



Linnéuniversitetet

LÄRARPROGRAMMET

Individuella utmaningar och avancerad undervisning

En studie om hur lärare arbetar med högpresterande och särbegåvade elever i ämnet engelska i gymnasieskolan

Amila Muslija & Adam Lind

Examensarbete 15 hp

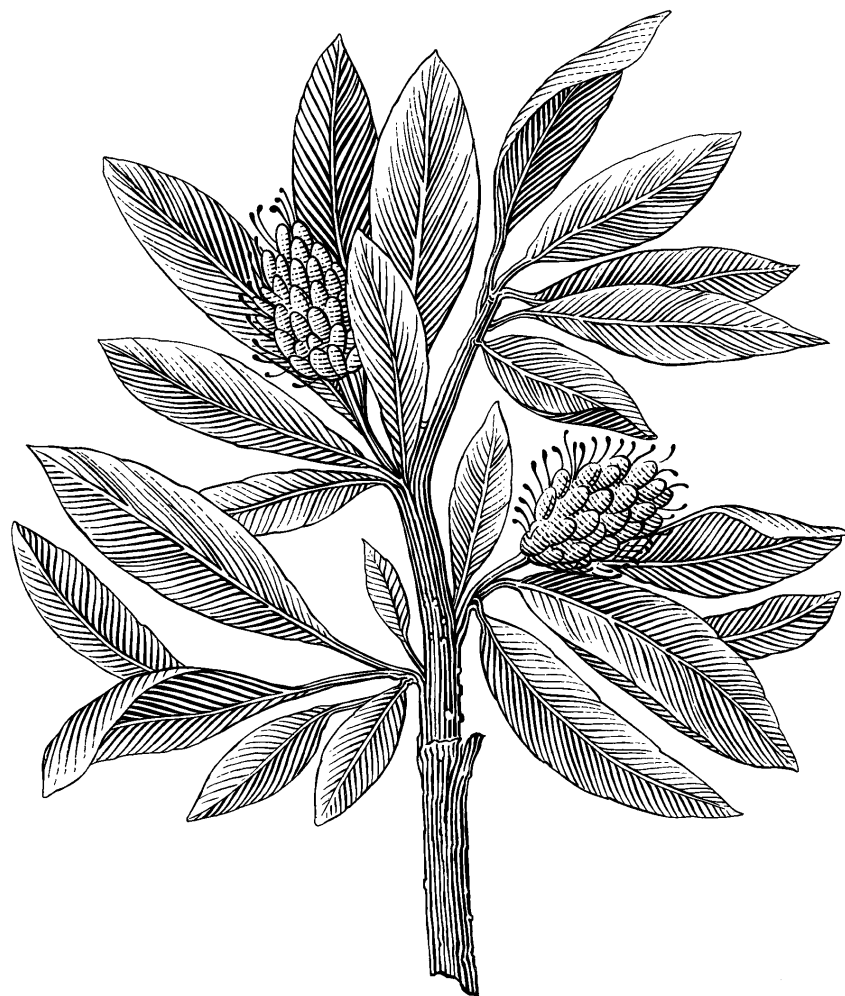
Avancerad nivå

Höstterminen 2013

Handledare: Mats Andersson

Examinator: Peter Karlsudd

**Institutionen för
utbildningsvetenskap**



Linnéuniversitetet

Institutionen för utbildningsvetenskap

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

Läroprogrammet, Linnéuniversitetet, Kalmar

Titel: *Individuella utmaningar och avancerad undervisning*: En studie om hur lärare arbetar med högpresterande och särbegåvade elever i ämnet engelska i gymnasieskolan

Författare: Amila Muslija & Adam Lind

Handledare: Mats Andersson

ABSTRAKT

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i engelska i gymnasieskolan arbetar med högpresterande och särbegåvade elever, samt vilka faktorer det är som möjliggör och försvårar lärarnas arbete med dessa elever. I studien har fem kvalitativa intervjuer gjorts med verksamma lärare på två olika gymnasieskolor. De teorier som tillämpas i studien är Lev Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen, Roar Pettersens ramfaktorteori samt ett specialpedagogiskt perspektiv. Resultatet visar att de fem intervjuade lärarna har förmåga att definiera vad en högpresterare och särbegåvning är samt skilja på dem. Alla har erfarenheter av högpresterare, men endast tre av dem har erfarenheter av särbegåvningar. Arbetssätten med dessa elever individanpassas i engelska och de får stimulerande och utvecklande arbetsmaterial på antingen avancerad nivå eller universitetsnivå. Resultatet visar också att tid, resurser och lärarnas tjänstefördelning påverkar och försvårar deras arbete med dessa elever. Tiden räcker inte till idag samt att det inte finns tillräckligt med resurser i gymnasieskolan till högpresterare och särbegåvningar. De intervjuade lärarna har också många uppdrag i sina tjänster, vilket gör att de inte hinner arbeta med högpresterare och särbegåvningar så mycket som de skulle vilja i skolan. I studien konstateras det också att gymnasielärare i engelska bland annat behöver mer resurser, Allmänna råd och kompetensutveckling från Skolverket kring högpresterare och särbegåvningar, för att arbetet med dessa elever ska bli effektivare.

Nyckelord: högpresterande elever, särbegåvade elever, arbetssätt, gymnasieskola, engelska, avancerad undervisning, närmaste utvecklingszon, specialpedagogik, ramfaktorteori.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	1
1.1	Syfte och frågeställningar	2
2	BAKGRUND	3
2.1	Tidigare forskning.....	3
2.1.1	Studier om högpresterande elever	3
2.1.2	Studier om särbegåvade elever	4
2.2	Skolans ansvar för alla elever	5
2.2.1	Särbegåvade elever och deras kännetecken.....	5
2.2.2	Skillnader mellan högpresterande och särbegåvade elever	5
2.3	Skolans uppdrag	6
2.3.1	Ansvar och rättigheter	6
2.4	Teoretiska aspekter	7
2.4.1	Lev Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen (NUZ).....	7
2.4.2	Roar Pettersens ramfaktorteori	7
2.4.3	Specialpedagogiskt perspektiv	8
2.5	Sammanfattning	9
3	METOD	10
3.1	Kvalitativ metod.....	10
3.2	Urval.....	11
3.3	Genomförande.....	11
3.4	Forskningsetik.....	12
3.5	Trovärdighet och autenticitet	12
3.6	Databearbetning	13
3.7	Metoddiskussion	13
4	RESULTAT	15
4.1	Presentation av respondenterna	15
4.2	Lärarnas definitioner och erfarenheter av högpresterare och särbegåvningar	16
4.3	Lärarnas arbetssätt med högpresterare och särbegåvningar i engelska	17
4.4	Ramfaktorers påverkan på lärarnas arbete	21
5	DISKUSSION	22
5.1	Studiemotiverade högpresterare och rebelliska särbegåvningar.....	22
5.2	Individanpassning och avancerad undervisning	23
5.3	Tid, resurser och lärarnas tjänstefördelning som påverkande faktorer	26
5.4	Slutsatser	28

5.5	Pedagogiska implikationer	29
5.6	Förslag till vidare forskning	30
6	REFERENSLISTA	31

1 INTRODUKTION

Lärare i dagens skolor möter många olika elever. Det alla elever har gemensamt är att de har olika kunskapsmässiga behov som skolan, enligt läroplanen för gymnasieskolan (Gy11), ska kunna tillgodose. Enligt läroplanen kan undervisning aldrig utformas lika för alla elever och elever kan nå målen i läroplanen på olika sätt (Gy11, 2011: 6). Skolan måste kunna ta hänsyn till elevers olikheter och kunna erbjuda stimulerande undervisning oavsett vilken kunskapsnivå de är på. Läroplanen betonar också att "särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (Gy11, 2011: 6). Från ett lärarperspektiv är det självklart, men hur mycket uppmärksammas de elever som är konstanta högpresterare, somliga till och med särbegåvade, i gymnasieskolan?

Vi har under verksamhetsförlagd utbildning ute på gymnasieskolor uppmärksammat att lärares stödinsatser främst har riktat sig till lågpresterande elever, de som har svårigheter att nå kunskapskraven i skolan. Vi har sällan fått ta del av hur lärare arbetar med högpresterande och särbegåvade elever för att stimulera deras kunskapsutveckling. En högpresterande elev är oftast mycket studiemotiverad i skolan medan en särbegåvad elev har "en extraordinär begåvning" i ett eller flera ämnen (Wallström: 2013: 17-18 & 27). Lärare fokuserar idag främst på att få lågpresterande elever att nå kunskapskraven, som Gy11 påpekar att lärare ska göra, och det kan resultera i att högpresterande och särbegåvade elever inte får tillräcklig stimulans i sin kunskapsutveckling då de ofta bedöms klara sig bra i skolan utan någon större hjälp.

Högpresterande och särbegåvade elever behöver extra stimulans i skolan i form av avancerande arbetsuppgifter som är anpassade till deras höga kunskapsnivå, annars finns risken att dessa elever börjar negligera sin utbildning i brist på motivation (Wallström, 2013: 15-16). Samma observation har lärarutbildaren Arne Engström gjort i sin artikel *Fel av Skolverket att tona ner begåvningsens roll*. Som respons till en rapport som Skolverket publicerat beskriver han den svenska skolan som ett *intellektuellt väntrum*, där särbegåvade elevers utbildning präglas av tristess. Denna tristess kan knytas till den svenska skolans svårighet att ta hand om elever som är särbegåvade. Det behövs ett Allmänna råd för hur lärare ska arbeta med särbegåvningar idag. Det hade också varit givande om lärarutbildningar runt om i Sverige utbildade lärarstudenter i hur de kan arbeta med högpresterande och särbegåvade elever i skolan (Engström, 2012). Fortsättningsvis skriver Synnöve Almer i sin artikel *Sverige dåligt på att hantera särbegåvade* att särbegåvade elever uppmärksammas alltmer i media idag. Diskussionen kring särbegåvade elevers utbildning i svenska skolor är intensiv just nu och lärare har idag svårt att upptäcka dessa elever. Särbegåvade elever är mycket intelligenta, men kan ofta ha sociala svårigheter i skolan (Almer, 2013).

Vi är intresserade av att undersöka hur gymnasielärare i engelska arbetar med högpresterande och särbegåvade elever. Ett av våra huvudämnen är engelska, därav intresset av att se hur lärare arbetar med att stimulera högpresterares och särbegåvningars språkutveckling. Denna studie är betydelsefull för oss som blivande lärare då vi anser att det är viktigt att synliggöra hur arbetet med dessa elever ser ut i skolan, då vi troligtvis kommer att möta dem i framtiden. För oss, men även för andra lärare, är det givande att få se hur lärare i engelska arbetar med att utmana dessa två typer av elever i deras kunskapsutveckling och lärande i gymnasieskolan.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur fem intervjuade lärare i engelska i gymnasieskolan arbetar med att stimulera högpresterande och särbegåvade elevers kunskapsutveckling. Vi vill också undersöka vilka faktorer det är som påverkar de fem intervjuade lärarnas arbete med dessa elever. I studien fokuserar vi på följande två frågeställningar:

1. Hur arbetar de fem lärarna i engelska med att stödja och utmana högpresterande och särbegåvade elevers kunskapsutveckling i gymnasieskolan?
2. Vad möjliggör och försvårar de fem lärarnas arbete med högpresterande och särbegåvade elever i engelska i gymnasieskolan?

2 BAKGRUND

I bakgrunden kommer det att redogöras för tidigare forskning i ämnet, vad en särbegåvning är samt skillnader mellan högpresterande och särbegåvade elever. Det ges även en redogörelse för vad skolans uppdrag är i relation till ämnet samt de teoretiska aspekter som studien kommer att tillämpa. De större rubrikerna nedan heter 2.1 *Tidigare forskning*, 2.2 *Skolans ansvar för alla elever*, 2.3 *Skolans uppdrag*, 2.4 *Teoretiska aspekter* samt 2.5 *Sammanfattning*.

2.1 Tidigare forskning

Högpresterande och särbegåvade elever är ett område som både svenska och europeiska forskare tidigare har undersökt och skrivit om. Det finns fler studier gjorda om särbegåvade elever än högpresterande elever och det finns betydligt mer utländsk forskning än svensk. En man som dock bidragit mycket till den svenska forskningen kring högpresterande och särbegåvade elever är Roland S. Persson, professor i pedagogisk psykologi vid Högskolan i Jönköping. Nedan kommer tre artiklar som Persson har skrivit att presenteras. En studie om hur Nacka kommuns grundskolor arbetar med särbegåvade elever kommer också att presenteras nedan, skriven av Camilla Wallström, fil.kand. i pedagogik och nuvarande förvaltningschef inom barn och utbildning. Trots att högpresterande och särbegåvade elever har uppmärksammats mer i den utbildningspolitiska debatten och i massmedia på senare tid, saknas det pedagogisk forskning i Sverige kring dessa elever. Nedan kommer även två europeiska artiklar att presenteras, där en handlar om högpresterande elever i Portugal och en handlar om särbegåvade elever i Nederländerna. Delkapitlen nedan heter 2.1.1 *Studier om högpresterande elever* och 2.1.2 *Studier om särbegåvade elever*.

2.1.1 Studier om högpresterande elever

Till och börja med har Persson i sin artikel *Exploring High Ability in Egalitarian Settings: Swedish School Teachers and Gifted Students* undersökt vad som krävs av svenska lärare för att de ska kunna undervisa högpresterande elever på ett effektivt sätt. I undersökningen fick svenska lärare besvara en enkät (Persson, 1999: 6-8). Resultatet visar att de svenska lärarna betraktar egenskaper som en god lyssnare, förmågan att kunna aktivera elever samt empati som viktiga egenskaper att ha vid arbete med högpresterande elever. I studien konstateras det också att det finns ett behov av utbildning för svenska lärare, i syfte att förbereda dem för undervisning med högpresterande elever i skolan (Persson, 1999: 10).

Vidare har Silvia Monteiro, Leandro S. Almeida och Rosa M. Vasconcelos i sin artikel *The Role of Teachers at University: What Do High Achiever Students Look For?* genom intervjuer undersökt vad högpresterande elever vid universitetsnivå i Portugal söker för egenskaper hos lärare (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012: 65). Resultatet visar att de högpresterande eleverna vill ha relationer med sina lärare som präglas av tålmod och tillgänglighet. De vill ha lärare som kan motivera dem genom att ha intressanta lektioner och vara goda förebilder. Lärare ska även kunna se elevers potential, ha goda kunskaper om sitt ämne och kunna förmedla kunskapen på ett lärorikt sätt. Slutligen vill de högpresterande eleverna också bli kontinuerligt stimulerade, bedömda och få möjligheten att vara kreativa (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012: 68-73).

