



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete, 15hp

Högpresterande elever i grundskolans tidiga år

Hur lärare kan utmana och skapa motivation hos dem.



Författare: Therese Andersson och
Johanna Sundkvist

Handledare: Eva Klinthäll

Examinator: Lena Carlsson

Termin: HT13

Ämne: Utbildningsvetenskap

Nivå: Grundnivå

Kurskod: GO2963

Abstrakt

Författare: Therese Andersson och Johanna Sundkvist

Titel: Högpresterande elever i grundskolans tidiga år – hur lärare kan utmana och skapa motivation hos dem.

English title: High achieving pupils in the Swedish primary school – how teachers can challenge and motivate them.

Antal sidor: 33

I lärares uppdrag ingår att anpassa undervisningen till alla elever för att främja deras fortsatta lärande. Syftet med detta arbete är att ta reda på hur verksamma lärare anser att klassrumssituationen är för de högpresterande eleverna, samt hur lärare kan utmana, stimulera och skapa motivation hos de högpresterande eleverna. I studien presenteras tidigare forskning inom området samt resultatet av studiens insamlade empiri. Denna har samlats in genom kvalitativa intervjuer med fyra lärare på två olika skolor. Samtliga arbetar i årskurserna 1-6.

Resultatet visar att de medverkande lärarna använder sig av öppna uppgifter som eleverna kan lösa med hjälp av olika strategier och därför kan ges till alla elever. De använder sig även av nivågrupperade uppgifter som är anpassade till elever på tre olika nivåer; grundnivå, enkel och utmanande. En svårighet med att anpassa uppgifterna efter alla elever är att tiden inte räcker till, och då prioriterar lärarna elever i svårigheter för att så många som möjligt ska nå målen. Risken med att inte ge eleverna tillräcklig utmaning är att de tappar motivationen och slutar engagera sig för skolarbetet, vilket kan leda till att de stör sina klasskamrater. För att skapa motivation hos de högpresterande eleverna gäller det att ge dem utmanande uppgifter eller, som två av lärarna erfarit, erbjuda eleverna tid med speciallärare. Detta kan bidra till att eleverna känner sig sedda och får ökad motivation.

Nyckelord

Högpresterande elever, motivation, stimulans, undervisning

Innehåll

1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Begåvningsbegreppet	3
3 Syfte och frågeställningar	5
4 Centrala begrepp	6
4.1 En skola för alla - klassrumssituationen	6
4.2 Individualisering och individanpassning	7
4.3 Lust att lära	7
5 Tidigare forskning	9
5.1 Högpresterande elevers klassrumssituation	9
5.2 Individualiserad och individanpassad undervisning	10
5.3 Lust att lära	11
6 Teoretiskt ramverk	13
6.1 Sociokulturell teori	13
6.1.1 <i>Den proximala utvecklingszonen</i>	13
6.2 Motivationsteori	14
7 Metod	16
7.1 Hermeneutisk ansats	16
7.2 Semistrukturerad intervju	16
7.3 Utformande av intervjuguide	17
7.4 Urval	17
7.5 Genomförande	18
7.6 Bearbetning	18
7.7 Metodkritik	19
7.8 Etiska ställningstaganden	19
8 Resultat	20
8.1 Individanpassning av undervisningen	20
8.1.1 <i>Nivågruppering</i>	20
8.1.2 <i>Uppgifternas karaktär</i>	21
8.1.3 <i>Acceleration</i>	22
8.1.4 <i>Berikning</i>	23
8.2 Lärarnas upplevelse av de högpresterande elevernas klassrumssituation	23
8.2.1 <i>Resurser – tid och speciallärare</i>	24
8.3 Motivation och lust att lära	24
8.4 Sammanfattning	25
9 Analys	27
9.1 De högpresterande elevernas klassrumssituation	27
9.2 Individanpassad undervisning	28
9.3 Motivation och lust att lära	29

10 Diskussion	31
10.1 Resultatdiskussion	31
10.2 Metoddiskussion	32
11 Referenser	34
Bilagor	I
Bilaga A Intervjuguide	I
11.1.1 I efterhand tillagda frågor	I
11.1.2 Tänkbara följdfrågor	I

