt, menar Persson (1997, s. 179).

Detta talar emot den tidigare rådande föreställningen om att nivågruppering inte är effektivt, och tvärtom menar Persson att det rentav kan vara kränkande och skadligt för de särbegåvade eleverna om de aldrig får utvecklas längre än normalvärdet i klassen. Dilemmat om nivågruppering beror alltså på vem grupperingen avser gagna; den svaga eleven eller den starka.

Sammanfattningen av de olika sorts metoderna ovan ger inte konkreta exempel på hur detta ska ske i praktiken eller ger exempel på verksamma lärares praktiska lösningar på klassrumssituationer. I denna studie synliggörs lärares beprövade metoder på detaljnivå, vilka kan utgöra exempel på ovan nämnda arbetssätt.

3. Teoretiskt perspektiv

Denna studie har sin utgångspunkt från ett sociokulturellt perspektiv om lärande och utveckling. Detta perspektivs grundtanke är att lärande sker genom kommunikation och interaktion (Säljö, 2000, s. 22), vilket i denna studie tar sig uttryck i det som observeras och frågas om, nämligen lärarens interaktion med särbegåvade och högpresterande elever i klassrummet. Relevant för denna studie är också Vygotskijs idé om att lärande sker när man befinner sig i den proximala utvecklingszonen, dvs. avståndet mellan det man behärskar och det som är för svårt. Undervisningen bör därför skapa utmaningar för eleverna som är för svåra att klara på egen hand, men genomförbara med stöd eller hjälp (Golding & Wass, 2014, s. 671-672).

Elever som ligger på en högre kunskapsnivå än resterande klassen riskerar enligt detta förhållningssätt att inte lära sig något nytt om undervisningen består av sådant de redan kan. Det är också vanligt att högpresterande eller särbegåvade får mycket mindre tid med läraren än de elever som har svårt att nå målen, och utan stöd sker inte någon optimal kunskapsutveckling. Tidigare forskning har visat att särbegåvade elever ibland behöver få sällskap av andra likasinnade samt har behov av en mentor som förstår dem och kan utmana på deras nivå (Persson, 1997, s. 179), vilket överensstämmer med ett sociokulturellt perspektiv. En studie med 12 intervjuade rektorer uppger ett antal framgångsfaktorer i mötet med elever som lätt når kunskapskraven (Wahlberg, 2012). Dessa framgångsfaktorer är för eleven att bli sedd, få möjlighet att samarbeta med likasinnade, få

utvecklas vidare, få stöttning hemifrån med exempelvis aktiviteter utanför skolan samt mentorskap. Eftersom vår studie undersöker lärares strategier för att tillmötesgå de inlärningsstarka elevernas behov utgår vi från att dessa elever precis som andra behöver stöd för att utvecklas vidare samt utmanande uppgifter inom elevens proximala utvecklingszon.

3.1 Begrepp

Särbegåvade elever är elever som lär sig oerhört snabbt, har extremt lätt att nå vissa kunskapskrav i skolan och har en begåvning över det normala, inom ett eller flera ämnen. De behöver ofta vägledning för att upptäcka och kunna utnyttja sin begåvning. Särbegåvade elever passar ofta inte in i mallen för hur en högpresterande elev ska bete sig, de kan exempelvis vara utåtagerande på grund av frustration eller undvika skolarbete som är på för låg nivå för den enskilda eleven. Perssons definition av särbegåvning från år 1997 används fortfarande i forskningen. "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion." (Persson, 1997, s. 25).

I den här studien menas med *högpresterande elever* de elever med hög motivation som lätt uppnår målen. Dessa elever är ofta ordningsamma i klassrummet och gör som läraren säger. Högpresterande elever kan också ha behov av mer utmanande uppgifter, men ses inte som problematiska av läraren.

Särbegåvade och högpresterande elever skall enligt Mellroth et al. (2016) inte blandas ihop. Forskaren Shirley Kokot har upprättat en lista på skillnader mellan högpresterande och särbegåvade elever (se bilaga 3, Mellroth et al., 2016, s. 6) som visar på hur högpresterande elever passar bättre in i skolans norm än vad särbegåvade elever gör, då dessa ofta överraskar med sitt beteende som betraktas som något utöver det normala. En vanlig missuppfattning är att högpresterande är detsamma som särbegåvad, men så är alltså inte fallet enligt Kokots teori.

En aspekt som kan förekomma såväl hos särbegåvade som hos högpresterande elever är att de kan bli *understimulerade* när undervisningen är på för låg nivå. Med understimulerade elever menas till exempel elever som lätt uppnår kunskapskraven och som inte stimuleras av undervisningen i skolan utan genomgår skolan utan att lära sig särskilt mycket eller ingenting alls. Det kan handla om en elev som blir klar snabbt och inte får tillräckligt utmanande extrauppgifter, en elev som skulle behöva stöttning i sin kunskapsutveckling trots att hen ligger på en högre nivå än klasskamraternas

eller en elev som blir frustrerad över att hen redan kan det som läraren går igenom med klassen. Syftet med att använda termen understimulerade elever är också att lärarna som vi kommer att intervjua lättare ska kunna avgöra vilka elever det rör sig om i hans klassrum eftersom ren särbegåvning är relativt ovanligt, ca 3-4 % av befolkningen (Persson, 2014) och denna studie inkluderar både högpresterande och särbegåvade elever.

Särskilda anpassningar är åtgärder som tillämpas av lärare inom ramen för den ordinarie undervisningen för att stimulera elever som lätt når upp till kunskapskraven och som behöver ytterligare utmaningar för att kunna fortsätta utvecklas. Exempel på detta är *berikning*, dvs. aktiviteter utöver läroplanen, efter skoltid eller fler ämnen, *acceleration*, vilket innebär att eleven får fortsätta utvecklas så långt som möjligt och *nivågruppering*, dvs. att eleven får arbeta tillsammans med andra på samma nivå, vilket enligt tidigare forskning kan ha både negativ såväl som positiv effekt. Med *mentorskap* menas en vuxen individ vars kunskaper kan mäta sig med elevernas nivå och som kan bidra till att stimulera deras behov.

4. Metod

Studien genomfördes genom observationer av fem olika undervisande lärare i klassrum samt kvalitativa intervjuer om ca 30 minuter med respektive lärare. Inom tidsramen för denna studie var det rimligt att inte ha för många intervjuer, men till skillnad från en enkätundersökning kunde intervjufrågorna anpassas till den intervjuade lärarens situation samt ge ett bra underlag för djupare analys. Observationerna genomfördes i syfte att kartlägga vilka olika strategier lärarna använder för att utmana eleverna samt för att ge underlag till intervjun. På så sätt gick det att konkretisera frågorna och dra paralleller till undervisningen i klassrummet och därmed undvika alltför hypotetiska uttalanden om strategier i klassrummet. Intervjuerna gjorde det också möjligt att få uttömmande och specificerade svar samt gav tillfälle att reda ut eventuella frågetecken kring flera begrepp som en del lärare var ovana vid.

4.1 Urval

För att kunna intervjua flera lärare på kort tid har studiens undersökningsområde begränsats till Uppsala med omnejd. Med tanke på relevans till författarnas inriktning på lärarprogrammet intervjuades lärare verksamma i årskurs 3-6. Spridningen inom åldersgruppen kan komma att bli ett problem vid jämförelser av deras extra utmanande uppgifter, eftersom utgångspunkten för klasserna ligger på olika nivåer. Eftersom tidigare forskning främst har undersökt matematik

(Engström, 2003; Eriksson & Heideman, 2013) valde vi att studera andra ämnen under våra observationer, nämligen svenska, engelska, SO och slöjd.