2.1.2 Studier om särbegåvade elever

Till och börja med har Persson sin artikel *Paragons of Virtue: Teachers' Conceptual Understanding of High Ability in an Egalitarian School System* genom intervjuer undersökt hur lärare i svenska skolor definierar särbegåvade elever (Persson, 1998: 183). Resultatet visar att svenska lärare ser elever som kan tillämpa kunskap, inte bara memorera den, som särbegåvade elever. Lärarna anser även att särbegåvade elever har gott minne, god observationsförmåga, lär sig snabbt samt kan föra goda resonemang. En särbegåvad elev ska också vara rätt så självgående i skolan (Persson, 1998: 186-187). Lärarna lade också stor vikt vid de sociala aspekterna hos särbegåvade elever, där de ofta ses som ledare i klassrummet och även som en resurs i klassrummet. Det finns också en medvetenhet bland de intervjuade lärarna om att de behöver mer utbildning för att kunna stimulera särbegåvade elever i skolan på ett effektivt sätt (Persson, 1998: 193-194).

Fortsättningsvis har Persson i sin artikel *Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study* tagit reda på hur särbegåvade individer som är medlemmar i MENSA upplevde sin skolgång. Dessa personer fick besvara en enkät och visade sig ha IQ:n över 131 (Persson, 2010: 541). Forskaren konstaterar i sin artikel att de flesta svenska skolor erbjuder lågpresterande elever extra stöd, men de anser att det är svårt att erbjuda samma typ av extra stöd till särbegåvade elever (Persson, 2010: 536 & 541). Trots det berättade ett flertal av de särbegåvade personerna att de under grundskolans senare år och i gymnasieskolan upplevde att de blev förstådda och intellektuellt stimulerade av lärare. Forskaren kommer i sin artikel fram till att det behövs en gemensam plan i det svenska skolsystemet för att kunna stimulera särbegåvade elever på ett effektivt sätt. Många lärare saknar också rätt kompetens för att kunna arbeta med särbegåvade elever på ett effektivt sätt i skolan idag (Persson, 2010: 556 & 559).

Wallström genomförde en utredning på uppdrag av Nacka kommun mellan 2008-2009, där hennes studie fick namnet *Maximal utveckling för alla - hur möter skolan elever med goda studieförutsättningar?* Syftet med utredningen var att undersöka hur grundskolorna i Nacka kommun arbetar med elever som har goda studieförutsättningar och hur dessa särbegåvningar stimuleras för en maximal utveckling (Wallström, 2009: 4). Hon konstaterar att det inte finns något hinder i styrdokumentet för att kunna stötta särbegåvade elever, däremot finns det hinder i skolors resursfördelning. Skolor måste kunna vara flexibla för att kunna möta dessa elever. Författaren konstaterar också att särbegåvade elever måste kunna stimuleras i en skola vars uppdrag är att utveckla den enskilda individens kunskaper och se till elevens behov. Särbegåvade elever har samma rätt till en individualiserad utbildning som de elever som har svårigheter i skolan (Wallström, 2009: 21).

Till sist skriver Greet De Boer, Gert Kamphof och Alexander Minnaert i artikeln *Gifted Education in the Netherlands* om hur särbegåvade elevers undervisning ser ut i nederländska grund- och gymnasieskolor. Forskarna konstaterar att särbegåvade elever bedöms i stor utsträckning klara sina studier på egen hand i nederländska skolor och extra stödinsatser går istället till lågpresterande elever. På så vis får särbegåvade elever sällan extra stöd i skolan (De Boer, Kamphof & Minnaert, 2013: 134 & 136). Forskarna förklarar att nederländska skolor måste börja uppmärksamma särbegåvade elever mer och nya läroplaner där särbegåvningar särskilt uppmärksammas måste införas för att dessa elever ska få utvecklas maximalt i skolan. Forskarna uppmanar

också nederländska skolor att sätta in extra stöd och stimulans till särbegåvningar ifall de har sådana elever (De Boer, Kamphof & Minnaert, 2013: 140).

2.2 Skolans ansvar för alla elever

Nedan kommer det redogöras för vad en särbegåvning är, vilka kännetecken särbegåvade elever har samt vad det finns för skillnader mellan högpresterande och särbegåvade elever.

2.2.1 Särbegåvade elever och deras kännetecken

Både högpresterande och särbegåvade elever uppvisar ofta goda studieresultat i skolan, men det finns distinkta skillnader mellan dem. Som tidigare nämnt innebär begreppet *särbegåvad* att en elev har "en extraordinär begåvning" inom något eller några ämnen. Det beräknas att cirka två procent av den svenska befolkningen skulle kunna klassas som särbegåvningar. Bland barn och ungdomar finns det någonstans mellan 19-38 000 som skulle kunna klassas som särbegåvade i skolor runt om i landet (Wallström, 2013: 17-18). Särbegåvade elever har ofta ett fåtal specifika intressen som de spenderar väldigt mycket tid på, vilket leder till framgångar i just de intressena. De visar sig ofta ha mycket goda förmågor inom akademiska ämnen, kreativa yrken eller ledarskap av olika sort (Wallström, 2013: 19-20 & 23). Från och med 90-talet har det varit stort fokus på att ge extra stöd till elever som har svårt att nå kunskapskraven i skolan, vilket har medfört att särbegåvade elever och stödinsatser till dem ofta har hamnat i skymundan. Särbegåvade elever beräknas ha runt 120 och uppåt i IQ. De som inte får det extra stöd de behöver i form av högt stimulerande arbetsuppgifter samt bekräftelse av skolpersonal och föräldrar riskerar att bli uttråkade, passiva och kan känna sig utanför gemenskapen i skolan. Därför är det viktigt att särbegåvade elever får omsätta sina kunskaper i arbetsuppgifter som är anpassade för deras kunskapsnivå (Wallström, 2013: 21).

Särbegåvade elever har ofta distinkta kännetecken. De är mycket kreativa, motiverade till att lära sig nya saker samt lär sig också snabbt mycket om specialintressen som de utvecklar (Wallström, 2013: 23-24). Särbegåvade elever har lätt för att se mönster, har god problemlösningsförmåga och gillar att tänka självständigt, som ofta kan visa sig i form av ifrågasättande av regler och normer (Stålnacke, 2007: 15 & 21). När särbegåvade barn blir äldre och börjar skolan utvecklas även specifika personlighetsdrag och intellektuella drag hos dem. Exempelvis kan personlighetsdrag vara att eleven är perfektionist, känslig, envis, ifrågasätter regler och har ett stort behov av kunskapsmässig stimulans. Intellektuella drag kan vara att eleven har mycket goda förmågor i att resonera och analysera samt har god fantasi och är nyfiken av sig (Wallström, 2013: 25).

2.2.2 Skillnader mellan högpresterande och särbegåvade elever

Som tidigare nämnt finns det skillnader mellan högpresterande och särbegåvade elever i skolan. Särbegåvade elever är ofta svåra att upptäcka i skolan, medan högpresterande elever syns mer och tar mer plats i undervisningen. Högpresterande elever är ofta engagerade i undervisningen genom att de jobbar hårt med skolarbete, lyssnar och följer instruktioner och bidrar även med idéer vid behov (Wallström, 2013: 26-27). Särbegåvade elever tenderar dock inte att stå ut lika mycket som högpresterande elever i klassrummet, vilket kan medföra att lärare misstar deras särbegåvning för något annat. Särbegåvade elever kan ofta uppfattas som besvärliga, omotiverade och annorlunda av lärare och andra elever, vilket ofta missgynnar deras skolgång i längden.

Högpresterande elever är dem som oftast får höga betyg, medan särbegåvade elever ofta, men inte alltid, behöver mer individanpassade arbetsätt och extra stimulans för att nå mycket goda resultat i skolan (Wallström, 2013: 27-28).

Högpresterande elever utmärker sig oftast i klassrummet genom att de kan svara på frågor, de gillar skolan, arbetar hårt och ”tänker steg för steg” och har även många vänner (Wallström, 2013: 27). Givetvis finns det även särbegåvade elever som har studiemotivation i skolan (även om majoriteten av dem kanske är svåra att upptäcka som ovan nämnt) och dessa elever liknar de högpresterande. Särbegåvade elever tenderar, till skillnad från de högpresterande, exempelvis ofta ställa frågor och vilja diskutera dem, de gillar att lära sig nya saker, behöver inte anstränga sig alltför mycket men lyckas få bra betyg ändå, har ett komplext tänkande och föredrar att umgås med äldre personer (Wallström, 2013: 27).

2.3 Skolans uppdrag

Gymnasieskolans uppdrag gällande högpresterande och särbegåvade elever är att de ska fullborda sin utbildning och få det pedagogiska stöd de behöver för att detta ska kunna ske (Gy11). Nedan redogörs det för vilket ansvar rektorer har, vilka plikter lärare har samt vilka rättigheter högpresterande och särbegåvade elever har i skolan.

2.3.1 Ansvar och rättigheter

Enligt läroplanen för gymnasieskolan ansvarar rektorn på en skola för att säkerställa en god utbildning för samtliga elever. Rektorer ansvarar för att ”lärarna anpassar undervisningens upplägg, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar” och att ”undervisningen [...] utformas så att elever som behöver särskilt stöd eller andra stödåtgärder får detta” (Gy11, 2011: 15). Dessa rättigheter har elever, vilka skolor är skyldiga att uppfylla. Wistedt anser att svenska skolors arbetsätt med högpresterande och särbegåvade elever är otillräckliga. Detta otillräckliga arbete beror på att det existerar myter om att högpresterande och särbegåvade elever klarar sina studier på egen hand. I kombination med bristfälliga resurser kan det medföra att dessa elever inte får tillräckligt med stöd i skolan. Ett dåligt stöd kan få negativa konsekvenser för högpresterande och särbegåvade elevers utbildning (Wistedt 2005: 54 se Skolverket 2012: 45).

Lärare ska enligt läroplanen för gymnasieskolan ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” vid planering av undervisning (Gy11, 2011: 10). Lärare ska även se till att ”stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter” (Gy11, 2011: 10). Slutligen ska lärare även planera undervisningen så att elever får möjligheter att ”utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” samt ”[uppleva] att kunskap är meningsfullt och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt” (Gy11, 2011: 11).

Vad elever har rätt till i skolan bestäms av skollagen. I skollagens tredje kapitel 3§ vid namn *Barns och elevers utveckling mot målen* finner man att:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (Skollag 2010: 800, 3 kap, 3§).

Denna paragraf betonar att elever som har goda möjligheter att tidigt i sin skolgång nå de högre kunskapskraven har rätt till ytterligare stimulans för att utveckla sin kompetens. I läroplanen för gymnasieskolan står det att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Gy11, 2011: 6). På så vis synliggörs skollagen också tydligt i läroplanen.

2.4 Teoretiska aspekter

De teoretiska aspekterna som studien grundar sig på är bland annat Lev Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Vygotskijs teori är relevant då vi vill undersöka om de arbetssätt som förekommer i dagens gymnasieskolor med högpresterande och särbegåvade elever följer hans teori om hur lärare borde arbeta för att det ska ske en kunskapsutveckling hos barn. Nedan kommer vi redogöra för Espen Jerlangs och Suzanne Ringsteds tolkning av Vygotskijs teori. Både Jerlang och Ringsted är psykologer och arbetar bland annat vid lärarutbildningar i Danmark. Vi har även valt att använda Roar Pettersens ramfaktorteori, som talar om vilka faktorer, eller ramar, det är som påverkar lärares arbete med dessa elever. Till sist valde vi även att tillämpa ett specialpedagogiskt perspektiv på de arbetssätt som förekommer, för att se om arbetssätten individanpassas och ger högpresterande och särbegåvade elever det stöd de har rätt till.

2.4.1 Lev Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen (NUZ)

Forskaren Lev Vygotskij har bidragit mycket till den kunskapsbank som idag finns om barns utveckling och lärande. Mest intressant i relation till högpresterande och särbegåvade elever är Vygotskijs pedagogiska teori om *den närmaste utvecklingszonen (NUZ)*. Ett växande barn befinner sig ständigt i en psykologisk aktuell utvecklingszon och för att se hur barnet utvecklas intellektuellt kan man ge barnet uppgifter att lösa som är lite svårare än vad det redan kan, alltså uppgifter som stimulerar den närmaste utvecklingszonen. En vuxen som innehar mer kunskaper än det observerade barnet hjälper barnet att lösa den nu lite svårare uppgiften som han eller hon har fått (Jerlang & Ringsted, 2008: 368). Genom att ge svårare uppgifter utmanas barnet i sin kunskapsutveckling och det sker ständigt en utveckling i kunskapsnivån och i olika förmågor, som exempelvis problemlösning. Om barnets NUZ stimuleras leder det till att ”det som barnet kan utföra idag i en samarbetsituation, kan det utföra självständigt imorgon” (Jerlang & Ringsted, 2008: 368).

Vygotskijs teori är viktig då samma sak gäller högpresterande och särbegåvade elevers kunskapsutveckling i gymnasieskolan. Det är mycket viktigt att dessa elever får arbetsuppgifter som stimulerar deras kunskapsutveckling, alltså deras närmaste utvecklingszon, för att de ska ha möjlighet att lära sig nya saker. Med hjälp av en kunnig lärare och arbetsmaterial anpassat till elevers kunskapsnivå, kommer kunskapsutveckling att ske hos eleverna. Men om lärare endast ger arbetsuppgifter som ligger inom elevers aktuella utvecklingszon sker ingen kunskapsutveckling.

2.4.2 Roar Pettersens ramfaktorteori

All undervisning som sker i dagens skolor påverkas av de förbestämda regler och ramar som skolorna har att förhålla sig till. Detta innebär att:

praktiskt undervisningsarbete sker inom bestämda, konkreta ramar och kontexter. Det är många faktorer som påverkar, modifierar, möjliggör och begränsar undervisnings- och

lärprocesserna och de intentioner vi har för avsikt att realisera med undervisningen (Pettersen, 2008: 58).

Det finns fem ramfaktorer som antingen möjliggör eller begränsar undervisning i skolor idag. Den första ramfaktorn är *personramar*, som innebär att deltagarnas, både elevers och lärares, personligheter, tidigare kunskaper och attityder till undervisningen påverkar dess utformning. Den andra ramfaktorn är *organisatoriska ramar*, där skolans organisering i form av storleken på klasser och antalet verksamma lärare påverkar utformningen av undervisning (Pettersen, 2008: 59). Den tredje ramfaktorn är *tidsramar*, som är ”disponibel undervisningstid och hur den fördelas mellan olika ämnen, teman och undervisnings- och läraraktiviteter” (Pettersen, 2008: 59). Den fjärde ramfaktorn är *fysiska ramar*, vilket handlar om den fysiska skolmiljön eller de materiella resurserna som finns, exempelvis kvalitén på undervisningsmaterial och antalet klassrum som finns att använda. Den sista och femte ramfaktorn är *ekonomiska resurser*, som handlar om mängden pengar som ges till verksamheten för att exempelvis köpa läromedel och fördela extra stödundervisning till de elever som behöver det (Pettersen, 2008: 59). ”Det vi kallar för det pedagogiska handlingsutrymmet begränsas av det vi uppfattar som ramfaktorer, men som inte nödvändigtvis sammanfaller med det som objektivt sett kan kallas absoluta ramfaktorer” (Pettersen, 2008: 59). Till sist går det att tala om ramfaktorerna som *inre- och yttre ramar*, där yttre ramar innebär förhållanden som lärare inte kan påverka eller kontrollera på sin arbetsplats. Inre ramar däremot handlar om förhållanden som lärare faktiskt kan kontrollera och påverka i sitt yrke och i undervisningen (Pettersen, 2008: 59).