1 Inledning

En klass med närmare trettio unika elever. Någon har svårt att läsa, en annan att räkna. Någon kan inte sitta still och en annan gör precis som du vill. Någon är osedvanligt begåvad, men bara om du är på hugget och utmanar. Som lärare ska du ge alla elever förutsättningar att utvecklas så mycket det bara går. (Almer i Skolvärlden, 2013:9)

Är det verkligen möjligt för en lärare att hantera denna mångfald, eller är det grupper av elever som kommer i kläm? Vår erfarenhet är att de elever som uppnår kursplanernas mål lätt och väl ofta hamnar i skymundan. Fokus vid planering och undervisning ligger istället på den 'stora massan' elever som uppnår målen respektive elever i svårighet och behov av särskilt stöd. Vi har bland annat under våra VFU-perioder iakttagit att de högpresterande eleverna till stor del får arbeta med samma uppgifter som sina klasskamrater, medan eleverna som inte når målen får specialanpassad undervisning. Vi anser dock att alla elever har rätt att få undervisning där de utmanas på sin nivå. Även de elever som lätt når målen bör uppmärksammas och ges förutsättningar för fortsatt utveckling. Hur ska vi undvika oändlig repetering och färdighetsträning av sådant som eleven i fråga redan behärskar? Hur kan vi göra för att möta elevens motivation och vetgirighet och bidra till utvecklade kunskaper?

Vår ambition som blivande lärare är att se och stimulera alla elever på den nivå de befinner sig, vilket troligen är alla lärares strävan och önskan. Vi kommer i denna studie att fokusera på de elever som har det lätt för sig och arbetar på snabbt och bra, eftersom vi vill få mer kunskap om deras skolsituation och hur de utmanas i det dagliga skolarbetet.

2 Bakgrund

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. [...] Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011:8).

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning som är anpassad efter deras behov, i enlighet med citatet ur Lgr11 ovan. Även skollagen ställer krav på att lärare ska individanpassa undervisningen så att alla elever stimuleras och utvecklas efter sina förutsättningar och behov. I läroplanen uttrycks det särskilda ansvar som skolan har för de elever som av olika anledningar inte når målen. I den nya skollagen har även de högpresterande elevernas rättigheter förstärkts. I och med detta ställs ett krav på att pedagoger ska ha dem i beaktande och planera undervisningen på ett sätt som främjar deras kunskapsutveckling.

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 (Skollagen 3 kap. 3 §, SFS 2010:800).

I heterogena elevgrupper är det vanligt att lärare inte inkluderar de högpresterande eleverna i den grupp elever som behöver särskilt anpassade uppgifter, enligt en amerikansk forskare. Istället ligger fokus på att alla elever ska vara med på banan, vilket skapar en ogynnsam miljö för de högpresterande eleverna som antas klara sig utan särskilt anpassad undervisning (Hertberg-Davis, 2009). Dessa tendenser har även uppmärksammats i Sverige där resurser och specialpedagogisk kunskap riktas mot de elever som inte når målen. Det svenska skolsystemet vilar på grunden att alla elever ska nå miniminivåerna gällande kunskap och kompetens. När en elev har nått denna nivå tar skolans ansvar slut och elever som vill nå längre blir mer eller mindre lämnade åt sig

själva. Det är dessutom ett jämlikt skolsystem (Persson, 2010) där alla elever ska ges lika förutsättningar. Det finns även en önskan att alla elever ska prestera likvärdigt (Persson, 1997).

I Sverige har tidigare forskning som behandlat elever i behov av särskilt stöd länge varit fokuserad på elever i svårigheter. Under senare år har även en del projekt och forskning riktat sig mot elever med särskilda förmågor och fallenhet för vissa ämnen, främst matematik (Pettersson, 2008).

Mönks (2005) liksom Wallström (2012) tar upp vikten av att stimulera och tillgodose de högpresterande elevernas behov med adekvat stoff. Författarna menar att risken annars är stor för att de tappar motivationen vilket kan leda till låg skolmotivation, att de blir utåtagerande, stör lektionerna samt får konsekvenser som svag koncentration, låg studietakt, sämre socialt självförtroende, och i värsta fall bli föremål för åtgärdsprogram (a.a.). Hur kan lärare bidra till dessa elevers fortsatta motivation? Hur kan lärare anpassa undervisningen så att alla elever får utmaning och känner sig sedda?