4.2 Observationer

En kategorisering av olika tänkbara beteenden bör uppföras innan en pedagogisk observation utförs enligt Westin (1978). Därför uppfördes en tabell (se bilaga 2) där den undervisande lärarens interaktion med högpresterande eller särbegåvade elever noterades. Detta eftersom kommunikation och interaktion mellan lärare och elev är en grundläggande utgångspunkt för det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000, s. 232). Den ursprungliga intentionen var att jämföra observationerna med varandra och i förhållande till lärarnas svar på intervjufrågorna. Tidigt upptäcktes dock att de observerade lektionstillfällena var fundamentalt olika och därför uteslöts jämförelsen. Observationerna ställdes därför enbart i relation till den undervisande lärarens intervjuvar. Anteckningar fördes löpande under observationerna, för att minnas skeendets gång och alla detaljer (Westin, 1978, s. 30).

4.3 Intervjuer

Utgångspunkterna i intervjuerna var lärarnas personliga situationer och upplevelser vad gäller individuella anpassningar i klassrummet. Alla intervjuade fick samma förhandsinformation i ett informationsblad och tre huvudfrågor före intervjun. Frågorna gavs ut i förväg för att lärarna skulle få veta vad de kunde förvänta sig av studien och hinna förbereda sig mentalt samt för att effektivisera intervjutiden. Det fanns dock ett antal följdfrågor som inte gavs ut till lärarna innan intervjutillfället, eftersom studien inte gynnades av att lärarna var förberedda på just dessa. Till exempel önskades ett oförberett och genuint svar på frågan om vilka handledande dokument lärarna kände till. Det förekom också varierande följdfrågor beroende på deltagarnas svar, vilket gjorde att strukturen i de olika intervjuerna inte blev helt lika.

Innan det första intervjutillfället gjordes en pilotintervju med en verksam lärare för att undvika fallgropar på ett tidigt stadium. Denna intervju tas inte med i redovisningen av resultatet utan gjordes endast med syfte att förbättra intervjufrågorna. Efter pilotintervjun reviderades frågorna för att passa målgruppen bättre och ordningen på frågorna förändrades för att ge ett naturligt flyt i intervjun samt förhindra att informanten går händelserna i förväg och svarar på ännu icke ställda frågor.

Under de två första intervjuerna användes flertalet uppföljningsfrågor som Kvale och Brinkmann (2014, s. 177) beskriver kan vara i form av ”mm”, upprepning av de betydelsefulla orden och uppmuntranen om att utveckla svaren som metod. På grund av mödosam transkribering ändrades metoden efterhand till att sträva efter tystnad, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 177) ger mer utrymme för den intervjuade att reflektera över svaren och utveckla. Denna metod visade sig i denna studie fungera väl.

4.4 Analyismetod

Sammanställningen av resultatet gjordes genom transkriptioner av samtliga intervjuer, renskrivning och sammanställning av observationstabellerna och därefter en sammanställning där de olika resultaten jämfördes med varandra. Intervjuerna i kombination med observationerna utgjorde underlaget för analys. Materialet analyserades utifrån frågeställningarna och syftet med undersökningen. Lärarnas svar under intervjuerna kategoriserades utifrån olika ämnesområden i en tabell för att göra det möjligt att överblicka datan i helhet (se bilaga 4). Datat analyserades utifrån ett sociokulturellt perspektiv, eftersom det är studiens teoretiska utgångspunkt, och i relation till tidigare forskning för att undersöka vilka av forskningens etablerade metoder lärare använder sig av i praktiken.

4.5 Etiska överväganden

I överensstämmelse med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) informerades alla deltagare i studien i förväg, både muntligt och skriftligt, angående ändamålet med studien och de har därmed varit väl medvetna om sin roll i undersökningen. Informerat samtycke innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 107) att undersökspersonerna deltar frivilligt och är medvetna om syftet, fördelarna och riskerna med studien, vilket informanterna har tagit del av via samtyckesblanketten (se bilaga 5). Det har tydligt framgått att deltagarnas identiteter kommer att vara osynliga för läsare av det publicerade materialet då varken namn på lärarna eller de skolor de är verksamma på nämns. Vid en avvägning mellan konfidentialitet och replikabilitet vägde deltagarnas identitetsskydd tyngre, varför inga namn nämns i publikationen. För en ökad konfidentialitet specificeras heller aldrig vilken lärare som sagt vad under intervjuerna. Värnande om deltagarnas identitetsskydd väger tyngre än studiens replikabilitet. Alla deltagare har skrivit under en blankett med information om vad studien kommer innebära för dem och har därmed samtyckt till villkoren som gällt. Alla deltagare har haft möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång.

4.6 Didaktisk relevans

Lärares hantering av särbegåvade och högpresterande elever påverkar klimatet i klassrummet och därmed arbetsmiljön för lärare och elever. Det påverkar även elevernas individuella prestationer, resultat samt deras inställning till lärande och skolarbete. Lärares hantering av situationen är därför kritisk för såväl deras egen som elevernas arbetsmiljö och arbetssituation.

Till att börja med är det, i enlighet med §3 i 3 kap. av skollagen (2014:458), skolans skyldighet att uppmärksamma alla elevers svårigheter och kompetenser och att stötta dem i deras utveckling. För att kunna fullfölja dessa skyldigheter måste alla elevers situation beaktas, vare sig de behöver extra stöd för att alls uppnå målen eller för att kunna fortsätta utvecklas trots att de sedan länge uppnått kunskapskraven. Lärare behöver få stöttning och handledning i hur särbegåvning hos elever kan upptäckas och hur man sedan går vidare med att utmana och motivera dessa elever för att alla elever ska få en så optimal lärandesituation som möjligt. Förutom att skolan, enligt §4 i 1 kap. av skollagen (2014:458), är skyldig att hjälpa alla elever har skolan också som syfte och mål att uppmuntra elever till att lära sig och att läroprocessen ska fortsätta livet ut. Det är inte ovanligt att särbegåvade elever finner den ordinarie undervisningen tråkig och understimulerande eftersom de upplever att de redan kan allt som tas upp i skolan och de inte lär sig något nytt. Elever som är understimulerade av undervisningen kan uttrycka det på olika sätt, till exempel genom att gå runt i klassrummet och prata med kompisar (Nelson et al., 2006). Sådant beteende bidrar till sämre arbetsro i klassrummet och lärarens tid går åt till att upprätthålla ordning.

4.7 Reflektion av metodens tillämpbarhet

För att få så tillförlitliga och jämförbara resultat som möjligt behövs många informanter som kan ge information. Med tanke på studiens tidsram kunde dock maximalt fem informanter inkluderas. De deltagande lärarna undervisade i olika ämnen och gav således varierande svar och olika infallsvinklar på intervjufrågorna. Innan undersökningen påbörjades ställde även en frivillig lärare upp på en pilotintervju. De fem medverkande lärarna observerades innan intervjutillfället för att skapa ett underlag till intervjun. Under observationerna noterades i en tabell (se bilaga 2) hur många gånger läraren talar till de elever lärarna pekade ut som högpresterande eller särbegåvade, hur ofta läraren går fram till dem och hur många gånger eleverna i fråga söker kontakt med läraren. Eftersom lärarna visste i vilket syfte de observerades kan det ha påverkat deras beteende i klassrummet samt deras attityd gentemot de högpresterande eleverna. Observationerna (5 stycken) var för få för att

ge ett giltigt empiriskt resultat men de utgjorde en tydlig utgångspunkt för intervjun och gav konkreta exempel för såväl lärarna som de som intervjuade.