2.4.3 Specialpedagogiskt perspektiv

Den specialpedagogiska forskningen kan inte fungera utan att man är normativ. Skolans värld är politiskt bestämd och målinriktad, där det förekommer politiska antaganden om vad som är strävansvärt. Den specialpedagogiska forskningen måste utgå från skolans normativa mål och anpassa sig efter dessa (Ahlberg, 2013: 36). Specialpedagogik ämnar att ”studera och beskriva förutsättningar och villkor för lärande och delaktighet i verksamheter och miljöer som [...] elever är en del av - med begrepp som likvärdighet, social rättvisa, normalitet och avvikelse i fokus” (Ahlberg, 2013: 39). ”Genom kritisk analys av utbildning och undervisning [ämnar specialpedagogik till att] skapa kunskap och handlingsberedskap för att organisera lärmiljöer som möjliggör lärande och delaktighet hos barn och elever som är i behov av särskilt stöd” (Ahlberg, 2013: 39).

Alla elever ska känna delaktighet och ha möjligheten till att utveckla sina förmågor i skolan. Måluppfyllelsen kan dock bli svår att genomföra om elever har bristande intresse och motivation för undervisningen i skolan (Ahlberg, 2013: 69). Den bristande motivationen blir ett problem om undervisningen inte är utmanade eller stimulerade på ett för individen anpassat sätt. Om elever får svårigheter i skolan ska utredningar tillsättas för att ta reda på vilka stödinsatser som krävs (Wallström, 2013: 1). Elever har rätt till specialpedagogiskt stöd om de har svårigheter i skolan på något vis (Ahlberg, 2013: 71). Detta kan handla om skolarbete, specifika ämnen, sociala relationer samt elevens egen motivation i skolan. Oavsett vad svårigheten handlar om, är elever berättigade till specialpedagogiskt stöd om de bedöms behöva det. Till sist är det viktigt att noggrant identifiera elevers problem och behov så att de får det bästa specialpedagogiska stöd de kan få i skolan (Ahlberg, 2013: 77).

2.5 Sammanfattning

I studiens diskussionskapitel kommer Wallströms (2013) och Stålnackes (2007) nämnda definitioner och kännetecken av högpresterande och särbegåvade elever att ställas mot denna studies respondenters definitioner av samma elever. Detta kommer att göras för att undersöka om respondenterna har förmåga att definiera dessa två typer av elever. Sedan kommer också Wallströms (2013) jämförelse av särbegåvade och högpresterande elever att användas för att se om respondenterna kan skilja på dessa elever. Fortsättningsvis står det i läroplanen för gymnasieskolan (Gy11) och i skollagen, mycket om det ansvar, plikter och rättigheter som rektorer, lärare och elever har i skolan. Styrdokumentet Gy11 kommer användas i diskussionskapitlet för att se om de högpresterande och särbegåvade eleverna får den utbildning och stimulans de har rätt till. I diskussionen kommer vi även koppla till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen för att se om arbetsmaterialet som respondenterna använder sig av är givande för högpresterande och särbegåvade elevers kunskapsutveckling. Pettersens (2008) teori om ramfaktorer i lärares dagliga arbete kommer också att tillämpas för att få en förståelse för vad som möjliggör och försvårar respondenternas arbete med ovan nämnda elever. Till sist är lärares undervisning med högpresterande och särbegåvade elever också av specialpedagogisk karaktär. Specialpedagogik kommer att tillämpas i diskussionskapitlet för att se om dessa elever får extra stöd i skolan, det vill säga individanpassad undervisning.

3 METOD

I metodkapitlet redogörs det för vilken metod som användes i studien, hur urvalet av respondenter gick till, hur studien genomfördes, hur databearbetningen gick till samt en diskussion om fördelar och nackdelar med vårt metodval. Rubrikerna nedan heter 3.1 *Kvalitativ metod*, 3.2 *Urval*, 3.3 *Genomförande*, 3.4 *Forskningsetik*, 3.5 *Trovärdighet och autenticitet*, 3.6 *Databearbetning* samt 3.7 *Metoddiskussion*.

3.1 Kvalitativ metod

För att uppfylla vårt syfte och besvara våra frågeställningar valde vi att utföra intervjuer. En intervju innebär enligt Annika Lantz att ”respondenten beskriver *sin* bild av verkligheten och intervjun ger data som ökar förståelsen för människors subjektiva erfarenheter” (Lantz, 1993: 18). Empirin som samlades in till denna studie är kvalitativ och inte kvantitativ. Anledningen till varför vi valde kvalitativ intervju som metod är för att vi ville ta del av respondenters upplevelser kring arbetssätt med högpresterande och särbegåvade elever i gymnasieskolan.

Vi genomförde semistrukturerade intervjuer. Tim May beskriver semistrukturerade intervjuer som delvis strukturerade och forskaren borde konstruera en intervjuguide som ska följas under intervjuerna. På grund av att intervjuerna är just semistrukturerade så ges också respondenter möjlighet att fördjupa och utveckla sina svar genom att forskaren kan ställa följdfrågor (May, 2013: 162-163). Vår avsikt var att intervjuerna skulle flyta på naturligt och alla svar som respondenterna gav oss var av lika värde och analyserades senare.

I enlighet med Eva Fägerborgs resonemang om hur en intervju ska genomföras så valde vi att ställa tydliga frågor med möjlighet till öppna svar. Intervjuerna påbörjades även med lite uppvärmningsfrågor innan vi gick över till de faktiska intervjufrågorna, detta gjordes för att lära känna respondenterna bättre. Fägerborg rekommenderar även att man ställer en fråga i taget så respondenterna kan tänka till och besvara frågan i sin egen takt, vilket vi också gjorde (Fägerborg, 2011: 98-99). Vi konstruerade vår intervjuguide genom att vi först funderade ut hur vi kunde bryta ner vårt syfte och våra frågeställningar till ett antal mindre frågor. Det resulterade i att tre uppvärmningsfrågor konstruerades samt 14 huvudfrågor. Dessa huvudfrågor delades in i två teman, högpresterande och särbegåvade elever. I intervjuguiden lade vi även till forskningsetisk information som alla respondenter fick innan intervjuerna genomfördes. Intervjuguiden granskades också av handledaren innan intervjuerna genomfördes.

Intervjuerna dokumenterades också. Enligt Fägerborg kan dokumentation ske genom inspelning och genom att föra anteckningar. Fördelen med att spela in intervjuerna är att man då kan fokusera på respondenterna och ge personerna mer uppmärksamhet. Genom att spela in får man även möjlighet att gå tillbaka och lyssna på inspelningarna i detalj efteråt. Intervjuerna, men även pauser, skratt och betoningar från respondenterna dokumenteras via inspelningar (Fägerborg, 2011: 104-105). Vi använde mobiltelefoner som inspelningsinstrument och vi valde även att anteckna.

De inspelade intervjuerna transkriberades efteråt, det vill säga skrevs ner på papper för att se respondenternas svar i skrift. Enligt Fägerborg kan intervjuerna transkriberas helt eller bara det som är relevant för frågorna som ställdes (Fägerborg, 2011: 107). Vi valde att transkribera allt för att säkerhetsställa att vi fick med allt som respondenterna berättade. Till sist gjordes även en provintervju med en person (ingen av de fem

respondenterna) innan de riktiga intervjuerna genomfördes. Enligt Lantz är en provintervju till för att en person ska granska intervjufrågorna, innehållet i dem, deras upplägg samt komma med konstruktiv kritik som kan förbättra intervjuguiden (Lantz, 1993: 66). Provintervjun ledde till att vi fick positiv feedback och inga större ändringar gjordes i intervjuguiden.

3.2 Urval

För att hitta respondenter till vår studie mejlade vi till lärare i engelska på några gymnasieskolor i sydöstra Sverige. Sammanlagt svarade fem lärare på vårt mejl. Tre av dessa lärare var kontakter till en av oss från tidigare verksamhetsförlagd utbildning. Det dröjde innan vi fick svar från alla fem lärare och vi valde de lärare som hade möjlighet att delta i vår studie. Urvalet i studien bestod av fem gymnasielärare i engelska, tre kvinnor och två män. De är mellan 26 och 38 år gamla och har arbetat som lärare mellan tre och 10 år. Respondenterna arbetar på två olika gymnasieskolor i en och samma kommun i sydöstra Sverige. Urvalet resulterade i en variation i ålder, kön och antal år som verksam lärare, vilket man ska sträva efter för att få olika synvinklar på studiens ämne (Repstad, 2007: 62). Vi fick relativt homogena svar från de fem respondenterna och det var lagom antal respondenter till denna studie. Det är önskvärt att få tag på så många respondenter som möjligt, men de fem gymnasielärarna i vårt urval genererade tillräckligt mycket empiri som gav oss möjlighet att utföra en god analys. Vi ansåg att resultatet inte hade sett annorlunda ut om vi hade haft en sjätte respondent och när man anser att resultatet har blivit mättat, då ska man sluta leta efter fler respondenter (Repstad, 2007: 92). Då alla fem utvalda respondenter i studien är gymnasielärare och undervisar i samma ämne, resulterade det i att deras svar liknade varandras.

3.3 Genomförande

De fem intervjuerna genomfördes mellan den 27 november och den 9 december 2013. Först mötte vi upp respondenterna på deras respektive arbetsplats. Därefter informerades respondenterna om forskningsetik. Vi berättade om studiens syfte, att deras deltagande var frivilligt, att de var anonyma i studien samt att intervjumaterialet endast användes av oss. Respondenterna ombads också att ge sitt samtycke till att intervjumaterialet användes. Därefter berättade vi att intervjun var uppdelad i två teman – högrepresterande och särbegåvade elever. Intervjuerna påbörjades strax efteråt. Vi och respondenterna satt på en avskild plats där de kunde känna sig hemma, vilket man ska göra (Repstad, 2007: 95). Respondenterna var mycket öppna och villiga att berätta om sina erfarenheter som verksamma lärare. Vi följde intervjuguiden. Det förekom även en del uppvärmningsprat innan själva intervjun påbörjades, vilket var givande då vi fick lära känna respondenterna mer. När uppvärmningsfrågorna påbörjades, startades även inspelningen av intervjun. Under intervjuns gång ställdes en del följdfrågor, eftersom respondenterna berättade om mycket intressant som vi valde att gå in djupare på. Vi antecknade, men fokuserade främst på samtalen med respondenterna och gav dem uppmärksamhet. Det var bättre att fokusera på respondenterna och spela in intervjuerna för att senare gå tillbaka till dem. ”Inspelade intervjuer har högre värde som källa, de är informationsrikare och ger större möjligheter till analys ur olika synvinklar. Alla frågor och alla svar registreras – liksom alla andra ljud” (Fägerborg, 2011: 105). Intervjuerna gick som planerat och mötena mellan oss intervjuare och respondenterna var avspända och givande. Intervjuerna transkriberades kort därpå, för att snabbt få ner dem på papper. Intervjuerna tog cirka

20-30 minuter att genomföra. Det var lagom tid då intervjuerna gav oss ett mättat material.

3.4 Forskningsetik

Vid all forskning är det viktigt att ha ett etiskt förhållningssätt, det vill säga att man respekterar respondenterna och att de förblir anonyma i studien. Respondenternas anonymitet garanterades under hela studien och även efter. Vi följde Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer för hur man genomför samhällsvetenskaplig forskning. Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra krav som behöver uppfyllas vid forskning för att respondenter och deras svar ska behandlas etiskt korrekt. *Informationskravet*, innebär att respondenter ska informeras om vad forskningens syfte är och att de deltar frivilligt, vilket innebär att de kan avsluta sitt deltagande när de vill. Respondenterna måste även få veta hur deras svar kommer att användas i studien (2002: 7). *Samtyckeskravet*, innebär att respondenterna måste ge sitt samtycke till att deras svar i intervjuerna används i studien (2002: 9-10). *Konfidentialitetskravet*, som innebär att respondenter måste vara anonyma i studien och deras identitet får inte avslöjas. Det sista kravet som måste uppfyllas är *nyttjandekravet*, som innebär att respondenternas svar endast får användas i vår studie i forskningssyfte och får inte delas ut till en tredje part. Man har även en skyldighet som forskare att erbjuda respondenter möjligheten för dem att få ta del av studien när den väl är färdig (2002: 12-15). Dessa fyra krav från Vetenskapsrådet (2002) uppfylldes genom att respondenterna innan intervjun informerades om syftet med vår studie och att deras deltagande var frivilligt. De fick även ge sitt samtycke till om vi fick använda deras svar i studien och de blev garanterade anonymitet. Respondenterna fick även möjligheten att välja om de ville ta del av studiens resultat eller inte.

3.5 Trovärdighet och autenticitet

Det är viktigt att en studie har hög trovärdighet och hög autenticitet (äkthet) för att den ska ses som en kvalitativt god studie. Studien behövde uppfylla fyra delkriterier för att få hög trovärdighet. Det första delkriteriet är *tillförlitlighet*, som innebär att studien måste ha utförts enligt regler och att respondenterna som deltar får rätt att ta del av studiens resultat. Det senare kallas för *respondentvalidering* och forskare vill att respondenterna ska få se hur resultatet har beskrivits och tolkats i studien (Bryman, 2002: 258-259). Detta gjordes i vår studie genom att vi följde Vetenskapsrådets forskningsetiska principer då vi utförde intervjuerna. Bland annat informerades respondenterna om att de var anonyma, som exempel.

Nästa delkriterium som behövde uppfyllas för att studien skulle få hög trovärdighet heter *överförbarhet*, som innebär att man måste noggrant ha redogjort för det respondenterna berättar, så även andra forskare eller som i vårt fall, lärare, kan få nytta av studien (Bryman, 2002: 260). Vi redovisade respondenternas svar i teman i resultatet nedan och redovisade svaren så noggrant som möjligt, så även andra lärare kan få insyn i hur lärare i engelska arbetar med högpresterande och särbegåvade elever i gymnasieskolan. Det tredje delkriteriet heter *pålitlighet* och innebär att man som forskare behövde redogöra för hela forskningsprocessen, som exempelvis urval och databearbetning. Studien, dess process, val av teori och resultat ska också ha granskats av någon annan, exempelvis en kollega, som ska bedöma studiens kvalitet (Bryman, 2002: 260-261). Även detta gjordes i studien, där vi redogjorde för hela forskningsprocessen samt blev granskade av andra kollegor under opponeringstillfällen.