2.1 Begåvningsbegreppet

Vilken benämning som ska användas på eleverna som når målen lätt och väl är inte självklar: talangfull, högbegåvad, särbegåvad, högpresterande, begåvad, underbarn med flera. Vi har hört och sett flertalet benämningar både i litteratur och i skolans verksamhet. Ute i verksamheten upplever vi att det vanligaste begreppet är starka elever, detta är dock ett begrepp vi inte vill använda då vi anser att alla elever har starka sidor. Av samma anledning har vi valt att inte använda begreppet begåvad då vi anser att det inte finns barn som saknar begåvning. Detta menar även Dunn m fl (1995) då de beskriver att alla barn med hjälp av rätt stimulans och motivation kan nå högre begåvning. Begåvning är inget man äger utan något man utvecklar genom sina prestationer (a.a.).

Vi har valt att benämna dessa elever som högpresterande elever, eftersom vi anser att detta begrepp bäst beskriver den grupp elever vi fokuserar på. I litteraturen används begreppen särskilt begåvade och särbegåvade elever, det är dock inte denna lilla grupp av elever vi finner det intressant att undersöka närmare. Vårt mål är att få mer kunskap om fler elever än så, vi vill därför fokusera på de elever som har stor studiemotivation,

lätt för att lära och klarar det mesta snabbt och enkelt. I en artikel i Skolvärlden skriver Almer (2013) att det är svårt att veta exakt hur många elever det är frågan om, men som lärare är det viktigt att vara lyhörd och läsa av och lyssna på sina elever. Omkring var tjugonde elev anses vara särbegåvad och minst var tionde elev uppskattas ha en studiebegåvning utöver det vanliga. I Wales anses det att var femte elev är i behov av särskilt stöd i form av större utmaningar, trots detta ingår kunskap om särbegåvade elever inte i lärarutbildningen (a.a.).

3 Syfte och frågeställningar

Arbetets syfte är att få en fördjupad förståelse för och kunskap om hur lärare kan utmana, stimulera samt skapa motivation hos högpresterande elever i årskurs 1-6 på ett meningsfullt sätt. Vi vill även få förståelse för hur lärare uppfattar högpresterande elevers klassrumssituation, med avseende på individanpassning. Följande frågeställningar ligger till grund:

- Hur utmanar, stimulerar och skapar lärare motivation hos högpresterande elever?
- Hur anser lärare att klassrumssituationen, med avseende på individanpassning, ser ut för högpresterande elever?

4 Centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras begrepp vi anser vara centrala för förståelsen av empirin. Till vår hjälp har vi använt oss av olika typer av kurslitteratur. Avsnittet är indelat efter rubrikerna *en skola för alla - klassrumssituationen, individualisering* samt *lust att lära*.

4.1 En skola för alla - klassrumssituationen

Under större delen av 1900-talet har budskapet om en skola för alla funnits med i undervisningsplaner och läroplaner. Formuleringar och beskrivningar har skilt sig åt, men budskapet om att undervisningen ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar har alltid funnits med (Pettersson, 2008). Begreppet *en skola för alla* introducerades i och med att Lgr80 togs i bruk. Det innebär "en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång" (Persson, 2013:8). Som vi nämnde i bakgrunden finns dessa krav tydligt utskrivna även i dagens styrdokument och lagar som gäller skolväsendet. Det är enligt skollagen varje lärares skyldighet att utmana eleverna så att de utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar.

Vad som menas med begreppet *en skola för alla* kan betyda olika beroende på hur man väljer att se på det. Hjärne och Säljö (2008) skriver att det kan tolkas på olika sätt beroende på vilket ord som betonas, "EN skola för alla" (2008:26) eller "en skola för ALLA" (2008:26). I det första exemplet där *en* betonas kan det tolkas som att det endast ska finnas en skolform för alla elever. Denna tolkning gör att skolor som antar olika profiler, kommunala som privata, avviker från ursprungsidén. Den andra tolkningen, där *alla* betonas, lyfter fram den mångfald som finns hos befolkningen genom att olika intressen möts på olika skolor. Alla skolor följer samma läroplan och har samma mål, men arbetar på olika sätt för att nå dem. Utformningen av undervisningen kan på så vis vara olika i skilda delar av landet, länet eller staden, samt från lärare till lärare (a.a.).