Eftersom observationerna skiljde sig mycket åt, på grund av att olika ämnen, elevantal, årskurser och lektionsupplägg genererar olika beteenden hos både lärare och elever, blev de svåra att jämföra med varandra. Elevantalet i klassen varierade mellan 8 och 27 elever, vilket givetvis påverkar möjligheten till interaktion mellan lärare och elev, vilken är den aspekt som huvudsakligen har observerats. De observerade klasserna var i årskurs 3, 4, 5 och 6 vilket gjorde att nivån på grunduppgifterna varierade. Upplägget på lektionerna varierade mellan eget elevarbete, lärarledd genomgång, elevledda samtal med handuppräkring och prov vilket också ledde till olika typer av interaktion mellan läraren och eleverna. Intervjuerna däremot gav uttömmande och värdefulla svar som kunde analyseras i flera steg, och det är datan från intervjuerna som har bearbetats och analyserats nedan. En slutsats som drogs av metodernas tillämpbarhet är därmed att intervjuerna fungerade mycket väl som forskningsmetod medan det skulle krävas fler observationer med samma lärare och klass för att kunna se mönster i undervisningen av betydelse för studien.

5. Resultat

Under intervjutillfällena gavs svar på frågeställningarna omformulerade till direkta frågor (se bilaga 1). I intervjuerna svarade lärarna på vilka metoder de använde sig av för att utmana starka elever i klassrummet, vilka svårigheter de upplevde med nivåanpassning samt vilket slags stöd de önskar få. I följande stycken kommer resultatet från dessa intervjuer presenteras.

5.1 Fördjupningsuppgifter

Alla lärare som intervjuades menar att den strategi de främst använder sig av är fördjupande uppgifter. Med detta menas en uppgift med samma huvudfokus som uppgifter eleven eller eleverna tidigare jobbat med, och som resterande elever i klassen eventuellt fortfarande arbetar med, men som är ämnad att fördjupa och bredda kunskaperna ytterligare. Lärarna menar att hellre än att eleverna läser i en bänkbok eller arbetar enbart med repetition ska eleven få möjlighet att utveckla sina kunskaper inom ämnet samt få tillfälle att använda sig av ytterligare presentationsformer. Elever som snabbt blir klara med sin tilldelade uppgift kan exempelvis få i uppgift att fördjupa sig i något som kommit upp till diskussion i klassen och sedan redovisa det för klasskamraterna.

det finns ju dom som verkligen behärskar det [stavning] jättejättebra. Och då är det ju viktigt att eh ja individualisera uppgifterna för den delen. Jag har många eh många olika ämnen där dom har fördjupningsuppgifter. – Lärare i svenska

Hur kan den liksom utveckla den så att den går ett steg till liksom hjälpa den med att bearbeta kanske texten i det här fallet liksom – Lärare i engelska

5.2 Nivåanpassningar

Samtliga lärare använder sig av nivåanpassningar i undervisningen. Dessa anpassningar kan involvera såväl uppgifter som tillvägagångssätt. Ett exempel på en nivåanpassad uppgift är vad en lärare kallar för uppgifter med högt i tak. Detta innebär att uppgifter inte nödvändigtvis är utformade på olika sätt utan alla elever får samma uppgift och läraren ställer olika krav på utförandet av samma uppgift hos olika elever. Kraven på resultatet beror då på förväntningarna läraren har på eleven och ju starkare en elev är desto mer förväntar sig läraren att eleven ska kunna utveckla svaret eller lösningen på uppgiften. En lärare poängterade att detta arbetssätt görs bäst när läraren tydliggör att hen förväntar sig att alla gör sitt bästa, så att alla kan nå så långt som möjligt inom samma uppgift.

Ett annat sätt att utöva nivåanpassningar i klassrummet kan vara stationsarbete. En lärare berättar hur klassrummet då delas in i stationer utefter svårighet på uppgifterna och eleverna får utvärdera sina egna kunskaper och välja en station adekvat för deras egna förutsättningar, med reservation för att stationen de valt är för lätt eller för svår, då är det självklart tillåtet att byta plats.

det blir lite som stationssystem, och så jobbar man där ett tag, och så stannar man där man känner att här var det normalt eller här funkar det för bra för mig. Men det kanske är så att några flyttar och så tycker man att det blir för svårt [...] behöver man mycket hjälp så sitter man här, känner man att man kan det här jättebra så sitter man där, känner man att man behöver ha lite hjälp så kanske man går emellan. – Lärare i engelska

Detta arbetssätt kräver ett tillåtande klassrumsklimat där ingen kommenterar eller jämför sig med sina klasskamrater och att det är ett arbetssätt eleverna är vana vid och bekväma med vilket läraren som arbetar med denna metod är noga med att påpeka.

Under samtliga observationer förekommer handuppräknning vilket enligt en av lärarna kan vara vanskligt och ge en felaktig syn på elevernas kunskaper. Läraren betonar att det inte är alla elever som får komma till tals och inte heller alla elever som är bekväma med att tala inför sina klasskamrater. Hen ger ett exempel på en anpassning som riktar sig både till inlärningsstarka och inlärningssvaga och varierar sättet att svara på frågor i klassrummet. Eleverna har särskilda böcker de får ta upp och individuellt skriva ner sina tankar om en fråga läraren ställt. Böckerna kan sedan

samlas in direkt eller efter att eleverna fått möjlighet att diskutera sina tankar med varandra och fylla på sina anteckningar. Detta är en strategi som ger alla elever möjlighet att visa vad de kan på sin egen nivå utan att vara rädda för att bli dömda av klasskamraterna.

En lärare menar att det är lättare att nivåanpassa uppgifterna ju äldre eleverna är, eftersom alla redan har det mest grundläggande såsom läskunnighet och en utökad förmåga att ta till sig instruktioner. Därför tror läraren att problemet med att nivåanpassa är större och svårare på lågstadiet än på mellanstadiet.

Flera lärare menar att det ofta behöver finnas en dynamik i placeringen i klassrummet, att inte sätta alla pratiga elever tillsammans och alla svaga elever tillsammans. En lärare berättar om vikten att inte lämna de svaga eleverna inom ett ämne utan stöd.

när vi till exempel har problemlösning så är det ju jätteviktigt att inte sätta två svaga elever tillsammans till exempel. Och då då försöker jag ju sätta en elev som jag vet kan styrka den andra – lärare i svenska

5.3 Kommunikation med eleven

Två av fem lärare tar upp vikten av att ge eleven tid att förklara vad det är i undervisningen som tråkar ut dem och låta eleverna komma med egna förslag på hur deras skolgång kan förbättras. En av tidigare nämnda lärare menar att det är viktigt att relationen mellan lärare och elev är god så att eleven vågar uttrycka hur hen verkligen känner. En av lärarna talar om vikten att få tid till att prata med varje elev en till en, men att de högpresterande eleverna tyvärr får mindre av den kontakten än de elever som behöver extra stöd.

Ja det svåra är väl att alla ska få sitt tycker jag. Det svåraste är ju den här eh one on one eh att man eh tar, att man får den här tiden som vi sitter nu. Det är ju den tiden tror j- är väldigt väldigt värdefull, för alla elever oavsett nivå man ligger på. En mot en, och det tycker jag är tråkigt. Men det är därför att man inte hinner.

5.4 Metoder som inte används

Lärarna nämnde även några metoder som de inte använder sig av när en elev blir klar snabbt eller ligger före, nämligen att ge fler rutinuppgifter, repetition av moment som redan behärskas, läsa i tystläsningsbok samt göra sida upp och ner i en arbetsbok. Dessa metoder anser lärarna inte är stimulerande för eleverna utan används bara som tidsfördriv medan eleven väntar in sina klasskamrater.