Det sista och fjärde delkriteriet heter *möjlighet att styrka och konfirmera*, som innebär att forskare ska sträva efter att vara så objektiva som möjligt vid tolkning av resultatet (Bryman, 2002: 261). Vi försökte vara så objektiva vid redovisning och tolkning av resultatet som möjligt och vi anser att vi lyckades väl med det. Studien behöver också uppfylla två andra delkriterier för att få hög autenticitet. Dessa två delkriterier heter *rättvis bild* och *pedagogisk autenticitet*. För att uppnå dessa kriterier måste studien ge en rättvis bild av respondenternas åsikter och svar samt att alla respondenters svar ska ges lika mycket utrymme i resultatet, så allas åsikter belyses lika mycket. På så vis kan respondenterna, men även andra läsare, få möjlighet att sätta sig in i hur andra lärares arbete i vårt ämne ser ut (Bryman, 2002: 261). Vi strävade efter att ge alla respondenters åsikter lika mycket plats i resultatet och beskrev deras erfarenheter av vårt ämne.

3.6 Databearbetning

Till och börja med var materialet som användes i studien förstahandskällor från våra respondenter och bestod av inspelningar och anteckningar. För oss var det viktigt att empirin var en förstahandskälla då vi fick direkta svar från verksamma lärare ute på gymnasieskolor. Fortsättningsvis påbörjades databearbetningen med att vi läste igenom alla transkriberingar. Vi studerade hur respondenternas svar liknande och skiljde sig från varandra ett flertal gånger. Intervjuerna gav mycket empiriskt material och då var det viktigt att få fram teman som vi kunde presentera allt material i. Enligt Magnus Öhlander kan man göra innehållsteman, som sammanfattar det innehåll som finns i empirin och ger god överblick om vad den innehåller (Öhlander, 2011: 275). Vi gjorde innehållsteman i vårt resultat. Det första temat blev *4.1 Presentation av respondenterna*. Därefter skapades teman som matchade intervjufrågorna, där ett tema bestod av svaret på mellan två till åtta intervjufrågor. Våra intervjufrågor var uppdelade i två teman i intervjuguiden – *högpresterande elever och särbegåvade elever*. På så vis utvecklades följande teman i resultatet: *4.2 Lärarnas definitioner och erfarenheter av högpresterare och särbegåvningar*, *4.3 Lärarnas arbetssätt med högpresterare och särbegåvningar i engelska* samt *4.4 Ramfaktorers påverkan på lärarnas arbete*. Fortsättningsvis gjordes en sortering av empirin för att se vilka svar som var relevanta att redovisa och vilka som inte behövde redovisas (exempelvis allmänt prat om annat än själva ämnet). De citat och referat som vi bedömde som relevanta i relation till syftet och frågeställningarna redovisades i ovan nämnda teman i resultatet.

3.7 Metoddiskussion

Kvalitativa intervjuer var bäst lämpad som metod för denna studie då vi var ute efter subjektiv empiri. Vi fick det genom att intervjua lärare. Intervjuerna gick som planerat och ”om man är uppmärksam och intresserad, går samtalen ofta av sig själva när de väl kommit igång” (Repstad, 2007: 97). Vi lyssnade på respondenternas erfarenheter och åsikter med intresse. Det krävdes också mycket förarbete genom skapandet av intervjuguiden. Det blev en utmaning att skapa intervjufrågor som gav kvalitativt goda svar. Vi fick sätta oss in i respondentens situation och fundera på hur vi själva hade besvarat intervjufrågorna. Man ska ställa konkreta intervjufrågor, som ”kan knyta an till deras personliga erfarenheter och intressen” och ge olika infallsvinklar till ett och samma ämne (Repstad, 2007: 99). Intervjuer som metod innebar också mycket efterarbete, men vi fick kvalitativt goda svar vilket en kvantitativ metod i form av enkäter inte hade kunnat ge oss i studien. Enkäter hade endast gett oss möjlighet att

undersöka hur ofta respondenterna arbetar med högpresterande och särbegåvade elever, inte hur lärarnas arbetssätt med dem faktiskt ser ut. Som nämnt ovan var kvalitativ metod mer lämplig att använda för att besvara vår studies syfte och frågeställningar.

Respondenterna arbetar på två olika gymnasieskolor, vilket gav oss insyn i två olika skolors arbetssätt med högpresterande och särbegåvade elever. Lärarna hade också olika antal år av arbetslivserfarenhet, vilket var givande då vi fick insyn i både hur yngre och medelålders lärare arbetade med ämnet. Det enda som var problematiskt med respondenterna var att hitta dem. Det tog tid innan vi hittade fem gymnasielärare till studien. Trots att vi förberedde en intervjuguide, var det svårt att förutse hur en intervju skulle gå. Vi ställde många följdfrågor som inte var planerade. ”Vilka fördjupningsfrågor som skall ställas är omöjligt att bestämma i förväg” (Lantz, 1993: 64). Detta var en fördel med intervju som metod då det blev möjligt att fånga upp svar som vi inte räknade med att få från början. Det var även nödvändigt att spela in intervjuerna. Utan inspelningarna hade det blivit problematiskt att rekonstruera intervjuerna, trots att vi antecknade. Inspelningarna blev mycket viktiga för oss då vi ville ha tillgång till all empiri som vi samlade in. Enligt Repstad underlättas analysprocessen också om man har ordagranna återgivning av intervjuerna (Repstad, 2007: 93). Vi båda genomförde också intervjuerna tillsammans, vilket vi upplevde som positivt då båda ställde följdfrågor till respondenterna och uppmärksammade olika uttalanden från dem som vi ville gå in djupare på. Enligt Repstad kompletterar man varandra om man är två intervjuare genom att ställa följdfrågor och samarbeta. Detta är en fördel med att våra två intervjuare (Repstad, 2007: 111). Respondenterna kunde på så vis känna sig bekväma och dela med sig av sina erfarenheter av läraryrket.

Innan intervjuerna genomfördes informerades respondenterna via mejl om studiens syfte, att de var anonyma samt att deltagandet var frivilligt. Enligt Lantz borde man informera respondenterna om studiens syfte innan intervjuerna (Lantz, 1993: 62-63). En av respondenterna bad om att få se intervjufrågorna i förhand. Denna önskan avböjdes. Meningen med intervjuerna var att få respondenters svar i en direkt situation och inte ett i förväg uttänkt svar. Med risk för att skada vår studies trovärdighet och autenticitet valde vi att inte ge respondenten vår intervjuguide. Däremot berättade vi för alla respondenter om vilka teman som skulle tas upp i intervjun, vilket vi ansåg vara tillräckligt för dem att fundera på men inte veta om intervjufrågorna i förhand.

Efter några genomförda intervjuer upptäckte vi att svaren i temat om särbegåvade elever alltid blev mindre än dem som respondenterna gav om högpresterande elever. Det kunde bero på att samma frågor ställdes i båda teman och att arbetssätten med både högpresterande och särbegåvade elever liknade varandra på en och samma skola. Liknande problem uppkom vid frågorna om ramfaktorer, alltså vilka faktorer som påverkar arbetet med dessa två typer av elever. Respondenterna gav ofta liknande svar eller hänvisade till att de redan besvarat frågan. Vi funderade på om detta berodde på att vi kanske konstruerade intervjufrågorna felaktigt, men vi tror snarare att det beror på att högpresterande elever förekom oftare än särbegåvade elever i lärarnas arbete. Särbegåvade elevers lärande och utveckling var möjligtvis ett område som respondenterna inte hade mycket erfarenhet av. Till sist hade vi ingen möjlighet att generalisera kring våra resultat i studien, så vi avstod från det. Vi hade endast fem respondenter vilket var ett för litet urval för att göra generaliseringar. Då vår studie är ett examensarbete låg vårt intresse främst i att få insyn i hur *några* lärare i engelska arbetar med högpresterande och särbegåvade elever.

4 RESULTAT

I resultatet kommer det att redogöras för vilka respondenterna är, deras definitioner av högpresterande och särbegåvade elever och hur de arbetar med dessa elever i ämnet engelska i gymnasieskolan. Det kommer även redogöras för respondenternas åsikter kring vilka faktorer det är som påverkar deras arbete med dessa elever. Rubrikerna nedan heter som tidigare nämnt *4.1 Presentation av respondenterna*, *4.2 Lärarnas definitioner och erfarenheter av högpresterare och särbegåvningar*, *4.3 Lärarnas arbetssätt med högpresterare och särbegåvningar i engelska* samt *4.4 Ramfaktorers påverkan på lärarnas arbete*. För att repetera och klargöra, avser resultatet att ge svar på dessa två frågeställningar:

1. Hur arbetar de fem lärarna i engelska med att stödja och utmana högpresterande och särbegåvade elevers kunskapsutveckling i gymnasieskolan?
2. Vad möjliggör och försvårar de fem lärarnas arbete med högpresterande och särbegåvade elever i engelska i gymnasieskolan?

4.1 Presentation av respondenterna

Fem gymnasielärare i engelska blev intervjuade i vår studie. Nedan presenteras respondenterna - deras alias, kön, ålder, antal år som verksam lärare och varför respondenterna valde just engelska som sitt ena huvudämne. Två av respondenterna, J1 och J2, har också blivit namngivna med ett nummer. Dessa två personers namn innehåller samma tre första bokstäver och de har därför fått ett nummer så att läsaren ska kunna skilja dem åt och för att de ska bli garanterade anonymitet.

▪ *Lärare T*

Lärare T är kvinna och 26 år gammal. Hon har arbetat som lärare i engelska och svenska i snart tre år. Hon valde engelska som sitt ena ämne eftersom språkstudierna också innehåller delar av litteratur och samhällskunskap:

När jag satt och kollade igenom ämnesplanerna, ja alltså vad det är som man ska göra och vad det är för böcker, så tyckte jag att det lät kul med engelska och jag har alltid tyckt att engelska är kul. Har ett jättestort intresse för USA och England så då kände jag att då på engelska, att man får kombinera så mycket, det är det här med språk, kombinera med samhällskunskapsbiten och det här med böcker och litteratur också, så det var många saker som gjorde att det blev engelska (Lärare T, intervju, 27 nov 2013).

▪ *Lärare D*

Lärare D är man och 28 år gammal. Han har arbetat som lärare i engelska och italienska i cirka tre år. Han valde engelska som sitt ämne dels på grund av sin härkomst: ”dels för att jag var rätt duktig på det i skolan, sen så har jag ju brittiskt ursprung som jag berättade” (Lärare D, intervju, 3 dec 2013).

▪ *Lärare M*

Lärare M är kvinna och 34 år gammal. Hon har arbetat som lärare i engelska och svenska i sju år. Hon valde engelska som sitt ena ämne eftersom hon anser att det är ett intressant språk:

Just engelska valde jag av intresse för att jag är intresserad av engelska, jag har alltid tyckt att det har varit roligt med engelska. Det har bara funnits så liksom ända sen skolåldern egentligen. Jag tyckte det var ett roligt ämne och tyckte det var kul med engelska (Lärare M, intervju, 27 nov 2013).

▪ *Lärare J1*

Lärare J1 är man och 33 år gammal. Han har arbetat som lärare i engelska och samhällskunskap i ca sju år. Han valde engelska som sitt ena ämne dels på grund av nyfikenhet: ”Allmänt intresse, har alltid varit duktig i språk. Var väl först och främst lite nyfiken på vad det innebar men tyckte också sen när jag väl började gå utbildningen att den var givande och jag trivdes med utbildningen, så det var inget problem alls att fortsätta” (Lärare J1, intervju, 5 dec 2013).

▪ *Lärare J2*

Lärare J2 är kvinna och 38 år gammal. Hon har arbetat som lärare i engelska och svenska i ca 10 år. Hon valde engelska som sitt ena ämne på grund av att hon har ett stort intresse för språket: ”Ja för mig är det en självklarhet. Jag har alltid haft intresse, var utbytesstudent i USA när jag var 16. Jag har bott i Sussex [England] och pluggat. Så det är engelska, det är en passion tror jag hos mig. Så att det var självklart, var det” (Lärare J2, intervju, 9 dec 2013).

4.2 Lärarnas definitioner och erfarenheter av högpresterare och särbegåvningar

När det kommer till högpresterande elever, anser alla fem respondenter att de är motiverade i skolan, tar ansvar för sina studier, har tydliga mål med sina studier samt vill utvecklas i skolan. Dessa elever brukar behärska alla fyra förmågorna (tala, läsa, skriva, höra) i engelska samt även ha goda analytiska förmågor, anser respondenterna. Tre av respondenterna anser att högpresterande elever utmärker sig i klassrummet genom att betygsmissigt prestera på en C-nivå och högre, men lärare J1 och J2 anser inte att det nödvändigtvis måste finnas en koppling mellan hög prestation och höga betyg i engelska. Lärare J2 anser att en elev mycket väl kan prestera på E-nivå och kallas för högpresterande. Lärare J1 förklarade samma åsikt på följande sätt:

Jag skulle inte vilja säga att det var likhetstecken mellan betyget och högt presterande faktiskt. Då tycker jag att det finns väldigt mycket högpresterande elever som inte kanske just när det högsta betyget men utifrån sina förutsättningar så ser man en väldigt fin progression, när dom verkligen presterar utifrån sina förutsättningar väldigt bra (Lärare J1, intervju, 5 dec 2013).

Lärarna tycker att det finns två olika typer av högpresterande elever. Den ena är mer utåtriktad, har gott självförtroende och kan ha en ledarroll i klassrummet, medan den andra typen är mer tillbakadragen och blyg. Gemensamt för båda dessa typer är att de är målmedvetna och klarar av utmaningar bra, anser respondenterna. Hur högpresterande elever beter sig kan också bero på klassklimatet, anser lärare T, om det är tillåtet att ta plats i klassrummet eller inte. Hon uttryckte sig såhär:

Det handlar väldigt mycket om personlighet där tror jag och även klassklimatet, alltså är det liksom okej att i klassen visa att man är duktig på någonting eller finns det en kultur där man sitter och vaktar på varandra, att man inte får visa sig duktig och i den klassen som jag hade förra året där var det helt okej att visa sig duktig (Lärare T, intervju, 27 nov 2013).

Fortsättningsvis definierar lärarna en särbegåvad elev som en elev med exceptionella kunskaper, ofta med kunskaper på universitetsnivå och uppåt, trots att han eller hon bara går på gymnasiet. Dessa elever ses som naturbegåvningar, har mycket lätt för att lära sig och lyckas ofta nå höga betyg i skolan utan att behöva anstränga sig alltför mycket. De upplevs ha mycket hög IQ och kan ibland producera rena mästerverk i somliga ämnen. Lärare D beskriver en särbegåvning enligt följande:

Har extrem naturbegåvning. Våldigt lätt för sig att lära in. En som klarar kursen utan att knappt behöva plugga utan går på lektionerna och tar det till sig och suger åt sig som en svamp i princip (Lärare D, intervju, 3 dec 2013).

Somliga av respondenterna anser att särbegåvade elever kan utmärka sig på vissa sätt i skolan. Lärare T minns en särbegåvning som började slarva med skolarbetet när han ansåg sig ha uppnått högsta betyg i engelska och såg då ingen anledning att anstränga sig mer. Lärare D har också erfarenhet av en sådan elev, där eleven valde att sluta anstränga sig i skolan och uppvisade ett mer rebelliskt beteende:

Jag menar, det finns särbegåvade elever som kastar bort sin talang, de får ju nästan anstränga sig för det. Det kan ju vara så att de fått höra hela livet att de är så duktiga och de blir på något vis trötta på det och får en sån här rebellisk reaktion. Att de blir anti, de blir nästan anti-plugghästar så att säga. Det gör så att de, helt enkelt, de är så trötta på sin image som den här perfekta eleven att de inte orkar med det längre nästan (Lärare D, intervju, 3 dec 2013).