En likvärdig skola innebär att alla elever, oavsett kön, etnicitet, socioekonomisk bakgrund eller geografisk plats, ska ha rätt till en likvärdig utbildning. Trots den implicita mångfalden i begreppet *en skola för alla* omnämns oftast endast ett fåtal

elever, nämligen de med svårigheter att nå målen, och hur deras möjlighet till delaktighet kan ökas (Assarsson, 2007).

4.2 Individualisering och individanpassning

Individualisering kan ses ur olika perspektiv. Dels ur ett individperspektiv, där fokus ligger på individen som med hjälp utav olika redskap kan utvecklas så mycket som möjligt utifrån hans förutsättningar och behov, vilket även kan bidra till att höja känslan av det egna inflytandet. Dessa för individen positiva konsekvenser av individualisering gynnar även samhället. Ur ett samhällligt perspektiv kan detta innebära reflekterande, kritiskt tänkande samhällsmedborgare som genom egen utveckling även bidrar till att förstärka samhällets utveckling och förändring (Lindkvist, 2003). Vinterek (2006) menar att den individualisering vi främst ser i dag tycks vara hastighetsindividualisering i kombination med nivå- och omfångsindividualisering. Dessa benämns ofta som "egen takt" och innebär stor utsträckning av självständigt arbete, vilket i sin tur missgynnar interaktionen och det gemensamma lärandet (a.a.).

När det gäller att anpassa undervisningen till högpresterande elever talas det om två huvudriktningar: *acceleration* och *berikning*. Acceleration innebär dels att eleverna får mer utmanande uppgifter, och egna läroböcker, men kännetecknas även av att eleverna tillåts arbeta framåt i egen takt. I de fall där detta inte räcker kan det till och med vara tal om att hoppa över ett skolår. Viktigt är då att ha elevens sociala situation i beaktning. Berikning innebär att eleven får fördjupade uppgifter inom ett visst område som man vanligtvis inte arbetar med i skolan. Det finns för- och nackdelar med båda dessa sätt att arbeta. En fördel med berikning är att eleverna kan delta i gemensamma genomgångar och på så vis känna sig delaktiga i klassen. Fördelen med acceleration, å andra sidan, kan vara att de högpresterande eleverna slipper att ständigt invänta sina klasskamrater, eller arbeta med meningslösa stenciler med likadana uppgifter (Mönks, 2009; Winner, 1999).

4.3 Lust att lära

För att som lärare skapa så goda förutsättningar som möjligt gällande elevers lust att lära och fortsatta motivation gäller det att vara lyhörd. Utifrån granskningar som gjorts finns det inget som tyder på att en viss sorts undervisning lämpar sig mer eller mindre bra för att stärka lusten att lära, snarare att alla elever och grupper har skilda behov och

att undervisningen måste anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Här framkommer även vikten av en varierad undervisning för att kunna utmana och tillgodose elevers olika behov. De undervisningssituationer som ofta skapar engagemang hos eleverna ger utrymme för både tanke och känsla. Eleverna får utlopp för sin vetgirighet genom att upptäcka och söka kunskap på olika sätt och lösa problem av olika slag, både individuellt och i olika grupperingar (Skolverket 2003).

Även om de högpresterande eleverna själva tycker att arbetsuppgifterna är för enkla och ger för lite utmaning är de rädda att utmärka sig som annorlunda inför klasskamraterna genom att arbeta med andra uppgifter (Ivarsson, 2008). Att skapa ett tryggt och öppet klimat i klassrummet, där alla elever vågar svara på och ställa frågor, vågar vara sig själva och känner trygghet är en grundförutsättning för att främja lusten till det fortsatta lärandet (Skolverket 2003).

5 Tidigare forskning

I detta avsnitt ges en översikt av tidigare forskning som berör högpresterande elever. Urvalet har gjorts från både svensk och internationell forskning som presenterats i form av avhandlingar, rapporter och vetenskapliga artiklar. Indelningen är strukturerad enligt rubrikerna *högpresterande elevers klassrumssituation, individualiserad och individanpassad undervisning* samt *lust att lära*.