Jamen till exempel att jobba sida upp och sida ner i en workbook, det skulle jag inte göra (skratt). Eh, jag skulle inte eh nämen att köra glosförhör eller glosträning liksom det traditionella som vi tänker oss kanske som ni men det här att plugga in och så stava och så tjoff är det klart liksom. För att, nej, utan att, nej, så det skulle jag inte göra. – lärare i engelska

En lärare belyser risken med att ha för likriktade uppgifter där alla ska göra på samma sätt eftersom det där blir uppenbart vilka som lyckas och vilka som misslyckas och kan leda till att eleverna jämför sig med varandra. Ingen lärare har varit med om att en elev i deras klass har läst vissa ämnen med högre årskurser eller hoppat över klasser, men lärarna är medvetna om att det förekommer och kan tänka sig att använda den metoden om behovet uppstår. Det finns heller inga praktiska lösningar på någon av skolorna för att utforma nivågrupperingar, även om tre av fem lärare ställde sig positiva till det och ser det som en möjlig lösning, särskilt för elever starka inom matematik. Den nuvarande lösningen för starka elever i matematik är att eleven får gå vidare till nästa årskurs matematikbok.

5.5 Svårt att hitta material och tillräckligt utmanande uppgifter

Fyra av de fem intervjuade lärarna uppger att det är svårt att hitta material och uppgifter som utmanar de starka eleverna. En lärare tycker också det kan vara svårt att hitta uppgifter som alla i klassrummet kan utföra efter egna förutsättningar och samtidigt fånga elevernas intresse. En lärare efterfrågar explicit en bank av material med många uppgifter på olika nivåer inom olika ämnen, så att man har mycket att ta av när en del elever blir klara snabbt. Samma lärare önskar också material för att kartlägga elevernas kunskaper och veta vilken nivå de befinner sig på inom olika moment. En annan lärare tycker det är svårt att hitta tid till att komma på nytt material till de starka eleverna, det tar mycket av planeringstiden och kan leda till att eleverna inte får tillräckligt stimulerande uppgifter.

5.6 Problem med schema och tid

Två av lärarna menar att vissa problem kan lösas schematekniskt genom att exempelvis schemalägga matematiklektionerna samtidigt. Detta ökar möjligheterna för acceleration (se begreppsförklaring på s. 12), i form av att yngre elever kan läsa matematik med de äldre eller att alla särskilt matematikintresserade elever på skolan kan ha lektioner tillsammans. Bristande planeringstid, lite tid för varje elev och begränsade resurser är som i många andra sammanhang ett ständigt problem för lärarna som i det här fallet går ut över de högpresterande eleverna. En lärare nämnde att hen gärna skulle vilja ha en nivågruppering under engelsklektionerna med en extra resurs som kan utmana de riktigt starka, men att det inte är genomförbart med de resurser som finns. I en tidspressad situation är det naturligt att de som kan klara sig själva får göra det medan läraren fokuserar på de som behöver hjälp.

5.7 Procedur för uppmärksammande av elever och önskad stöttning för lärare

En av intervjufrågorna (se bilaga 1) var hur proceduren på skolan ser ut vid uppmärksammandet av särbegåvade elever, och svaret är från samtliga lärare att någon utarbetad procedur inte finns, utan det är upp till den enskilde klassläraren att uppmärksamma och utmana understimulerade elever. Ingen av lärarna upplever några problem vid uppmärksammandet av en potentiellt särbegåvad elev.

Ingen av informanterna upplever att deras nuvarande situation är ohållbar, men de menar att om det skulle bli aktuellt med extra insatser för en särbegåvad elevs skull, kommer de vända sig till elevhälsoteam och rektor. Fyra av lärarna efterfrågar konkret material på olika nivåer och i olika ämnen, och en lärare tar också upp att det ibland krävs ekonomisk hjälp för att kunna köpa in nytt material. En lärare nämnde att det vore bra för eleverna att ha tillgång till en person som har kunskap om vad de behöver.

Fyra av fem lärare nämner att de känner förtroende för och skulle ta hjälp av rektor, speciallärare och elevhälsoteam vid behov och menar att alla instanser delar ansvaret för de högpresterande eleverna tillsammans med elevens klasslärare. Två av lärarna uppger att de skulle läsa in sig på handledande dokument på Skolverket eller ta del av Uppsala kommuns handlingsplan, men bara om det blir aktuellt i framtiden. Ingen av lärarna uppger att de just nu har en elev i sin klass som är särbegåvad, och ingen lärare har heller, vad de vet, haft det tidigare under sina år som klasslärare. Det framkom under två av intervjuerna att läraren hade en elev på skolan i åtanke som var framstående inom vissa områden, som lärarna inte uttryckligen definierade som särbegåvade men misstänkte kunde vara det. Det förekom en osäkerhet kring definitionen av en särbegåvad elev bland flera lärare.

om jag skulle definiera en särbegåvad elev som är särbegåvad i slöjd så har ju den kanske svårt i svenskan, kan hända. Det behöver inte vara så men det kan vara så. Så allt beror ju på, det är lite kanske lite luddig definition kring det här. – Lärare i slöjd

det blir ett problem kring definitionen om vad det är. Vad är det här med särbegävning?

5.8 Befintliga dokument och handledningar

Uppsala kommuns handlingsplan (2016) är marginellt uppmärksammat på skolorna som undersökts i studien. Tre av de fem informanterna känner till den eftersom den tagits upp och diskuterats på arbetslagsmöten men handlingsplanen låg inte till grund för någonting på skolan ännu. En av lärarna hade kännedom om materialet som Skolverket (2016) utformat genom ett uppdrag som förstelärarna på skolan fått då de skulle läsa igenom både kommunens handlingsplan

och Skolverkets material. I övrigt fanns det inte i någon större utsträckning någon medvetenhet om redan befintliga handledningar som finns att ta del av.

6. Analys

I följande avsnitt analyseras studiens resultat i förhållande till tidigare forskning, och vissa slutsatser dras. Ytterligare analys görs vidare utifrån den teoretiska utgångspunkten; ett sociokulturellt perspektiv.

6.1 Högpresterande eller särbegåvad? - jämförelse med tidigare forskning

Fokus i studien har snarare varit på högpresterande elever än särbegåvade då det är högpresterande som lärarna har åsyftat under observationer och intervjuer. Det utgör inget större problem för studien då den riktar sig mot understimulerade elever överlag, men det är värt att nämna eftersom högpresterande och särbegåvade elever kan behöva bemötas på olika sätt av den orsaken att de har olika behov (se bilaga 3, Mellroth et al., 2016, s. 6).

Samtliga lärare hävdar att de inte har haft någon särbegåvad elev i sin klass under sina år som klasslärare. Vad som är problematiskt med detta är dock att alla lärare hade olika syn på vad en särbegåvad elev är och att begreppet är bredare än många föreställer sig. Ingen av lärarna använder sig av den inom forskningen etablerade definitionen (Persson 1997, s. 25), utan har en snävare bild. Det skulle därmed potentiellt kunna finnas oupptäckta särbegåvade elever bland de klasser vi observerat. Här utgår det dock från att det råder total avsaknad av särbegåvade elever i klasserna och att lärarna måste utmana de högpresterande eleverna på ett adekvat sätt.

Lärarna har själva pekat ut de elever de anser ligga i framkant i förhållande till övriga elever vilket är en högst subjektiv bedömning och inget som har kunnat kontrolleras närmare inom ramen för denna studie. Samtliga elever lärarna har pekat ut är högpresterande och hamnar inom ramarna för vad som betraktas som en duktig elev, se Kokots definition i bilaga 3 (Mellroth et al., 2016, s. 6). Särbegåvade elever som är understimulerade beter sig ofta inte som högpresterande elever utan kan ha avvikande beteenden som läraren misstolkar som annat eller underpresterar (Persson 1997, s. 168; Kullander, 2004, s. 156; Nava Butler, 1993, s. 549). Däri ligger ett problem om huruvida lärare är medvetna om de har särbegåvade elever i klassen eller inte, vilket också Westling (2014, s. 148)

tagit upp och menar att kunskapsglappet bland lärare och speciallärare inom just särbegåvning riskerar att eleverna blir felaktigt hanterade.