Fortsättningsvis har alla respondenter erfarenheter av högpresterande elever. Exempelvis har lärare T alltid ansträngt sig för att tidigt ta reda på vilka elever som är högpresterande i en klass genom att få dem att skriva brev i engelska och berätta om sig själva och sina förväntningar på kurserna. Lärare D har haft så ambitiösa högpresterande elever att de valt att delta i internationella utbyten på gymnasieskolan och studera utomlands på universitet efter gymnasiet. Lärare M har arbetat med högpresterande elever på de studieförberedande programmen och anser att det främst är där de går att hitta. Lärare J2 har erfarenheter av den högpresterande kulturens baksidor och hon berättar om elever som presterat högt i gymnasieskolan under en längre tid, som sedan drabbats av utmattning och mycket stress.

När det kommer till särbegåvade elever har bara två av våra fem respondenter erfarenheter av arbete med dessa elever i engelska. Lärare D, M och J1 har aldrig upptäckt någon särbegåvning i engelska under sina år som lärare, men lärare D har erfarenheter av särbegåvningar i sitt andra ämne italienska. Lärare D:s elev var en språkbegåvning och behärskade flera språk. Med henne kunde han ha samtal på flytande italienska, minns han. Lärare T minns särskilt en elev som var mycket begåvad i engelska och som till och med tyckte engelska på universitetsnivå var för enkelt för honom. Lärare J2 minns särbegåvningar hon hade i engelska 7 en gång, som gjorde litteraturanalyser på universitetsnivå. Lärare J2 beskriver minnet såhär:

Att man alltså, när dom uttrycker analys i sina fördjupade tankar kring ett skriftligt eller ett muntligt arbete, får mig att trilla av stolen. Där dom uttrycker, dom kan se samband och dom reflekterar, om vi säger att vi läser en roman, kan dom fördjupa det här på ett sätt som, ja som man gör när man har gått flera år på universitetet (Lärare J2, intervju, 9 dec 2013).

4.3 Lärarnas arbetssätt med högpresterare och särbegåvningar i engelska

Till och börja med, arbetar lärare T och J2 med högpresterande elever i engelska genom att ge mycket formativ bedömning och feedback, så att eleverna, trots att de är högpresterande, alltid kan utveckla sina kunskaper i engelska. Man kan alltid lära sig mer, exempelvis vokabulär, tycker lärare T. Både lärare T och J2 ser till att ge högpresterande elever stimulerande arbetsuppgifter i engelska, där exempelvis lärare J2 alltid ser till att eleverna kan nå de högre kunskapskraven i varje uppgift. På lärare T:s skola erbjuder de även högpresterande elever att göra provningar av kurser i engelska om de bedöms klara det, samt att studera till en Cambridge examen i engelska

7 som extra stimulans. En Cambridge examen är ett certifikat på att eleven behärskar mycket god engelska:

Organisationen dom uppmuntrar oss att se till att alla utvecklas och vi har gjort så i gamla engelska C bland annat, det som heter engelska 7 nu, då har vi haft elever som varit jättejätte duktiga, som har liksom legat där uppe [visar med händerna] i jämfört med resten av klassen. Då har vi erbjudit dom att läsa Cambridge examen och dom har fått sköta det på egen hand. Just för att dom liksom ska få den här extra stimulansen och det är någonting som skolledningen uppmuntrar, att finns det elever som vill läsa Cambridge så då ska dom få göra det (Lärare T, intervju, 27 nov 2013).

Lärare D väljer att ge samma uppgifter till alla elever i sin undervisning i engelska, men kräver dock mer prestation i dessa uppgifter av de högpresterande eleverna. Detta gör han för att de högpresterande eleverna ska känna sig stimulerade i undervisningen och alltid fortsätta utveckla sina kunskaper. På lärare D:s skola erbjuds även så kallade American studies i kursen engelska 7, där högpresterande elever får ansöka om att få möjlighet att studera extra om amerikansk kultur och om Nordamerika och till slut också få åka på en resa till USA:

Så erbjuder vi även, kan jag säga, i engelskämnet, vi erbjuder American studies, man läser engelska 7 som motsvarar då före detta engelska C i svårighetsgrad. Man får ansöka om American studies och då läser man specifikt om Nordamerika och amerikansk kultur. En gång vartannat år åker skolan till Wilmington i USA, en stad som är vänort med vår stad och då antingen när man går i tvåan eller trean beroende på när det infaller, får man åka iväg. Det är ju verkligen något för högpresterande elever att sikta på (Lärare D, intervju, 3 dec 2013).

Vidare väljer lärare M i sin undervisning i engelska att alltid ge lite svårare uppgifter till högpresterande elever, lite mer än vad de redan kan. Uppgifterna ger alltid möjlighet till fördjupningar om elever vill göra det. Vid behov ger hon även fler uppgifter till de som är extra snabba under lektionerna. Eleverna har alltid möjlighet att utveckla sina kunskaper, förklarar lärare M och hon väljer att hålla ett högt tempo i sin undervisning med högpresterande elever. Detta gör hon för att kunna frigöra tid i slutet av en kurs så att de högpresterande elever som vill får möjlighet att komplettera kunskapskrav om de vill ha högre betyg. På så vis ger hon alltid möjligheten för högpresterande elever att nå högre i sitt lärande och sin kunskapsutveckling i engelska. På lärare M:s skola finns också möjligheten för högpresterare att få göra provningar om de bedöms ha mycket goda kunskaper och kan då tentera av kurser i förtid. Oftast är det högpresterande elever som har bott i ett engelsktalande land under en längre tid eller som har en förälder med engelska som modersmål som väljer att göra en provning, berättar lärare M. Till sist väljer lärare J1 att låta högpresterande elever vara med och designa sina egna arbetsuppgifter i undervisningen i engelska. Enligt honom ligger individualitet i fokus i hans undervisning och genom att låta eleverna få skapa sina egna arbetsuppgifter ger han dem möjlighet att skapa sin egen utmaning och få känna sig stimulerade i undervisningen. Arbetsuppgifterna i engelska blir ofta anpassade efter de högpresterande elevernas val av utbildning, så att det matchar deras intressen. Ibland hamnar även arbetsuppgifterna på universitetsnivå, om eleven bedöms ha så goda kunskaper. Enligt lärare J1 innebär arbetet med högpresterande elever i engelska att det blir mycket individuellt arbete för dem, då de inte behöver mycket lärarhandledning, anser han. Lärare J1 uttryckte sig såhär:

Dom får ju först och främst designa mycket av sina egna uppgifter, ifall dom vill. Vill dom inte så gör jag då naturligtvis uppgifterna åt dom men det ligger ju i det, alltså att dom jobbar med individuella uppgifter utifrån vad man har för visioner med sitt liv. Är det så att man har en väldigt tydlig uttalad profil, att man vill bli någonting, ja då får man kanske jobba med material som är väldigt tydligt inriktat. Om det är läromedel eller

någoting från universitetsnivå eller vad det nu handlar om det, det är ju olika. Men generellt skulle jag vilja säga dom får vara med och designa sina egna uppgifter så att dom känner att dom får en lagom utmaning (Lärare J1, intervju, 5 dec 2013).

Vidare anser lärare J1 och J2 att alla arbetsområden inom engelska är lika utmanande att arbeta med när det kommer till högpresterande elever, alltså inget arbetsområde är varken svårare eller lättare att arbeta med. Lärare M fick exemplet grammatik för att få igång hennes tankar och grammatik anser hon vara ett område som är lätt att arbeta med när det kommer till högpresterande elever, eftersom dessa elever är alltid villiga att lära sig mer för att nå högre betyg. Lärare T anser inte heller att något arbetsområde är lättare eller svårare att arbeta med. Men hon har uppmärksammat att muntlig och skriftlig produktion kan bli svårare att arbeta med om en högpresterande elev får inställningen att denne har nått högsta betyg redan och inte behöver anstränga sig mer i engelska. Till sist anser lärare D att skönlitteratur och grammatik är områden som är enklare att arbeta med då eleverna alltid kan arbeta mer med det. Hörövningar och grupparbeten kan dock bli komplicerat med högpresterande elever då risken finns att en högpresterande elev gör det mesta av grupparbetet:

Skönlitteratur tycker jag är ganska enkelt ändå för där finns det alltid en ny tolkning, en djupare tolkning. Man kan vrida och vända på saker tills man blir spritt språngande galen. Grammatik fungerar också rätt bra för det finns alltid nästa nivå på något vis. Det som är hörövningar kanske och grupparbeten är lite svårt. För om jag sätter en extremt högpresterande elev i en grupp med inte fullt lika högpresterande elever då blir det svårt för mig att veta hur dom andra eleverna bidrar till det arbetet. Den gruppen kommer säkert att prestera bra för den högpresterande eleven kommer göra mycket, men jag vill ju se allas insats och det gör det ju lite svårare för mig som lärare att veta vart dom andra ligger någonstans. Det finns en risk och jag vet inte riktigt vart de andra ligger på för nivå för slutresultatet blir högre än vad dom kanske skulle ha förmåga till om dom var i en grupp för sig själva (Lärare D, intervju, 3 dec 2013).

Vidare nämner endast lärare M att det finns en policy om att högpresterande elever kan få göra provningar av kurser i engelska i hennes arbete. Denna möjlighet finns hos flera av respondenterna, men det anser dom inte vara en policy. Ingen av de fyra andra respondenterna har någon policy att följa direkt men alla arbetar kollegor sinsemellan mycket, om vilka arbetsuppgifter de kan ge till högpresterande elever och hur de ska utmana, vägleda och stötta dem i deras utbildning. Lärare M anser att hon inte behöver ha någon mer bestämd policy kring arbetet med högpresterande elever på sin skola, i alla fall inte mer än den som redan finns. Hon hänvisar till att hon redan själv har bra arbetsmaterial som hon ger till dessa elever och anser sig inte behöva någon gemensam policy. Lärare J1 vill gärna ha en gemensam policy, alltså gemensamt utvalda arbetsuppgifter i engelska som endast ges till högpresterande elever. Det vore också bra om det i policyn ingick en bestämmelse om när man ska låta en högpresterande elev genomgå en provning i en kurs, anser han. Till sist är lärare T emot en gemensam policy, med motiveringen att hon bedömer hur varje högpresterande elevs utveckling ska se ut enskilt och vill inte sätta in eleverna i en mall:

På sätt och vis inte, i och med att alla elever är så olika. Då är det bäst att ta det när man väl sitter med eleverna, man vet liksom det är ”den här eleven”, för att bli riktigt strålande, så är det dom här och dom här grejerna. Man försöker se eleven mer utifrån deras förutsättningar än att man försöker passa in dom i en mall som ett dokument faktiskt är egentligen. Det är rätt bra att inte ha det där dokumentet, det blir lite mer elev-anpassat (Lärare T, intervju, 27 nov 2013).

Fortsättningsvis har lärare T främst arbetat med grammatik med den särbegåvade elev som hon har talat om tidigare, där grammatiken var på universitetsnivå så att eleven skulle bli utmanad. Detta räckte dock inte och lärare T fick ta till ännu mer

universitetsmaterial för att få den särbegåvade eleven att känna att han blev utmanad. Särbegåvade elever har även möjlighet att få göra provningar av kurser i engelska, precis som de högpresterande. Lärare T påpekar dock att det är viktigt att hålla koll på särbegåvade elever i engelska lite extra, så att de blir guidade i sin utbildning på rätt sätt och inte tappar fokus i gymnasieskolan bara för att de har lätt för att lära sig. Lärare D förklarar att han individanpassar undervisningen med särbegåvade elever. Han har som tidigare nämnt aldrig haft en särbegåvad elev i engelska, endast i italienska. Eftersom att han sällan har särbegåvade elever i sin undervisning har han inte rutiner för hur han arbetar med dem heller. Men individanpassning är det bästa arbetssättet, anser lärare D. Lärare M har också som tidigare nämnt aldrig upptäckt en särbegåvning i engelska. Men skulle hon få en sådan elev skulle hon se till att eleven får göra provningar av kurser i engelska, så att han eller hon blir färdig och kan arbeta med annat istället. Just nu försöker Lärare M:s skola utveckla ett samarbete med universitetet i staden så att särbegåvade elever ska få möjlighet att läsa universitetskurser i engelska, istället för gymnasiekurserna engelska 5 och 6, om de bedöms klara den höga nivån, förklarar lärare M. Tanken med detta samarbete är att de särbegåvade eleverna ska bli extra utmanade i gymnasieskolan.

Fortsättningsvis får särbegåvade elever i lärare J2:s skola studera extra om USA, dess politiska system och historia som extra stimulans i engelskundervisningen, förklarar hon. Lärare J2 ser till att hålla extra koll på särbegåvade elever i sin egen undervisning och hon utvärderar undervisningen med dem ofta för att se om de känner sig tillräckligt utmanade i skolan. Om de inte gör det sätter hon in åtgärder direkt. Till sist förklarade lärare J1 tidigare att han aldrig har haft en särbegåvad elev i engelska. Om han skulle få en särbegåvad elev i framtiden skulle han välja att individanpassa undervisningen och skaffa fram universitetsmaterial som passar elevens utbildning. På så vis kan den särbegåvade eleven förbereda sig inför ännu högre studier på universitetsnivå. Eleven har även möjlighet att få tentera av en kurs i engelska om han eller hon bedöms ha de kunskaperna. Lärare J1 skulle även använda den särbegåvade eleven som en extra resurs i klassrummet, förklarar han, så att eleven även kan utveckla andra egenskaper än bara ämneskunskaper:

Sen hade jag väl försökt använda mig av eleven, alltså helt enkelt som en resurs i klassrummet, att hjälpa andra, att på det sättet då kanske utveckla andra förmågor som kanske ligger utanför just ämneskunskaper som eleven har. Då får den kanske lära sig mer att samarbeta, förstå sig på andra människors svårigheter och utifrån det då kunna identifiera varför en viss form av problematik finns. Det är kanske så att när man själv är särbegåvad, hur ska jag uttrycka det, så har man själv kanske svårt att se eller fattar inte varför inte alla människor kan se det här mönstret, varför är det så svårt att förstå att det här är liksom det finita verbet eller det här är liksom den passiva i meningen och då kan kanske det hjälpa den eleven också att utveckla en kunskap kring sina medmänniskor (Lärare J1, intervju, 5 dec 2013).