5.1 Högpresterande elevers klassrumssituation

I en enkätundersökning har 293 Mensa-medlemmar svarat på frågor om hur de upplevde sin skolgång, från skolstart till och med universitetsstudier. Anledningen till att forskaren vände sig till denna grupp var att han ville undersöka hur personer med hög begåvning upplever skolan. Mensa var ett sätt att finna och få kontakt med ett stort antal individer med ett IQ över 131. Åldern på deltagarna varierar mellan 18 och 68 år, vilket innebär att deras skolgång har styrts av olika läroplaner. I studien framgår det att en stor majoritet bär på negativa erfarenheter av sin skolgång, endast 8 % av deltagarna upplevde sin tid i grundskolan som övervägande positiv. Av enkätsvaren kunde forskaren urskilja några olika typer av negativa upplevelser eller upplevda straff. En typ av straff var att undersökningspersonerna fick tillsägelser för att ha löst uppgifter på, enligt läraren, fel sätt. Att medvetet underprestera för att passa in uppgavs som en annan negativ konsekvens av att vara högpresterande. Ytterligare en negativ upplevelse var en känsla av rastlöshet: "I was incredibly bored, which resulted in bad grades" (Persson, 2010:551). Eller så fick de agera tjänare åt sina lärare, vilket kunde innebära att de var tvungna att hjälpa sina klasskamrater eller rätta deras prov (a.a.). Även amerikanska forskare skriver att de högpresterande eleverna inte alltid får den utmaning de behöver utan istället kan användas som drivmedel i grupparbeten, det vill säga att de blev placerade i grupper som en, för läraren, försäkring om att arbetet skulle bli gjort. De kunde även få agera som hjälplärare eller bli tilldelade lekfulla istället för utmanande uppgifter (Hertberg-Davis, 2009). Den andelen som var övervägande nöjda med sin skolgång enligt Perssons (2010) studie sa att det berodde på att särskilda lärare tog deras behov av större utmaning på allvar.

I undersökningen framgår även att en större del av de svarande upplevde sin skolgång som positiv desto högre upp i utbildningssystemet de kom, men på alla stadier hade

majoriteten negativa upplevelser. Angående gymnasiet svarade några att “[i]t was too late when coming to secondary school, you had already adopted a no-achievement attitude” (Persson, 2010:552), andra hade fått nog och hoppade av skolan. 65 % svarade att de var understimulerade även på universitetet (a.a.).

5.2 Individualiserad och individanpassad undervisning

Individualiseringstänkandet tycks kännetecknas av målet att alla elever ska utvecklas och lära så mycket som möjligt efter sina förmågor, erfarenheter och intressen. Dessutom framhålls att läraren hela tiden vet vilken nivå eleven i fråga befinner sig på för att kunna utmana med mer krävande uppgifter. Här fungerar läraren som en slags “mästare” som stöttar och leder eleverna. Förutom att utforma utmanande uppgifter och olika arbetssätt till eleverna, fungerar läraren som en förebild och vägleder eleverna i sina tänkesätt och strategier. Även samtal och gemensamma diskussioner både lärare-elev och mellan elever ses som viktiga och gemensamma drag för att varje elev ska utvecklas så långt som möjligt (Lindkvist, 2003).

I en studie (Ivarsson, 2008) framgår att verksamma lärare anser att undervisningsmetoder och -material måste individualiseras och anpassas till alla elever, oavsett om de är högpresterande eller inte. Lärarna i studien menar att en elev som redan kan läsa omöjligt kan bli tilldelad samma läromedel som en elev som ljudar fram orden. Därför måste läromedlen anpassas till elevens utvecklingsnivå, och det är lärarens uppgift att erbjuda alla elever meningsfulla arbetsuppgifter som ger utmaning på rätt nivå (a.a.). Specialpedagogiken har till uppgift att möta elevers olikheter och stötta den vanliga pedagogiken när denna är otillräcklig, och är främst inriktad på elever som av olika anledningar har svårt att nå de nationella målen (Persson, 2013). En av lärarna i Ivarssons (2008) studie skulle vilja se en förändring så att speciallärare även arbetar med högpresterande elever.

Av ovanstående studie framgår även hur lärarna tillämpar individualisering i undervisningen. Exempelvis arbetar eleverna med sina arbetsscheman i egen takt efter sina förmågor samt att några elever får en del uppgifter strukna. Av sina observationer fick författaren intrycket av att lärarna i stor utsträckning bestämde innehållet i undervisningen i förväg, utan att utgå från elevernas intressen. De elever som redan kunde läsa var med vid bokstavsarbetet och fick i en del klasser samma läsläxa som

sina klasskamrater, de arbetade med andra ord med sådant de redan kunde. Detta upplevde de högpresterande eleverna dock inte som negativt. I några klasser individanpassades läsläxan genom att de läskunniga eleverna fick mer avancerade texter (Ivarsson, 2008).