6.2 Befintliga dokument och handledningar

Lärarna kände inte till handledande dokument i någon större utsträckning. Enligt Sveriges kommuner och landstings handlingsplan för särbegåvade elever ansvarar lärarna främst för två områden. Dessa är att se till att eleverna utvecklas i en meningsfull lärandemiljö och att anpassa undervisningen med hjälp av lämpliga metoder, t.ex. acceleration och berikning (SKL, 2016, s. 11). Det är tydligt att de intervjuade lärarna anser sig ha ansvar för de områden som handlingsplanen beskriver trots att de inte känner till dokumentet, och lärarna har en uppfattning om vilka metoder som fungerar och inte, som delvis stämmer väl överens med tidigare forskning.

6.3 Risker med att inte känna igen särbegåvning – I förhållande till tidigare forskning

Skolornas avsaknad av procedur för uppmärksammandet av särbegåvade elever kan ses som en bidragande faktor till att vissa elever hamnar mellan stolarna. Avsaknaden av en sådan mall kan också vara en anledning till att samtliga lärare inte tror sig ha kommit i kontakt med en särskilt begåvad elev. En färdig mall på skolan skulle hjälpa lärarna att uppmärksamma särbegåvade elever och hjälpa dem på rätt sätt, genom skolans specialpedagoger, intelligenstest och kartläggning av förvärvade kunskaper. Eftersom det krävs misstanke om en neuropsykiatrisk diagnos hos en elev för att påbörja en psykologutredning där intelligenstest görs (Kullander, 2014, s. 156; Persson, 2014) finns det särbegåvade som inte utreds. Att särbegåvade elever inte upptäcks kan även bero på att lärarna och speciallärarna har fullt upp med de elever som är i behov av andra typer av särskilda anpassningar. Högpresterande elever utmärker sig sällan som störande i klassrummet och får ofta bero och klara sig på egen hand medan särbegåvade elever istället löper risk att få en felaktig diagnos på grund av sättet de utmärker sig på (ibid.).

6.4 Kommunikation med eleven – ett sociokulturellt perspektiv

Utifrån det sociokulturella perspektivet, varifrån denna studie analyseras, är det intressant att endast två av de fem intervjuade lärarna nämner kommunikation med den enskilda eleven som en viktig faktor i processen att skapa en stimulerande skolmiljö. Interaktion mellan lärare och elev är en förutsättning för lärande (Säljö, 2000, s. 22) och för att man ska nå fram till en överenskommelse gällande elevens skolsituation som fungerar både för läraren och eleven. En lärare nämnde att en-

till-en-kontakten mellan lärare och elev är jätteviktig och att det är synd att de starka eleverna inte får det i samma utsträckning som de inlärningssvaga eleverna. Läraren måste ägna sig åt att stötta de elever som inte klarar sig utan hjälp, och då blir det minimal tid över till de som redan uppnår målen. Ett utmärkt sätt för en elev att utvecklas och känna att hen har makten över sin egen skolsituation är att, i dialog med eleven, låta eleven komma med egna förslag på vad som skulle kännas betydelsefullt att arbeta med i skolan. Att inte samtala med en elev med särskilda behov kan leda till att eleven känner sig frustrerad över att inte få sina behov tillgodosedda (Persson, 1997, s. 175). Förutom att det är viktigt att läraren har en bra relation till sina elever bör det vara god stämning i klassrummet och eleverna emellan. Eleverna ska kunna acceptera varandras olikheter både på social och kunskapsmässig nivå och det ska inte uppfattas som fel att avvika från någon norm. En lärare säger i sin intervju att “det ska vara naturligt att man är på olika ställen” och påpekar vidare att klimatet är jätteviktigt för alla elever i klassen.

6.5 Fördjupningsuppgifter – ett sociokulturellt perspektiv

Den metod som nämns oftast i intervjuerna är fördjupningsuppgifter som grundar sig på ämnen eller områden som eleverna nyligen studerat men med möjlighet att bredda sina kunskaper även utanför kursplanens ramar, en form av berikning som ger understimulerade elever en god chans att fortsätta utveckla sina kunskaper (Wahlberg, 2012). Med dessa uppgifter leder man in eleverna i sin proximala utvecklingszon, då de har grundkunskaper att stå på med möjlighet att gå vidare, så länge läraren finns tillgänglig i den händelse att eleven är i behov av stöttning (Golding & Wass, 2014, s. 671-672). Även uppgifter med högt i tak, dvs. uppgifter som kan ha mer eller mindre avancerade lösningar, rimmar väl med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen eftersom eleven kan utgå från sin egen nivå. Både fördjupningsuppgifter och uppgifter med högt i tak ger möjlighet till utvecklande arbete i klassrummet på olika nivåer. När eleverna arbetar med dessa uppgifter och förväntas göra sitt bästa, får de tillfälle att svara efter egen förmåga och, vid behov, ta hjälp av närvarande lärare eller klasskamrater för att, genom interaktion med andra, maximera sin kunskapsutveckling (Säljö, 2000, s. 232).

6.6 Berikning, acceleration och mentorskap

Gemensamt för de intervjuade lärarna är att de undervisar i helklass och inte har möjlighet att undervisa en mindre grupp elever. De strategier lärarna tar till är därför av praktiska skäl sådana som kan genomföras i helklass. Den tidigare forskningen är inriktad på vad som gynnar de särbegåvade eleverna specifikt medan lärarna tänker in hela klassen vid utformning av arbetssätt. Trots denna grundläggande skillnad är det tydligt att lärarna i viss utsträckning använder sig av

arbetssätt som forskningen rekommenderar för särbegåvade elever fastän lärarna inte känner till de begrepp som förekommer i forskningen. Berikning sker när kunskapen breddas eller fördjupas inom ett område (Wahlberg, 2012), vilket lärarna använder sig av när de ger fördjupningsuppgifter och uppgifter med högt i tak. Denna strategi är praktiskt tillämpbar för lärarna med många andra elever att tänka på eftersom alla kan arbeta med samma uppgift.

Acceleration verkar enligt lärarna vara svårare att få till; den enda acceleration som nämnts är att vissa elever räknar i en högre årskurs matematikbok eller tilldelas extrauppgifter när de är klara, vilket är en typ av ämnesacceleration (Persson, 1997, s. 176). Den andra varianten av ämnesacceleration, att läsa ämnen med högre årskurser, används inte, men kan enligt en av lärarna lösas genom en schemaomläggning. Ingen av lärarna har heller varit med om årskurseliminering eller läroplanskomprimering, dvs. att hoppa över klasser och genomgå skolan i snabbare takt (Steenbergen-Hu et al., 2016 s. 883), även om lärarna vet att det förekommer och skulle kunna tänka sig att använda det vid behov. Detta stämmer väl överens med Perssons (1997, s. 173) påstående om att dessa sistnämnda accelerationssätt är ovanliga i Sverige men förekommer internationellt.

Endast en av lärarna nämnde att det vore bra att ha tillgång till en person som har kunskap om de starka eleverna och som kan utmana dem. Det läraren ger uttryck för kallas inom forskningen för mentorskap och innebär just att eleven får utmaningar av någon som kan matcha hans nivå (Steenbergen-Hu et al., 2016 s. 883).