Fortsättningsvis förklarar lärare T att hon vid arbetet med den särbegåvade elev i engelska som hon minns ansåg att grammatik var ett för lätt område för denne elev, han blev inte utmanad av grammatiken helt enkelt. Vid ett senare bokprojekt som klassen hade fick den särbegåvade eleven välja en mycket svårare bok än andra elever, vilket blev en utmaning för honom, minns lärare T. På så vis anser hon att skönlitteratur är bättre att arbeta med gällande särbegåvningar i engelska, då det går att hitta böcker på deras språknivå som är utmanande för dem. Lärare T påpekar också att det är viktigt att ha god kommunikation med särbegåvade elever och lyssna på deras önskemål i undervisningen. Lärare D finner skönlitteratur och grammatik, precis som med högpresterande elever, vara arbetsområden som är bra att arbeta med då det alltid går att göra det till en utmaning och det går alltid att lära sig mer. Hörövningar däremot

är för lätta för särbegåvade elever, anser han, det blir ingen utmaning för dem. Till sist anser lärare J2 att muntlig produktion är tuffare att arbeta med inom engelska med särbegåvningar, då hon av erfarenhet finner det svårt att få dem att våga prata inför publik. Till sist har ingen av respondenterna någon överenskommen policy kring hur de ska arbeta med särbegåvade elever på sin skola. Lärare D hänvisar till möjligheten att få tentera av en kurs i engelska och att även det gäller särbegåvade elever. Lärare J2 önskar sig en policy kring särbegåvade elever, gärna ett arbetsmaterial eller dylikt så hon vet hur hon ska bemöta och undervisa särbegåvade elever i engelska. Enligt henne vore det bra om Skolverket kunde ge ut ett Allmänna råd för hur man ska arbeta med särbegåvade elever i gymnasieskolan.

4.4 Ramfaktorers påverkan på lärarnas arbete

När det gäller högpresterande elever anser alla lärare att tid påverkar deras arbete med dessa elever mycket. På lärare T: skola och J2:s skola har de relativt långa lektioner i engelska, vilket båda lärarna ser som positivt då de har gott om tid att lägga på de högpresterande eleverna i klasserna – att prata och diskutera med dem. Lärare T anser dock att en nackdel med långa lektioner är att eleverna blir trötta efter ett tag, vilket kan påverka deras skolresultat. Fyra av fem lärare anser också att tid är en bristvara i deras arbete. Exempelvis anser lärare D sig inte ha tillräckligt med tid att ge till varje elev. Lärare M vill ha mer tid till för- och efterarbete till lektioner i engelska med högpresterande elever, eftersom de kräver mycket arbetsmaterial i hennes undervisning. Lärare J2 vill också ha mer lektionsfri tid i sitt schema så hon hinner förbereda lektionerna bättre. Fortsättningsvis anser tre av fem lärare att tillgången till resurser på skolan påverkar deras arbete, alltså vad för läromedel och exempelvis hur många datorer/datorprogram som finns tillgängligt. Finns inte tillräckligt med resurser påverkar det kvalitén på undervisningen i engelska, anser lärare M. Även klassers storlek påverkar arbetet, där lärare D och J1 inte anser sig hinna med att uppmärksamma alla högpresterande elever om klassen är för stor. Lärare J2 tycker att styrdokumentet också påverkar arbetet, då de ställer krav på vad hon ska undervisa i. Hon anser sig dock ändå kunna fritt planera undervisningen i engelska hur hon vill. Till sist är lärare M den enda som anser de högpresterande eleverna själva vara en faktor som påverkar hennes arbete. Hon minns en högpresterande klass som hon hade för några år sen, där det förekom rasistiska åsikter ofta. Lärare M tycker det var krävande att försöka förändra deras åsikter till det bättre:

Men jag var med om en grej för ett par år sedan. Då var det en klass där jag märkte att kunskapsnivån var ganska hög och dom var kunniga. Det var mycket sådär värdegrundsfrågor där som inte kanske riktigt var av den bästa världen i den klassen och då blir det lite problem ibland att få dom att prestera när dom ska tänka på, utan att för den skull alltid hamna i dom här värdegrunds-diskussionerna, för det var alltid någonting som färgades utav rasism eller SD:s politik. Det blir svårt att nå dom, att sätta dit den där lilla felaktigheten i deras värdegrund om man säger. Man måste hitta något sätt att nå dit och förändra tanken eller attityderna eller sådana saker. Det kan vara jobbigt och svårt och tidskrävande (Lärare M, intervju, 27 nov 2013).

De faktorer som påverkar lärarnas arbete med särbegåvade elever är tid, resurser och deras tjänstefördelning. Alla respondenter anser att tid knappt finns till att arbeta med särbegåvade elever idag på grund av stora klasser och fullsatta tjänster. Resurserna är också knappa på de två gymnasieskolorna då en särbegåvad elev behöver mycket arbetsmaterial på universitetsnivå. Fördelningen av lärarnas tjänster, alltså hur mycket lektioner de har samt antalet timmar i arbetstid påverkar också. Lärarna har inte så mycket utrymme under sin arbetstid som de skulle vilja ha till att lägga på att skapa

material och utmana särbegåvningar i gymnasieskolan. Lärare T anser även den särbegåvade eleven själv vara en faktor som påverkar, då hon också ska ta hänsyn till vad eleven själv vill – hur motiverad eleven är, hur han eller hon vill arbeta samt om de överhuvudtaget vill utvecklas mer i gymnasieskolan.

5 DISKUSSION

I diskussionen kommer studiens resultat att diskuteras i relation till bakgrundskapitlen *2.1 Tidigare forskning*, *2.2 Skolans ansvar för alla elever*, *2.3 Skolans uppdrag* samt *2.4 Teoretiska aspekter* för att få bättre förståelse av resultatet. Studiens slutsatser, pedagogiska implikationer samt förslag till vidare forskning kommer också att presenteras i diskussionen. Delkapitlen nedan heter *5.1 Studiemotiverade högpresterare och rebelliska särbegåvningar*, *5.2 Individanpassning och avancerad undervisning*, *5.3 Tid, resurser och lärarnas tjänstefördelning som påverkande faktorer*, *5.4 Slutsatser*, *5.5 Pedagogiska implikationer* samt *5.6 Förslag till vidare forskning*.

5.1 Studiemotiverade högpresterare och rebelliska särbegåvningar

Alla respondenter i studien ser högpresterande elever som högt motiverade i gymnasieskolan, ansvarsfulla och har vilja att utvecklas i sina studier. Dessa elever tenderar också att behärska alla fyra förmågor i engelska – läsa, skriva, höra och tala och har ofta goda analytiska förmågor, anser respondenterna. Högpresterare uppnår ofta höga betyg i skolan och likt respondenternas svar är de flitiga, studiemotiverade och ”tänker steg för steg” (Wallström, 2013: 26-28). Respondenterna har dock gett skilda svar när det kommer till kopplingen mellan prestation och betyg hos högpresterande elever. Lärare M, T och D ser höga betyg som tecken på högpresterande elever, medan lärare J1 och J2 mer tar elevers individuella utmaningar i åtanke. Elever som uppnår betyget E kan också vara högpresterare i gymnasieskolan eftersom de då presterar så gott de kan utifrån sina individuella förutsättningar. Fortsättningsvis anser respondenterna att det oftast finns två olika typer av högpresterande elever, där den ena är mer utåtriktad, har bra självförtroende och är en ledartyp i klassrummet och den andra typen är mer tillbakadragen och blyg. Oavsett hur högpresterande elevers personligheter ser ut är de alla enligt respondenterna mycket målmedvetna och klarar av utmaningar på ett bra sätt i skolan. Högpresterande elever kan precis som respondenterna anser vara sociala, kan ofta utmärka sig, ha ett flertal vänner och vara mycket engagerade i skolan (Wallström, 2013: 26-28). Tillbakadragna högpresterare förekommer säkerligen också, då lärare T anser att deras personligheter beror på klimatet i klassen och om det är tillåtet att ta plats eller inte.

Respondenterna ser särbegåvade elever som naturbegåvningar med exceptionella kunskaper. De anses ha mycket hög IQ, presterar ofta på universitetsnivå, har lätt för att lära sig samt kan uppnå höga betyg i skolan utan att behöva anstränga sig alltför mycket, anser respondenterna. Likt deras svar har särbegåvningar ”en extraordinär begåvning” inom några ämnen, är snabblärd och kan uppnå höga resultat snabbt utan större ansträngningar (Wallström, 2013: 17-18, 23-24 & 27 & Persson, 1998: 186-187). Tidigare forskning har också konstaterat att särbegåvningar ofta har hög IQ, runt 120-130 och uppåt (Wallström, 2013: 21 & Persson, 2010: 541). Lärare T anser att särbegåvningar kan utmärka sig genom att de kan sluta anstränga sig i skolan när de uppnått högsta betyg i ett ämne. De anser sig då inte behöva anstränga sig mer. Somliga särbegåvningar visar också på ett rebelliskt beteende där de börjar negligera sina studier i skolan, anser lärare D. Några andra kännetecken för särbegåvningar

nämns inte av respondenterna. Likt respondenternas svar kan särbegåvningar utmärka sig i skolan genom att ifrågasätta regler, bli passiva och omotiverade i skolarbetet. Ofta beror detta på att de inte blir tillräckligt utmanade i skolan och anser då att skolarbetet är för enkelt för dem (Stålnacke, 2007: 15 & 21 & Wallström, 2013: 21 & 27-28). Som resultatet visar har respondenterna förmåga att definiera vad högpresterande och särbegåvade elever är för sorts elever samt identifiera dem i gymnasieskolan. De har även förmågan att se skillnader mellan dem i sin undervisning. Respondenterna behöver kunna skilja på dessa två typer av elever för att kunna ge dem rätt stöd i engelska. Enligt Wallström har högpresterande och särbegåvade elever olika behov i undervisningen, behov som behöver uppmärksammas och tas hänsyn till för att de ska bli stimulerade och utmanade i gymnasieskolan (Wallström, 2013: 27-28). Detta är, enligt läroplanen för gymnasieskolan, lärares plikt att göra och lärare ska planera engelskundervisningen med dessa elever utifrån deras egna behov, så att det sker en kunskapsutveckling i gymnasieskolan (Gyll, 2011: 10-11).

Alla respondenter i studien har erfarenheter av högpresterande elever i engelskundervisningen, men endast två respondenter har samma erfarenheter av särbegåvade elever. Lärare D har dock haft en särbegåvning i italienska, men inte engelska. Enligt Wallström tar högpresterande elever mer plats i undervisningen medan särbegåvningar inte står ut lika mycket i klassrummet som högpresterare gör. På så vis kan lärare missta särbegåvade elever för annat än att de är just särbegåvade. Särbegåvningar är fortfarande sällsynta, men de förekommer i skolan (Wallström, 2013: 17-18 & 26-28). Detta kan vara en förklaring till varför så få av respondenterna hade erfarenheter av särbegåvade elever. Högpresterare syns mer och uppmärksammas också antagligen mer av respondenterna i gymnasieskolan. De tre respondenter som inte har erfarenheter av särbegåvningar i engelska kanske har haft särbegåvade elever i sina klasser, bara att de aldrig upptäckt dem.

Trots att särbegåvade elever tenderar att ha mycket hög IQ som Wallström ovan har förklarat, så visar resultatet inte om respondenterna har utfört IQ test på de särbegåvningar som de har erfarenheter av. På så vis kan respondenterna inte bevisa att särbegåvade elever faktiskt har mycket hög IQ, utan de bara antar att dessa elever har det. Denna syn på särbegåvade elever är problematisk. IQ-test är en smal mätning av intelligens. Elever kan exempelvis vara enormt språkligt begåvade i engelska utan att ha hög IQ. Den språkliga begåvningen syns inte på ett IQ-test. Om respondenterna främst ser hög IQ som ett tecken på en särbegåvad elev finns risken att de missar att upptäcka särbegåvade elever i engelska och även i gymnasieskolan för övrigt. En särbegåvad elev kan mycket väl ha en exceptionell begåvning, men ha ett IQ som motsvarar normalnivå.

5.2 Individanpassning och avancerad undervisning

För att repetera resultatet, så stimulerar alla respondenter varje högpresterande elevs kunskapsutveckling individuellt i gymnasieskolan. Eleverna ges individuella utmaningar, där arbetsuppgifterna är ett eller flera steg svårare än vad eleverna redan kan. Respondenterna kräver studiemässigt mer av högpresterare i engelska och detta görs för att eleverna alltid ska känna sig intellektuellt stimulerade och utmanade i skolan och inte tappa fokus. Hos alla respondenter finns det möjligheter för högpresterare att utveckla sina kunskaper i engelska, där somliga tillåter provningar i kurser för de extra duktiga medan andra erbjuder mer intensiva studier i det engelska språket (Cambridge examen) eller amerikansk kultur, politik och historia (American studies). Ofta hamnar utbildningsnivån i högpresterande elevers arbetsuppgifter på

universitetsnivå och de bedöms vara rätt så självgående i undervisningen och behöver inte mycket lärarledd handledning.

Fortsättningsvis upplever några respondenter att skönlitteratur och grammatik är arbetsområden i engelska som är mer stimulerande för högpresterare att arbeta med då det alltid finns möjlighet att lära sig mer om det. Hörövningar, grupparbeten och muntlig/skriftlig produktion kan dock bli problematiskt, då exempelvis högpresterare kan göra det mesta av arbetet i en grupp, vilket lyfter hela gruppens resultat och visar inte hur de andra eleverna faktiskt ligger till språkmässigt. Somliga respondenter anser att alla arbetsområden är lika utmanande att arbeta med, då det beror på högpresterarnas attityder till undervisningen – om de vill utvecklas mer i gymnasieskolan eller inte. Endast på en av de undersökta två gymnasieskolorna finns en policy om hur lärare kan arbeta med högpresterande elever i engelska, som lärare M förklarade. Där är prövningar av kurser en sorts policy. Denna möjlighet finns på den andra gymnasieskolan också men det är ingen policy. Respondenterna samarbetar dock med andra kollegor i engelska om vilka uppgifter som kan ges till högpresterare och hur de kan guida dem i deras utbildning på ett effektivt sätt. Endast lärare J1 vill ha en gemensam policy kring hur man kan arbeta med högpresterare i engelska, medan lärare M och T anser att deras eget arbetsmaterial duger och att arbetssätten blir mer individanpassade utan en policy.

Den tidigare forskningen visar att lärare behöver egenskaper som empati, god lyssnare och förmåga att kunna aktivera eleverna i skolan vid arbete med högpresterare (Persson, 1999: 10). Högpresterare önskar sig också bland annat lärare som har tålamod med dem, kan ha intressanta lektioner, stimulerar och bedömer dem samt låter dem vara kreativa i skolan (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012: 68-73). Respondenterna har bevisat att de har många av dessa eftertraktade egenskaper då undervisningen individanpassas och är stimulerande och utvecklande för högpresterarna. Resultatet visar också att respondenterna och deras skolor följer läroplanen för gymnasieskolans riktlinjer om att högpresterande elever ska få stimuleras i skolan genom extra stöd och utmaningar i undervisningen. Rektorer tar sitt ansvar, lärarna uppfyller sina plikter och de högpresterande elevernas rättigheter tas i beaktande (Gyll, 2011: 6-10 & Skollag 2010: 800, 3 kap, 3§). Trots att respondenternas arbetsplatser följer läroplanens riktlinjer, finns attityden bland somliga respondenter att högpresterare inte behöver lärarledd handledning alltför ofta då de bedöms vara mycket självgående i engelska. Givetvis kan det vara så. Enligt Wistedt är det dock en myt att högpresterare klarar sig själva i skolan och brer denna attityd ut sig bland fler lärare finns risken att resurser och extra stöd till dessa elever minskar på grund av det. Det kan i längden få negativa konsekvenser för de högpresterande elevernas utbildning i skolan (Wistedt 2005: 54 se Skolverket 2012: 45).