Ett exempel på individualisering som går att finna i Finland är användandet av acceleration. Föräldrarna har där möjligheten att bestämma huruvida deras barn ska börja i skolan i en ålder av sex eller sju, samt i vilken skola barnet ska gå. På gymnasiet tillämpar de acceleration i form av åldersheterogena klasser där eleverna följer flexibla scheman som tillåter dem att utvecklas i sin takt. Från förskolan och uppåt tillämpas differentiering, vilket innebär att alla barn och elever får undervisning utifrån sin utvecklingsnivå och sina behov (Tirri & Kuusisto, 2013).

5.3 Lust att lära

I sin avhandling beskriver Sanderoth (2002) faktorer vilka hon, under sina observationer, uppfattat *ger* lust att lära, respektive *hindrar* lusten att lära. De inslag i verksamheten som enligt författaren ger lust att lära är upplevelser av rutin och kontinuitet, känslan av att vara medansvarig och delaktig. Att ges möjlighet till samarbete och en känsla av gemenskap och nyfikenhet, samt att testa och pröva är andra faktorer som kan ge lust att lära. Även inslag som bidrar till utmaning och att vistas i en miljö som inspirerar till arbete, samt att känna stolthet påverkar positivt. Sådant som hindrar lusten att lära är enligt Sanderoths (2002) observationer att arbeta enligt order, inte förstå, vara underställd och bli utnyttjad, att känna sig osäker och tveksam, att arbeta mekaniskt och på rutin, att läromedel styr undervisningen samt att inte få uppmärksamhet för sin kunnskap. Vidare skriver författaren att den pedagogiska skolpersonalens syn på lärande har stor betydelse för hur elevens engagemang för skolarbetet utvecklas. Lärarens förmåga att utforma undervisningen utifrån elevernas erfarenheter och intressen ger olika möjligheter till att utveckla elevernas lust att lära i skolan (a.a.).

Att ha tidiga läsare i en elevgrupp upplever lärarna i en studie som positivt, eftersom dessa kan fungera som goda förebilder för klasskamraterna. Deras läsförmåga kan påverka i en positiv riktning när övriga elever i klassen lägger märke till den stora användning de tidiga läsarna har av sina läskunskaper. I och med detta anses de vara en

värdefull resurs i klassrummet. Lärarna menar att detta även kan ge de högpresterande eleverna en positiv känsla i form av stolthet (Ivarsson, 2008).

Lusten att lära uppstår i samband med att lyckas med någonting. Denna lustfylldhet stärker även motivationen och indikerar på vikten av uppgifter som är anpassade efter elevernas olika förutsättningar och behov. Att eleverna förstår och känner att de lyckas med skolarbetet kan leda till en ökad självtillit då eleverna känner att de behärskar och äger sin kunskap. Elevens tillit till sin egen förmåga och sina prestationer har alltså stor betydelse för den fortsatta motivationen och på vilket sätt kommande utmaningar kommer att lösas. I en enkätundersökning framkom att tilltron till den egna förmågan är en utav de viktigaste faktorerna för att uppnå lust att lära. Andra viktiga faktorer som framkom var vikten av att förstå undervisningens stoff och syfte, att som elev känna sig delaktig i undervisningen och även ha möjlighet att påverka, både innehåll och arbetssätt (Skolverket, 2003).

6 Teoretiskt ramverk

Nedan presenteras ett urval av de teorier vi anser vara relevanta för förståelsen av den insamlade empirin i förhållande till syfte och frågeställningar. De teorier vi har valt att presentera är *sociokulturell teori* med fokus på *den proximala utvecklingszonen* samt *motivationsteori*.

6.1 Sociokulturell teori

Det sociokulturella lärandet innebär bland annat att utveckling sker i samband med faktorer så som samhälle, kultur och historia. Utvecklingen speglas med andra ord utav den miljö barnet befinner sig i, men även hur interaktionen med andra människor kommer till uttryck. Vygotskij hävdar att barnets samspel med omgivningen fungerar grundläggande för utvecklingen av individen (Bråten 1998). Miljön och omgivningen som nämns ovan kan representeras av det klassrum och de personer som eleven kommer i kontakt med dagligen.