6.7 Nivågruppering

Intressant i relation till den tidigare forskningen om nivågruppering är att fyra av fem lärare ställer sig positiva till att använda sig av nivågruppering men finner det inte praktiskt möjligt att genomföra. Ingen av lärarna var heller negativ till nivågruppering, så den rådande skepsis som förekommer i debatten om nivågruppering (Engström, 2003, s. 22; Mulcahy, 2012, s. 11) märktes inte av under intervjuerna. Tänkvärt är dock att ingen av lärarna använder nivågruppering i någon större utsträckning trots att de säger sig vara positiva till det. En av lärarna talar om att det behövs fler resurser för att kunna åstadkomma en lyckad nivågruppering och en annan menar att det behövs schematekniska lösningar. Två av lärarna betonar vikten av att skapa ett tillåtande klassrumsklimat där det är naturligt att man befinner sig på olika nivåer som en förutsättning för nivågruppering vilket tyder på att de övervägt den kritik som Steenberg-Hu nämner, nämligen att nivågruppering kan orsaka sämre självförtroende hos svaga elever (2016, s. 852). För starka elever

visar flera studier att nivågruppering är en effektiv och rekommenderad metod, och rentav är nödvändig för att de riktigt starka eleverna ska finna nöje i skolan (Persson, 1997, s. 179; Steenbergen-Hu et al. 2016 s. 893). Tänkvärt är i relation till den sistnämnda forskningen att lärarna i denna studie verkar medvetna om de positiva effekterna nivågruppering har för starka elever, men att det inte är tillräckligt prioriterat för att det ska kunna genomföras. Som bekräftats tidigare läggs skolornas extra resurser på eleverna som inte når målen medan de starka eleverna bortprioriteras (Mattson & Petterson, 2017, s. 7; Skolverket, 2012 s. 44-45).

7. Diskussion

Nedan diskuteras resultatet, metodval och metodens påverkan av resultatet, resultatets tillförlitlighet och kunskapsbidrag samt diskussion om vidare forskningsområden.

7.1 Resultatdiskussion

Det är intressant, och en aning förvånande, att endast en femtedel av de intervjuade lärarna har nämnt att kommunikation med eleven är viktig när det gäller att kunna utmana dem på rätt nivå, både ur ett sociokulturellt perspektiv och i förhållande till skolans värdegrund. Skolans värdegrund (Skolverket, 2013, s. 59) är tydlig med att peka ut elevers rätt till inflytande över sin skol- och lärandemiljö. Hur uppnås detta bättre än genom kommunikation med eleven? För att veta vad en understimulerad elev behöver måste hen få möjlighet att uttrycka sina känslor och behov gällande sin skolsituation. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i interaktion med andra (Säljö, 2000, s. 22), och detta kan inte enbart vara i den kunskapande situationen utan det måste också handla om att eleven får vara delaktig i att bestämma innehåll och arbetssätt i dialog med lärare.

En reflektion vi gör av resultatet är att det råder okunskap bland lärarna om särbegåvning, men att det finns ett intresse för att det ska uppmärksammas mer. Okunskapen har främst visats i och med att de inte använt sig av centrala begrepp inom forskningsområdet såsom berikning, acceleration och mentorskap. Tänkvärt är att lärarna inte anser sig ha behovet av mer fortbildning för sin egen skull eftersom de inte har mött någon särbegåvad elev. Om vi utgår ifrån Perssons uppgift om att 3-4 % av befolkningen är särbegåvade (Persson, 2014) borde dock rimligen de lärare som arbetat i verksamheten en längre tid ha stött på några särbegåvade elever, kanske utan att veta om det.

Utifrån lärarnas perspektiv, som vi just har fått en inblick i, handlar det i grunden om att hitta praktiska lösningar för vad som är genomförbart i ett klassrum med en ensam lärare. I teorin är alla ense om att alla elever är olika och bör få utmaning och stöd på precis rätt nivå, men det går inte att ständigt ha alltför många olika uppgifter i samma klassrum. Rent krasst måste alltså läraren schablonmässigt dela in eleverna i grupper och använda sig av uppgifter som fungerar för de flesta. En kompromiss mellan lärarnas tidspressade verklighet och elevernas behov av att bemötas på rätt nivå sker genom de metoder som enligt lärarna fungerar för många i klassen, exempelvis fördjupningsuppgifter och öppna uppgifter. För alla parter skulle situationen kunna förbättras med hjälp av extra resurser, men som situationen är nu måste lärarna använda praktiskt tillämpbara undervisningsmetoder.

7.1.1 Matematikundervisning – gick inte att utesluta

Trots att studiens utgångspunkt är ämnena svenska, engelska, SO och slöjd nämner flera lärare matematikundervisning under intervjuerna. Som tidigare bekräftat är den mesta forskningen inom området just inriktad på matematik, som exempelvis Eriksson och Heidemans kandidatarbete (2013) och SKL:s första handlingsplan för särskilt begåvade elever (2014). Den uppfattning två av lärarna har om särbegåvning är synonymt med matematisk begåvning, trots att Persson (1997) och Kullander (2014) lyfter fram att särbegåvning finns inom många olika domäner. En lärare tar upp nivågruppering inom matematik som önskvärd metod, en annan berättade att det är främst inom matematiken som läraren får försöka utmana extra och där en elev räknar i nästa årskurs matematikbok. Varför fokus ligger på matematik när det handlar om begåvning är värt att diskutera. Det är intressant att se att när lärarna i intervjuerna vill ge ett generellt och hypotetiskt exempel är det oftast matematiken de går till, trots att det lektionstillfälle som observerats var inom ett helt annat ämne. Kanske är särbegåvning tydligast och lättast att upptäcka inom matematiken för att det är ett särskilt mätbart färdighetsämne där det är tydligt vilket nästa steg är. Kanske är medvetenheten om särbegåvning mest utbredd i matematiksammanhang på grund av att det har forskats mest inom ämnet. Kanske är det svårare att skapa stora uppgifter som kan lösas på flera nivåer och fungerar för alla i klassen inom matematik, såsom lärarna nivåanpassar i andra ämnen

7.1.2 Resultatets tillförlitlighet

Valet att göra en kvalitativ studie med enbart ett fåtal lärare gjorde det möjligt att gå in på djupet i dessa lärares strategier att bemöta högpresterande elever. Det gav en ordentlig inblick i lärarnas arbete och gav möjlighet till grundlig bearbetning och analys. Däremot innebär denna snäva studie att endast ett fåtal lärare får komma till tals och är således inte representativt för hur lärares situation ser ut i helhet, vad gäller bemötandet av högpresterande och särbegåvade elever. Vidare finns det

alltid en risk att informanterna inte talar sanningsenligt eller försöker ge svar som de tror förväntas av dem snarare än att de utgår från sin egen situation.

7.1.3 Det självständiga arbetets kunskapsbidrag

Denna studie om 15 högskolepoäng kan ses som en pilotstudie för senare mer omfattande forskning. Studien påvisar att det finns vissa luckor i lärarnas reflektioner om särbegåvning och studien är även ett av få exempel på studier inom området som inte handlar om matematisk särbegåvning. Verksamma lärare kan ta del av studiens resultat och få nytta av de konkreta exempel på arbetssätt och metoder lärarna uppger att de använder sig av, vilket kan skänka inspiration och motivation till att fortsätta utmana de starka eleverna. Studien är dock inte tillräckligt omfattande för att påverka forskningsområdet om högpresterande och särbegåvade elever.

7.2 Metoddiskussion

Valet att använda oss av både intervjuer och observationer var från början i förhoppning att observationerna också skulle ge empiriskt användbara data. I efterhand kan det diskuteras om det var nödvändigt att ha observationer som inte gick att jämföra med varandra eller om vi istället borde ha fokuserat enbart på intervjuer. Å ena sidan var det tidskrävande att upprätta en mall för observation och utföra observationerna innan varje intervju, moment som i slutändan inte genererade någon vidare värdefull information för studien. Å andra sidan gav observationerna ett underlag för intervjun där lärarna hade något att utgå ifrån och kunde hänvisa till konkreta lektionsupplägg och elever. För att observationerna ska bli matnyttiga för studien krävs fler än en observation om man vill kunna se mönster och avvikelser under lektionerna.