Fortsättningsvis visar också resultatet att respondenterna arbetar genom att stimulera de högpresterande elevernas närmaste utvecklingszon i engelska samt att arbetsuppgifterna som ges är individanpassade. Enligt Jerlang och Ringsted ska arbetsuppgifterna vara ett eller flera steg svårare än det eleverna redan kan. De vuxna ska också fungera som ett stöd i elevernas kunskapsutveckling. Då borde det ske en kunskapsutveckling hos eleverna (Jerlang & Ringsted, 2008: 368). Allt detta gör respondenterna samt sker hos eleverna genom att undervisningen individanpassas. Arbetssätten med de högpresterande eleverna är också specialpedagogiska, visar resultatet. Enligt Ahlberg ska elever få individanpassat extra stöd om en vanlig undervisningsnivå är för lätt för dem och de behöver på så vis mer utmanande

arbetsuppgifter för att inte tappa motivationen i skolan (Ahlberg, 2013: 71 & 77). De högpresterande eleverna får extra stöd med denna motivering. Till sist, som tidigare nämnt, vill endast lärare J1 ha en gemensam policy kring hur lärare kan arbeta med högpresterare i engelska. Denna attityd är oroande. Tidigare forskning har visat att lärare i svenska skolor egentligen behöver mer utbildning i hur de på bästa sätt kan arbeta med högpresterare (Persson, 1999: 10). Lärare M och T anser sig redan ha bra arbetsmaterial för högpresterande elever och då är det viktigt att även andra lärare i engelska får ta del av detta material på en och samma gymnasieskola. Tillsammans kan lärare i engelska utveckla en gemensam policy för hur arbetet med dessa elever ska gå till, med rum för individanpassning. Fokus i en policy skulle kunna vara på de arbetsområden i engelska som respondenterna ansåg vara stimulerande för högpresterare – skönlitteratur och grammatik, men även hur man kan arbeta med de problematiska områdena – hörövningar och grupparbeten, som exempel.

För att repetera, valde de respondenter som har erfarenheter av särbegåvningar i engelska (och italienska för lärare D) att individanpassa undervisningen för dem. Eleverna fick arbetsmaterial på universitetsnivå samt blev erbjudna provningar av kurser. Detta gjordes för att särbegåvningarna skulle känna sig stimulerade och utmanade i gymnasieskolan och inte tappa fokus på grund av deras begåvning. De respondenter som inte har erfarenheter av särbegåvningar i engelska skulle också välja att individanpassa undervisningen med dem om de skulle få några i framtiden. Lärare M vill och försöker utveckla ett samarbete med stadens universitet så särbegåvningar kan få läsa engelska på universitetsnivå redan i gymnasieskolan. Lärare J1 skulle förutom individanpassning också be särbegåvningar att hjälpa andra elever i sin klass och vara en resurs i klassrummet för dem som behöver extra hjälp i engelska. Skönlitteratur anser respondenterna vara ett arbetsområde som är stimulerande för särbegåvade elever, då de alltid kan lära sig mer om det. Grammatik är det delade uppfattningar om då det både kan vara för lätt för särbegåvningen men även stimulerande beroende på utbildningsnivån. Hörövningar och muntlig produktion kan bli problematiskt att arbeta med i engelska, då hörövningar ofta är för enkla för särbegåvningar. Muntlig produktion kan bli svårt om särbegåvningarna är blyga och tillbakadragna. Till sist har ingen respondent någon policy att följa kring hur de kan arbeta med särbegåvningar i engelska. Lärare D förklarar att möjligheten att få göra provningar av kurser även gäller särbegåvade elever, precis som högpresterande. Annars finns det inga policys på respektive gymnasieskola. Lärare J2 önskar sig en gemensam policy kring hur lärare kan arbeta med särbegåvningar i engelska och gärna också ett Allmänna råd från Skolverket.

Den tidigare forskningen visar bland annat att svenska skolor måste vara flexibla och ska kunna erbjuda särbegåvningar en individualiserad utbildning (Wallström, 2009: 21). Särbegåvade elever kan även användas som en extra resurs i klassrummet för att hjälpa sina klasskamrater (Persson, 2010: 556 & 559). Resultatet visar att särbegåvade elever erbjuds individanpassade arbetssätt i engelska och även de respondenter som inte har erfarenheter av särbegåvningar skulle välja att individanpassa deras utbildning i framtiden. Lärare J1 kan tänka sig att använda särbegåvningar som en extra resurs i klassrummet och på vis får de lära sig andra egenskaper också än bara ämneskunskaper. Respondenterna och deras arbetsplats följer läroplanen för gymnasieskolans riktlinjer om att särbegåvningar ska få extra stöd, utmaningar och ska få utvecklas efter sina egna förutsättningar i gymnasieskolan. De respondenter som har erfarenheter av särbegåvningar fullföljde sina plikter som lärare och de särbegåvade elevernas rättigheter togs och tas i beaktande. Detta är lärares plikter att

göra samt elevers rättigheter enligt läroplanen för gymnasieskolan och skollagen (Gy11, 2011: 6-10 & Skollag 2010: 800, 3 kap, 3§).

Fortsättningsvis arbetar respondenterna på liknande sätt med särbegåvningar i engelska som med högpresterande elever. Särbegåvningarna utmanas i sin utbildning genom att de får arbeta med universitetsmaterial i engelska, som exempelvis grammatik. Universitetsmaterialet är ett steg svårare än det de redan kan. Skulle även det vara för lätt erbjuds särbegåvningar ytterligare stimulerande arbetsmaterial och eventuellt att få göra provningar av kurser i engelska. Enligt Jerlang och Ringsted borde elever ges arbetsuppgifter som är ett eller flera steg svårare än det de redan kan. Då stimuleras elevernas närmaste utvecklingszon och kunskapsutveckling sker (Jerlang & Ringsted, 2008: 368). Resultatet visar att arbetsmaterialet som respondenterna använder sig av stimulerar särbegåvningars närmaste utvecklingszon och då borde kunskapsutveckling ske. Särbegåvningar får och kan få specialpedagogiskt stöd hos alla respondenter, med samma motivering som för högpresterande elever. Enligt Ahlberg behöver somliga elever extra stöd, individuella utmaningar och tillsyn i gymnasieskolan så att de inte tappar motivationen och börjar negligera sin utbildning. Det stödet har elever rätt till (Ahlberg, 2013: 71 & 77).

Likt arbetet med högpresterande elever har de flesta respondenter ingen policy kring hur de kan arbeta med särbegåvningar i engelska. Endast lärare J2 vill ha en gemensam policy kring dessa elever och även ett Allmänna råd från Skolverket. Denna attityd är igen oroande. Många av respondenterna har inga erfarenheter av särbegåvningar i engelska och har därför inte heller någon plan för hur de kan bemöta dem när de väl dyker upp i deras klasser en dag. Enligt Persson behöver lärare idag en policy eller ett Allmänna råd kring dessa elever för att arbetet med dem ska ske på ett effektivt sätt (Persson, 1998: 193-194). De skulle också få nytta av kompetensutveckling i hur de kan arbeta med särbegåvningar i skolan (Persson, 2010: 556 & 559). Trots att somliga respondenter lyckas att individuellt utmana särbegåvningar i engelska, skulle en policy även vara av nytta för dem och de andra respondenterna utan erfarenhet av särbegåvningar. Fokus i policyn kan vara på de arbetsområden i engelska som respondenterna ansåg vara stimulerande för just särbegåvningar – skönlitteratur och grammatik, men även hur man kan arbeta med de problematiska områdena – hörövningar och muntlig produktion. Behovet av att uppmärksamma särbegåvningar mer i gymnasieskolan är inget unikt bara för Sverige. I nederländska grund- och gymnasieskolor behöver särbegåvade elever också uppmärksammas mer och erbjudas extra stöd och stimulans i större utsträckning. Det rekommenderas även att särbegåvningar lyfts fram extra i nederländska styrdokument (De Boer, Kamphof & Minnaert, 2013: 140). Detta skulle även Skolverket i Sverige behöva göra för svenska särbegåvningars bästa i skolan.

5.3 Tid, resurser och lärarnas tjänstefördelning som påverkande faktorer

Respondenterna anser att tid påverkar deras arbete med högpresterare och särbegåvningar mycket. På lärare T, D och J2:s skola har de långa lektioner vilket de ser som positivt då de kan lägga mer tid på dessa elever i en klass. Tid är samtidigt också en bristvara för alla respondenter, då de anser att det inte finns tillräckligt med tid till att uppmärksamma alla högpresterare till den grad de skulle vilja. Lärare M och J2 önskar sig också mer tid till för- och efterarbete till lektioner. Det finns inte nog med tid till att uppmärksamma alla särbegåvningar tillräckligt heller, vilket fullsatta tjänster och stora klasser har orsakat, anser respondenterna. Enligt Pettersen är tid en

vital ramfaktor i skolans värld som alla vill ha mer av. Det är en yttre ramfaktor som lärare inte kan påverka eftersom tiden tidigt under skolåret disponeras mellan olika ämnen och aktiviteter på skolan (Pettersen, 2008: 59). Respondenterna får förhålla sig till den tid de har till förfogande i sitt arbete, vilket innebär att tiden idag inte räcker till för att respondenterna ska hinna uppmärksamma och arbeta med högpriesterare och särbegävningar på ett tillräckligt effektivt sätt.

Fortsättningsvis påverkar också mängden resurser som finns till godo på gymnasieskolan respondenternas arbete med högpriesterare och särbegävningar. Finns inte tillräckligt med exempelvis datorer och läromedel påverkar det kvalitén på undervisningen, anser lärare M. Särbegävningar behöver också ofta material på universitetsnivå, vilket vanligtvis inte tillhör gymnasieskolans utbud av läromedel. Enligt Pettersen är resurser både en *ekonomisk* och *fysisk ramfaktor* i skolans värld. Skolans ekonomi bestämmer vad för läromedel som köps in samt vilken kvalitét läromedlet får. Resurser är också en yttre ramfaktor som lärare sällan kan påverka (Pettersen, 2008: 59). Tidigare forskning visar att skolor i Sverige och Nederländerna främst erbjuder lågpriesterande elever extra stöd, medan det är problematiskt att kunna erbjuda samma extra stöd till högpriesterare och särbegävningar (Persson, 2010: 536 & 541 & De Boer, Kamphof & Minnaert, 2013: 134 & 136). Resursfördelningen i skolan är ett hinder för att dessa elever ska få det extra stöd de har rätt till (Wallström, 2009: 21). Trots att respondenterna lyckas ge högpriesterare och särbegävningar stimulerande arbetsuppgifter, så är det brist på resurser till högpriesterare och särbegävningar idag eftersom mycket resurser ges till lågpriesterande elever. Mer resurser riktade till just stimulerande undervisning för högpriesterare och särbegävningar behövs i svenska grund- och gymnasieskolor.

Lärarnas tjänstefördelning, klassers storlek och styrdokument påverkar också respondenternas arbete med högpriesterare och särbegävningar, anser de. Klasserna idag är stora, styrdokument ställer krav på respondenterna om vad som ska undervisas i samt att de inte har tillräckligt med tid till för- och efterarbete av lektioner som de själva är fullt nöjda med. Klasstorleken är en påverkande ramfaktor som kan göra det svårt för respondenterna att upptäcka högpriesterare och särbegävningar i sin undervisning. Om det är svårt att upptäcka dessa elever kan det medföra att de inte får det extra stöd de har rätt till. Enligt Pettersen är klassers storlek, styrdokument och lärarnas tjänstefördelning *organisatoriska ramar*, eller yttre ramar, som lärare inte kan påverka men som påverkar hur lärare utformar sin undervisning i skolan (Pettersen, 2008: 59). Idag har respondenterna inte tillräckligt med arbetstid i sina tjänster att ge till högpriesterare och särbegävningar i gymnasieskolan på grund av de krav som ställs på dem. Eftersom tjänstefördelningen är en yttre organisatorisk ramfaktor, tvingas respondenterna att förhålla sig till den arbetstid de har och försöker stödja högpriesterare och särbegävningar så mycket de kan. För att respondenterna ska få tillräckligt med tid till dessa elever skulle en del uppdrag i lärarnas tjänster behövas tas bort. Enligt Wallström och läroplanen för gymnasieskolan är skolans uppdrag att utveckla enskilda individers kunskaper och se till deras behov (Wallström, 2013: 21 & Gy11, 2011: 15). För att lärare ska kunna göra det på ett effektivt sätt krävs både tid, utrymme i lärarnas tjänster och mer resurser.

Till sist anser lärare M och T att högpriesterare och särbegävningar själva är en påverkande faktor i undervisningen. Elevers inställningar till engelska, deras egen värdegrund, hur motiverade de är samt hur de vill arbeta i gymnasieskolan påverkar undervisningen. Det är ett utmanande arbete att få dem intresserade och få dem på rätt spår enligt skolans värdegrund, anser lärare T. Enligt Pettersen är detta en ramfaktor

vid namn *personramar*, en inre ram som lärare har möjlighet att påverka. Elevers personligheter, tidigare kunskaper och attityder till undervisningen påverkar vad som sker i klassrummet (Pettersen, 2008: 59). Eftersom respondenterna kan påverka relationerna de har till elever i en klass är det viktigt att relationerna är goda, speciellt med högpresterare och särbegåvningar, så det gynnar deras kunskapsutveckling i gymnasieskolan. Exempelvis önskar sig högpresterare relationer till lärare som präglas av tålmod och att lärarna har förmåga att se deras potential och motivera dem (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012: 68-73). Avslutningsvis visar resultatet att ramfaktorerna tid, resurser och respondenternas tjänstefördelning till stor del försvårar deras arbete med högpresterare och särbegåvningar. Mer tid, resurser och en minskning av antalet uppdrag i lärarnas tjänster behövs för att arbetet med dessa elever ska bli effektivare. Relationen mellan respondenterna och dessa elever däremot möjliggör arbetet med dem, då respondenterna anstränger sig mycket för att stödja eleverna så gott de kan i gymnasieskolan.