Eftersom intervjuerna var relativt långa (30 minuter) gav de uttömmande svar och lärarnas svar på intervjufrågorna kan därmed bedömas vara giltiga och nyanserade. Intervjuerna gav ett stort underlag för analys vilket blev lyckosamt för studien i helhet. Valet att på förhand dela ut tre huvudfrågor till informanterna motiverades med att lärarna skulle få veta vad studien handlar om och hinna tänka på saken. Risken med detta är att lärarna hinner läsa på och ge svar som de tror är ”rätta”. Några följdfrågor delades dock inte ut i förväg eftersom svaren på dessa skulle bli så spontana och uppriktiga som möjligt. Risken med detta är dock att lärarna inte fick nog med betänketid för sina svar och att värdefulla tankar inte kom med i studien. Vi upptäckte efterhand att intervjutiden kunde effektiviseras genom att inte ställa irrelevanta följdfrågor samt att vi lät informanten ha det maximala talutrymmet genom att bekräfta det informanten säger med tysta gester istället för ord. Vi påbörjade transkriberingen av intervjuerna så fort de första genomförts

vilket gjorde att vi redan då kunde reflektera över vad som kunde förbättras. Detta resulterade i bättre och bättre intervjuer under studiens gång.

Metodvalet var lämpligt för den här studien, men många moment krävde mycket tid vilket i det långa loppet kanske inte var så gynnsamt. Antalet observationer var maximalt för studiens tidsramar, men i en större studie vore det fördelaktigt med fler tillfällen. Intervjutiden var något lång med tanke på tiden som gick åt till transkription. När studien påbörjades var vi inte medvetna om hur mycket tid som krävdes för bearbetning av materialet, vilket är något vi kommer att överväga inför framtida metodval.

Det är svårt att veta hur metodvalet har påverkat studiens resultat eftersom vi inte kan jämföra med ett annat utfall. Intervjufrågorna hade syfte att ge uttömmande svar inom olika områden, dock finns en risk att frågorna har varit ledande. Till exempel kan frågan om vilka svårigheter de ser med individanpassning få informanten att leta efter problem som hen annars inte skulle tänkt på, eller att vi som intervjuare gett exempel på stöttning som finns istället för att informanten själv kommit med idén. Under observationerna var lärarna medvetna om varför vi var där vilket kan ha påverkat lärarens beteende.

8. Konklusion

Svårigheten i skolorna är inte nödvändigtvis hur man som lärare ska gå tillväga för att utmana de understimulerade eleverna i sin klass utan hur man definierar vilka elever som är i behov av extra utmaningar. För att nå fram till detta är det nödvändigt att definitionen av en särbegåvad elev och vilka olika behov dessa elever kan tänkas ha blir tydligare för samtliga lärare. Den snäva bild många lärare har av hur en särbegåvad elev ska vara stämmer inte alltid med hur verkligheten ser ut. Det finns olika typer av särbegåvning (Persson, 1997, s. 63) där individen kan vara väldigt begåvad inom ett område men inte alls lika enastående inom andra och den stereotypa bild av särbegåvning där barnen ses som genier är väldigt ovanlig (Persson, 2014). Det är viktigt att man på skolan är överens om hur man ska upptäcka understimulerade elever och vad man gemensamt ska göra för att även dessa elevers skolgång ska bli så lustfylld som möjligt. De fem lärarna som deltagit i studien är ense om det positiva i att även de högpresterande eleverna blivit uppmärksammade inom nyare forskning och till att de understimulerade eleverna ska få mer utrymme i skolan.

Lärarna har många och varierande strategier för att bemöta de högpresterande eleverna och känner

inget behov av någon särskild stöttning utifrån för att utmana dem vidare och att materialet från SKL (2016) och Skolverket (2017) just nu är inaktuellt för dem. Så länge eleven uppfyller rollen som skötsam och högpresterande elev, till skillnad från de särbegåvade elever som har ett störande beteende i klassrummet (Nelson et al., 2006), finns inga svårigheter i att försätta eleven i arbete med exempelvis fördjupningsuppgifter. Detta faller inom ramen för vad lärarna tycker de klarar av på egen hand utan stöttning från ledning eller specialpedagoger. Skulle det däremot komma en elev med alldeles särskilda behov är samtliga lärare positivt inställda till att ta emot åtskilliga typer av stöd. Det lärarna däremot ser som ett problem i nuläget är att det inte finns tid att hinna med alla elever och den tid som går åt till att hitta uppgifter som är utmanande nog för de som behöver mer avancerade uppgifter eftersom de inte vet exakt var de ska leta.

9. Vidare forskning

Under denna studie har avsaknaden av kunskap inom området framkommit och mycket tyder på att problem skulle kunna förebyggas med bättre informationsspridning till lärare och under lärarutbildningar. En effekt av den bristande kunskapen är att lärare inte är säkra på hur en särbegåvad elev kan uttrycka sig i klassrummet och därmed inte hur de kan upptäckas. För att ge särbegåvade elever en likvärdig utbildning krävs det att skolmiljön ger dem möjlighet att få visa och använda sin begåvning utan att för den sakens skull bli föremål för utsatthet eller utanförskap. Det krävs förståelse från vuxna i skolan såväl som från klasskamraterna för att särbegåvade elever ska kunna få det utrymme de behöver i skolan. Insikten om dessa elevers behov ökar med kunskapen, och i dialog med eleverna har lärare bättre chans att ge dem ett respektabelt bemötande i klassrummets samt en utsikt att utvecklas (Säljö, 2000, s. 232). Eleverna behöver få förståelse och få säga vad de behöver för att få ut så mycket som möjligt av undervisningen. Av den anledningen är det än viktigare att kunskap når ut till alla som kommer i kontakt med understimulerade elever. Det behövs alltså en definition av begreppet särbegåvning som alla lärare är överens om, en definition som inte exkluderar någon typ av särbegåvning. Hur kan en sådan överenskommelse åstadkommas och hur ska definitionen spridas till verksamma lärare?

Vidare kan en utförligare undersökning ta reda på hur skolornas rutiner ser ut för uppmärksammandet av understimulerade elever. Vems är ansvaret för att sådana rutiner upprättas och följs? Ska proceduren vara nationellt gällande eller är det varje kommun eller skola för sig som bestämmer hur den ska se ut? Hur ser de formella riktlinjerna för särskilt stöd ut för särbegåvade, har de rätt till anpassningar på samma sätt som sina underpresterande klasskamrater?

10. Referenslista

Engström, Arne (2003). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*. Karlstad Universitet.

Eriksson, Sandra & Heideman, Marie-Louise (2013). *Individualisering - ett kliv utanför matematikboken*. Uppsala Universitet.

Golding, Clinton & Wass, Rob (2014). *Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development*. Teaching in higher education. Volym 19 nr. 6.

Kullander, Anita (2014). *Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning*. Socialmedicinsk Tidskrift 2/2014.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Mattson, Linda & Petterson, Eva (Senast granskad 2017-03-27). *Inledning - att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna*. Skolverket 1.1 Hämtad 2017-04-20 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235991!/1_1_begavade_barn_ACCESSIBLE.pdf

Mellroth, Elisabeth; Arwidsson, Agneta; Holmberg, Katarina; Lindgren Persson, Annika; Nätterdal, Charlotta; Perman, Lotta; Sköld, Sofia & Thyberg, Annika (2016). *En forskningscirkel för lärare om särskild begåvning i matematik*. Karlstad Universitet. <http://kau.divaportal.org/smash/get/diva2:951950/FULLTEXT02.pdf>

Mulcahy, Robert Sean (2012). *The effects of experience grouping on achievement, satisfaction, and problem-solving discourse in professional technical training*. Educational Technology Research and Development

Nava Butler, Por (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Kapitel: Underachieving gifted students.

Nelson, M. Jason, Rinn, N. Anne & Hartnett, D. Niall (2006). *The possibility of misdiagnosis of giftedness and ADHD still exists: A response to Mika. Roeper Review. Vol 28(4) s.243–248.*

Person, S Roland (1997). *Annorlunda land - särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Persson, S. Roland (2014). *Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser*. Socialmedicinsk tidskrift 2/2014.

SKL - Sveriges Kommuner och Landsting (2016). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016*.

SKL - Sveriges Kommuner och Landsting (2014). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2014*.

Skolinspektionen (2014). *Kvalitetsgranskning av stöd och stimulans*. Hämtad 2017-04-20 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/stod-stimulans/kvalgr-stod-och-stimulans-2014-2.pdf>

Skollagen (2014). Hämtad 2017-04-20 från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2017). *Att arbeta med särskilt begåvade elever*. Hämtad 2017-04-20 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>

Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund - förhållingsätt, verktyg och metoder*

Skolverket (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Rapport. Stockholm: Skolverket.

Steenbergen-Hu, Saiying; Makel, Matthew C; Olszewski-Kubilius, Paula, (2016). *What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement* Review of Educational Research, Vol 86, nr 4, s. 849 - 899.

Stålnacke, Jannica (2007). *Att se mönster i prickar*. Stockholms Universitet.

Stålnacke, Johanna (2017). *Begåvade barn*. Skolverket. (Senast granskad: 2017-03-27). *Organisatorisk och pedagogisk differentiering*. (Skolverket 1.3).

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Fälth & Hässler, Smedjebacken 2000.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wahlberg, Kristina (2012). *Hur möter grundskolan elever som lätt når skolans kunskapskrav eller har särskilda talanger?* Luleå: Barn - och utbildningsförvaltningen.

Westin, Charles (1978). *Pedagogisk observation - en introduktion*. Stockholm: Norstedts.

Westling, Allodi Mara (2014). *Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola*. Tidskriftsartikel Socialmedicinsk tidskrift 2014, volym 91, häfte 2.

Bilaga 1 - Intervjufrågor

Hur märker du/ni att en elev är särbegåvad?

- Hur har det uttryckt sig?
- Vilka tecken har du/ni sett?

Vilka rutiner finns för uppmärksammande av och utredning av särbegåvade elever?

- Procedur?
- Vilka är inblandade i utredningen?

Vems ansvar är det att lärare får den handledning de behöver för att kunna stötta särbegåvade elever? (Rektor/expertkollega/utbildningar/skriftlig, etc.)

Vilka metoder använder du för att stimulera elever som blir klara väldigt snabbt eller ligger på en högre nivå kunskapsmässigt?

- Leder anpassningarna till några svårigheter (för dig som lärare eller för resten av klassen)?
- Vilka metoder fungerar bra? Vilka fungerar mindre bra?
- Är metoderna inkluderande eller exkluderande för eleven i fråga?

Vilka svårigheter kan du se med att individanpassa undervisningen för dessa elever?

- Utgå från din egen upplevelse.

Vilket slags stöd skulle du vilja ha för att bemöta dessa elevers behov bättre?

- Vilka handledande dokument angående särbegåvade elever känner du till? (Hur/Varför inte?)
- Använder du dig av dessa? (Varför/Varför inte?)

Bilaga 2 – Observationstabell

1. Innan observationen: Fråga läraren vilka elever som är högpresterande eller högt begåvade inom ämnet. Ta reda på var de sitter någonstans.
2. Under observationen: Sitt så att man ser de berörda eleverna.

Elev 1

Läraren talar direkt till eleven	
Läraren går fram till eleven	
Eleven söker kontakt med läraren	

Elev 2

Läraren talar direkt till eleven	
Läraren går fram till eleven	
Eleven söker kontakt med läraren	

Elev 3

Läraren talar direkt till eleven	
Läraren går fram till eleven	
Eleven söker kontakt med läraren	

Elev 4

Läraren talar direkt till eleven	
Läraren går fram till eleven	
Eleven söker kontakt med läraren	

Bilaga 3 – Tabell över högpresterande och särbegåvade

Shirley Kokots lista på skillnader mellan högpresterande och särbegåvade elever

Högpresterande	Särbegåvade
Kan svaret	Ställer frågor
Är intresserade	Är nyfikna
Har goda ideer	Har tokiga ideer
Arbetar hårt	Sysselsätter sig med annat men klarar sig ändå
Besvarar frågor	Diskuterar frågor
Lär sig snabbt	Visar starka åsikter och synpunkter
Lyssnar med intresse	Kan redan
Har många jämnåriga kompisar	Föredrar vuxet sällskap
Kopierar	Skapar nytt
Tycker om skolan	Tycker om att lära sig
Tar emot information	Bearbetar information Tänker komplext
Är nöjd med sin inläring	Är mycket självkritisk Tänker abstrakt

(Mellroth et al., 2016, s. 6)

Bilaga 4 - Sammanställande tabeller för intervjuer

Metoder	Fördjupnings- uppgifter	Anpassning/ gruppering efter nivå	Uppgifter utan tak	Redovisa	Tips & tricks	Kommunikation med eleven
1						
2						
3						
4						
5						

Önskad stöttning	Vuxen med kunskaper (mentor)	Fördjupande kurs	Stöd uppifrån (ledning, rektor)	Material - uppgifter, texter, böcker, m.m.	Nivå- anpassningar	Egenstudier
1						
2						
3						
4						
5						

Känner till dokument?	Ja (vilka)	Nej	Delvis (vilka)
1			
2			
3			
4			
5			

BILAGA 5 – samtyckesblankett

Till deltagande i studie

Lärares strategier för att möta högpresterande och särbegåvade elevers behov i klassrummet.

Studien riktar sig till dig som är verksam lärare och ska undersöka hur lärare individanpassar undervisningen för särbegåvade och/eller högpresterande elever samt vilken stöttning, handledning eller utbildning lärare efterfrågar. Våra resultat kommer att baseras på en observation under en lektion samt en intervju om ca en halvtimme med fem olika lärare.

Fundera gärna på dessa frågor innan intervjun:

- *Vilka metoder använder du för att stimulera elever som blir klara väldigt snabbt eller ligger på en högre nivå kunskapsmässigt?*
- *Vilka svårigheter kan du se med att individanpassa undervisningen för dessa elever?*
- *Vilket slags stöd skulle du vilja ha för att bemöta dessa elevers behov bättre?*

Vi kommer genomföra studien under april. Materialet kommer att hanteras på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av den, samt avskilt från personuppgifter. I redovisningar av studien kommer inget kunna härledas till dig som person. Materialet kommer inte att användas för annat än forskning och presentationer av studiens resultat. Deltagandet i studien är frivilligt. Deltagandet kan avbrytas när som helst, även efter att datainsamlingen är genomförd. Ingen ekonomisk ersättning utgår.

Jag samtycker härmed till att delta i studien.

Ort och datum

Signatur

Namnförtydligande

Vi som genomför studien heter Amanda Adeborn Fortea och Amanda Parrow. Vi går sjätte terminen på grundlärarprogrammet och har påbörjat ett självständigt arbete vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

Studiens handledare: Kristina Ahlberg, Fil Dr, Universitetslektor i pedagogik.

Amanda Adeborn Fortea



Amanda Parrow