5.4 Slutsatser

Alla respondenter i studien anser att högpresterare är mycket studiemotiverade och har en vilja att utvecklas i skolan. När det kommer till relationen mellan hög prestation och höga betyg har respondenterna skilda åsikter. Tre lärare anser att högpresterare är elever som uppnår höga betyg medan två lärare anser att elever kan prestera på en E-nivå och ändå kallas för högpresterare. Det är elevers prestation som räknas, inte vilket betyg de får. Om elever arbetar hårt med studierna utifrån sina egna förutsättningar kan de eleverna också kallas för högpresterare, anser lärare J1 och J2. Fortsättningsvis anser respondenterna att särbegåvningar är elever med kunskaper på universitetsnivå. De har högt IQ och lär sig snabbt. De kan ibland visa på ett rebelliskt beteende där de kan sluta anstränga sig i sina studier. Ofta beror detta på för lite stimulans och särbegåvningarna anser då studierna vara för enkla. Alla respondenter i studien har förmåga att definiera vad och hur dessa två typer av elever är samt även skilja på dem i skolan. Alla fem respondenter har haft erfarenheter av högpresterare i engelska men endast tre har erfarenheter av särbegåvningar, två i engelska och en i italienska. Dessa tre respondenter har aldrig utfört IQ-test på de särbegåvade elever som de har erfarenheter av, vilket innebär att de endast antar att särbegåvade elever har hög IQ. Särbegåvningar kan dock ha en intelligenskvot som motsvarar normalnivå också. Vidare utmärker sig högpresterare mer samt uppmärksammas mer i skolan än särbegåvningar. De två respondenter som inte har erfarenheter av särbegåvningar alls kan ha haft dem i sina klasser, bara att de aldrig upptäckt dem. Om de främst ser hög IQ som ett tecken på en särbegåvad elev, finns risken att respondenterna missar att upptäcka dessa elever.

Respondenterna väljer att individanpassa undervisningen med högpresterande och särbegåvade elever i engelska. Respondenterna erbjuder högpresterare och särbegåvningar arbetsmaterial som stimulerar deras närmaste utvecklingszon, vilket leder till att det sker kunskapsutveckling hos eleverna. Arbetsmaterialet är ofta på avancerad- eller universitetsnivå. Arbetssätten är också specialpedagogiska, där eleverna får extra stöd eftersom de behöver extra stimulans i skolan för att inte tappa motivationen. Det visar också på att respondenterna och de två gymnasieskolor de arbetar på följer läroplanens (Gy11) riktlinjer om individanpassning och att högpresterare och särbegåvningar får möjligheter att utveckla sina kunskaper. Endast en respondent anser att det finns en sorts policy kring hur lärare kan arbeta med högpresterare på sin arbetsplats. Policyer behövs på båda gymnasieskolorna om hur

lärarna kan arbeta med dessa elever. En policy kan bestå av ett gemensamt arbetsmaterial, med rum för individanpassning. Respondenterna skulle också få nytta av kompetensutveckling kring högpresterare och särbegåvningar för att lära sig upptäcka dem i gymnasieskolan i större utsträckning, speciellt särbegåvningar. Skolverket behöver utarbeta Allmänna råd kring högpresterare och särbegåvningar så att respondenterna, men även andra lärare, får stöd kring hur man kan definiera, upptäcka samt arbeta med dessa elever.

Trots att respondenterna lyckas med att individuellt utmana högpresterare och särbegåvningar i skolan så försvårar ramfaktorerna tid, resurser samt deras tjänstefördelning arbetet med dessa elever. Idag finns inte tillräckligt med arbetstid för respondenterna till att uppmärksamma och stödja dessa elever till den grad de skulle vilja. Den mängd resurser som finns tillgodo på respondenternas gymnasieskolor påverkar kvalitén på undervisningen med högpresterare och särbegåvningar. Respondenterna lyckas skaffa fram kvalitativt bra arbetsmaterial till dessa elever, men mycket resurser går till lågpresterande elever idag vilket orsakar en brist i resurser till just högpresterare och särbegåvningar. Det behövs mer resurser till dessa elever. Stora klasser i gymnasieskolan påverkar också arbetet, då det blir svårare för respondenterna att upptäcka dessa elever, speciellt särbegåvningar. Respondenterna har också fullt i sina tjänster, vilket varken ger mer tid eller utrymme i schemat till att lägga på högpresterare och särbegåvningar i gymnasieskolan. Några uppdrag i respondenternas tjänster skulle behövas tas bort för att de ska få mer tid till dessa elever. Till sist möjliggör respondenternas relationer till högpresterare och särbegåvningar arbetet med dem. Elevernas inställningar till engelska och deras motivation i skolan påverkar de relationerna och det är viktigt att respondenterna utvecklar goda relationer till dessa elever så det gynnar deras kunskapsutveckling.

5.5 Pedagogiska implikationer

Denna studie visar att de fem respondenterna anstränger sig till sitt yttersta för att stödja och stimulera högpresterares och särbegåvningars kunskapsutveckling i gymnasieskolan, men att mycket inom skolans värld sätter käppar i hjulen för dem. Studien har för blivande och verksamma lärare visat att mycket duktiga elever förekommer i engelska i dagens gymnasieskolor och att de är, precis som respondenterna gjort, värda att kämpa för. Högpresterare och särbegåvningar måste bli stimulerade i gymnasieskolan så att deras potential inte går förlorad och att de håller sig motiverade. Alla respondenter hade erfarenheter av högpresterare, men två respondenter i studien har aldrig upptäckt några särbegåvningar. I den pedagogiska verksamheten kan det innebära att lärare idag saknar förmåga att upptäcka särbegåvningar i gymnasieskolan. Studien visar också att individanpassning och specialpedagogiskt arbete, genom stimulans av elevernas närmaste utvecklingszon, var det bästa arbetssättet med dessa elever. För att arbetet med dessa elever ska bli ännu mer framgångsrikt krävs mer resurser, tid och utrymme i verksamma lärares tjänster idag.

För att ytterligare effektivisera arbetet med högpresterare och särbegåvningar behövs det policyer på gymnasieskolorna samt Allmänna råd och eventuellt också kompetensutveckling kring dem från Skolverket. Skolverket har en viktig roll i att förbättra lärares och gymnasieskolors arbete med dessa elever. Allmänna råd från Skolverket och policyer skulle ge blivande och verksamma lärare verktyg i att upptäcka dessa två typer av elever och hur de kan arbeta med dem i engelska och i gymnasieskolan. Speciellt särbegåvningar behöver uppmärksammas i större

utsträckning, då studien visat att de ofta är svårupptäckta. Gymnasieskolor behöver även ge verksamma lärare mer utrymme och tid i sina tjänster till dessa elever genom att minska antalet uppdrag. Somliga uppdrag bör genomföras av andra verksamma inom skolan, så lärare kan ägna sig åt det som är deras primära uppgift – att undervisa.

Allra viktigast är dock frågan om resurser. Gymnasieskolor idag behöver mycket mer resurser riktade till verksamma lärares arbete med högpresterare och särbegåvningar. Högpresterande och särbegåvade elever, samt alla andra elever, är Sveriges framtid. Det vore en enorm förlust för svenska samhället om högpresterande och särbegåvade elever tappade motivation i gymnasieskolan (och motivation för högre studier) på grund av understimulans. Lika mycket som Skolverket och gymnasieskolor uppmärksammar och ger specialpedagogiska resurser till att lyfta lågpresterande elever, behöver de även göra med högpresterare och särbegåvningar. Som blivande lärare i engelska vill vi se att skolor får mer resurser så vi som framtida lärare kan utveckla avancerat arbetsmaterial för högpresterare och särbegåvningar. Vi kommer säkerligen att möta många högpresterare och särbegåvningar i vårt läraryrke och med stöd från Skolverket och mer resurser skulle vi vara förbereda för de mötena så att de sker på ett effektivt sätt.

Till sist har studien också genererat mer kunskap för oss, men även för verksamma lärare, kring hur högpresterare och särbegåvningar kan utmärka sig studiemässigt och personlighetsmässigt i gymnasieskolor idag. Vi blir ständigt påmind om hur viktigt det är att utveckla goda relationer till elever i skolan och genom denna studie har vi fått en del verktyg i att känna igen högpresterare och särbegåvningar i vårt yrke. Dessa verktyg kommer att hjälpa oss förstå dessa elever bättre i framtiden.

5.6 Förslag till vidare forskning

Denna studie har genererat mycket intressanta resultat som skulle kunna belysas mer i vidare forskning. Först och främst vore det intressant att undersöka samma ämne som i denna studie, alltså hur lärare i engelska arbetar med högpresterare och särbegåvningar, fast med betydligt fler respondenter. Skulle denna studie få samma resultat om respondentantalet uppgick till 50? Ett stort antal respondenter skulle även ge oss möjlighet att kunna generalisera kring resultatet. För att få det antalet respondenter skulle vi behöva undersöka gymnasieskolor i ett flertal kommuner. Man skulle även kunna tillämpa ett genusperspektiv på högpresterare och särbegåvningar och i en ny undersökning ta reda på om högpresterande och särbegåvade pojkar och flickor i gymnasieskolan har olika egenskaper och kännetecken. Allra intressantast enligt oss vore dock att undersöka hur undervisningen med högpresterare och särbegåvningar skulle se ut i engelska i gymnasieskolan om våra krav på förbättringar (i de pedagogiska implikationerna ovan) faktiskt skulle ske. Hur skulle undervisningen i engelska med högpresterare och särbegåvningar se ut om lärare utvecklar policyer kring dem samt får mer resurser, kompetensutveckling och Allmänna råd från Skolverket? Ett ökat fokus på dessa elever i gymnasieskolan skulle säkerligen generera ett flertal optimala arbetsätt med dem. Det vore intressant att se hur de arbetssätten i engelska ser ut då när mer resurser ges till dessa elever och lärare får mer kunskap om dem.

6 REFERENSLISTA

- Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Almer, Synnöve (2013). *Sverige dåligt på att hantera särbegåvade*. <http://www.skolvarlden.se/artiklar/sverige-daligt-pa-att-hantera-sarbegavade> [2013-12-21].
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- De Boer, Greet C., Kamphof, Gert. och Minnaert, Alexander E. M. G (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36 (1); ss. 133-150. <http://jeg.sagepub.com/content/36/1/133.abstract> [2013-12-20].
- Engström, Arne (2012). *Fel av Skolverket att tona ner begåvningsens roll*. www.newsmill.se [2013-12-20].
- Fägerborg, Eva (2011). ”Intervjuer”. I Kaijser, Lars. & Öhlander, Magnus (red.) (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, Espen & Ringsted, Suzanne (2008). ”Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontiev och Elkonin”. I Jerlang, Espen (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber AB.
- Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik – Den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Monteiro, Silvia, Almeida, Leandro S. & Vasconcelos Rosa M. (2012). The Role of Teachers at University: What Do High Achiever Students Look For? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (2); ss. 65 – 77. <http://josotl.indiana.edu/article/view/2022/1984> [2013-12-28].
- Persson, Roland 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); ss. 536-569. <http://jeg.sagepub.com/content/33/4/536.abstract> [2013-12-28].
- Persson, Roland S. (1999). Exploring High Ability in Egalitarian Settings: Swedish School Teachers and Gifted Students. *Gifted and Talented International*, 14(1); ss. 6-11. <http://www.world-gifted.org/Publications/GnTI-Journal> [2013-12-28].
- Persson, Roland S. (1998). Paragons of Virtue: Teachers’ Conceptual Understanding of High Ability in an Egalitarian School System. *High Ability Studies*, 9(2); ss. 181-196. <http://www.tandfonline.com/toc/chas20/9/2#.Ur8mjPtL7iA> [2013-12-28].
- Petterson, Roar C. (2008). ”Didaktiska modeller och verktyg”. I *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket (2011). *Gyll – Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705 [2013-12-21].
- Skolverket (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. (Rapport 2012: 379). Stockholm: Skolverket.
http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2929 [2013-12-21].
- Stålnacke, Jannica (2007). *Att se mönster i prickar - en föga användbar förmåga? Intervju och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige*. Kandidatuppsats, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet. Stockholm: Universitetet.
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=2&pid=diva2:197575> [2013-12-21].
- SFS 2010: 800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K3 [2013-12-20].
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallström, Camilla (2009). *Maximal utveckling för alla - hur möter skolan elever med goda studieförutsättningar?* Utredning på uppdrag av Stadsledningskontoret i Nacka kommun. Stockholm: C&C Organisation och Ledarskap AB.
http://www.nacka.se/underwebbar/Anordnare/barnomsorg_utbildning/Nyheter/Sidor/Maximal.aspx [2013-12-20].
- Wallström, Camilla (2013). *Se mig som jag är – Om särbegåvade barn i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhlander, Magnus. ”Analys”. I Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.) (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Intervjuer

- Lärare T, intervju 27 november, 2013.
- Lärare M, intervju 27 november, 2013.
- Lärare D, intervju 3 december, 2013.
- Lärare J1, intervju 5 december, 2013.
- Lärare J2, intervju 9 december, 2013.

Bilagor

Bilaga 1 - Intervjuguiden

▪ **Forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2002):**

- *Informationskravet* – Studiens syfte och hur den kommer att genomföras. Deltagandet är frivilligt. Studien kommer sedan att publiceras på nätet.
- *Samtyckeskravet* – Respondenten ska ge sitt samtycke till att deras svar används i studien. Respondenten får avbryta sin medverkan när som helst, även under intervjun.
- *Konfidentialitetskravet* – Respondenten är anonym i studien. Kommer ej kunna identifieras.
- *Nyttjandekravet* – Respondentens svar används endast i studien.

Ger respondenten sitt samtycke? Ja Nej

Vill respondenten ta del av studiens resultat? Ja Nej

▪ **Intervjufrågorna**

Uppvärmningsfrågor

- Hur länge har du varit verksam lärare?
- Hur kommer det sig att du blev lärare i engelska?
- Hur gammal är du?

Tema 1 - Högpresterande elever

1. Hur definierar du en högpresterande elev?
2. Berätta om dina erfarenheter av högpresterande elever i gymnasieskolan
3. Hur arbetar du med högpresterande elever i engelska/gymnasieskolan för att stimulera deras kunskapsutveckling?
4. Inom vilka arbetsområden i engelska finner du det lättare och svårare att arbeta med högpresterande elever?
5. Vilka ramfaktorer (ex tid, resurser, personramar, organisatoriska ramar) upplever du påverkar ditt arbete med högpresterande elever i gymnasieskolan?
 6. Upplever du att det finns andra faktorer som påverkar ditt arbete med just högpresterande elever?
7. Har ert ämneslag/arbetslag någon överenskommen policy kring ert arbete med högpresterande elever?

Tema 2 – Särbegåvade elever

8. Hur definierar du en särbegåvad elev?
9. Berätta om dina erfarenheter av särbegåvade elever i gymnasieskolan
10. Hur arbetar du med särbegåvade elever i engelska/gymnasieskolan för att stimulera deras kunskapsutveckling?
11. Inom vilka arbetsområden i engelska finner du det lättare och svårare att arbeta med särbegåvade elever?
12. Vilka ramfaktorer (ex tid, resurser, personramar, organisatoriska ramar) upplever du påverkar ditt arbete med särbegåvade elever i gymnasieskolan?
 13. Upplever du att det finns andra faktorer som påverkar ditt arbete med just särbegåvade elever?
14. Har ert ämneslag/arbetslag någon överenskommen policy kring ert arbete med särbegåvade elever?