En viktig del i samspelet med omgivningen är språket, vilket används som ett verktyg för att beskriva, förklara, förstå och tänka om omvärlden. Genom interaktion med andra människor utvecklas språket och individen med påverkan av dess kulturella sammanhang. De språkliga verktygen förs vidare från generation till generation och påverkar på så vis individens uppfattningar och tolkningar av omvärlden (Säljö, 2000).

6.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen definieras som skillnaden mellan barnets faktiska utvecklingsnivå och den nivå barnet kan nå med stöd. För att ta reda på och utvärdera ett barns utveckling bör både barnets faktiska och proximala utvecklingszon tas i beaktande. Barnet kan lösa uppgifter i den faktiska utvecklingszonen på egen hand, med andra ord är det sådant som barnet redan behärskar. I den proximala utvecklingszonen däremot kan barnet lösa svårare uppgifter i samarbete med eller med hjälp av en mer kunnig person. Forskning visar på att den faktiska nivån för utveckling är av mindre betydelse än den proximala utvecklingszonen för en persons intellektuella utveckling. Två barn i samma mentala ålder kan nå olika långt genom stöd och ledning eftersom deras proximala utvecklingszoner skiljer sig åt (Vygotsky, 1987). Vi anser att den proximala utvecklingszonen är relevant för denna studie eftersom vi vill få mer

kunskap om hur lärare utmanar och stimulerar eleverna, vilket för oss handlar om att känna till varje elevs kunskapsnivå för att kunna utmanas och utvecklas på bästa sätt.

Kritiker mot teorin framhåller barnets förmåga att mekaniskt imitera vad som helst. De menar att det en person imiterar klarar hen inte av att göra på egen hand och kan därför inte användas vid bedömning av utvecklingen. Kritiken avfärdas med förklaringen att en person endast kan imitera inom en viss ram som begränsas av personens intellektuella utveckling, detta innebär att utmaningarna blir för svåra vid en viss nivå (Vygotsky, 1987).

6.2 Motivationsteori

Under årens lopp har det funnits åtskilliga teorier om motivation, dess kärna och uppkomst. Teorierna har sett lite olika ut och det finns inte en teori som stämmer helt, inte heller någon som inte stämmer alls (Jenner, 1987).

Motivation härstammar från det latinska ordet *movere*, som kan översättas till "att röra sig". Frågan som forskare länge har ställt sig är då: vilka är de faktorer som får människan att "röra sig"? Forskning visar att det krävs mer än en inre motivation för att motivera en människa. Dels behövs ett mål, antingen inre, i vilken man kan finna känsla av självförverkligande och glädje, eller yttre, där man belönas med faktorer så som höga betyg eller status. Alla människor har behov, vilka ger oss en inre drivkraft till att nå vissa mål och styr därmed våra handlingar och vårt beteende i riktning mot dessa mål. Den fortsatta motivationen göds sedan av den återkoppling som ges, vilket beroende på feedbackens karaktär kan vara både stärkande och hämmande (Jenner, 1987).

Inom forskning benämns motivation som en strävan mot ett personligt mål, vilket känns betydelsefullt för individens fortsatta liv och utveckling. I skolsammanhang pratar man ofta om studieintresse och engagemang. När det handlar om att känna lust att lära har det gjorts empiriska undersökningar som visar att i dessa stunder är både kropp och själ engagerade. Inre drivkraft i kombination med självförtroende är här nyckeln till att söka ny kunskap, både på egen hand och tillsammans med andra (Skolverket 2003).

Under början av 1940-talet influerade Clark Hull teorin om motivation och lärande och var den första som la fram en motivationsteori baserad på drivkrafter. Med drivkraftsteori menas kortfattat att det är konsekvenserna av tidigare beteenden som styr den fortsatta motivationen. Det vill säga den feedback som getts på tidigare handlingar kan antingen, om den varit positiv, gynna och stärka den fortsatta motivationen, medan negativ feedback hämmar drivkraften (Jenner, 1987). Enligt Hulls teori tillhandahåller alltså drivkraften energi till ett visst beteende och utan drivkraft skulle det heller inte finnas något agerande (Franken, 2002).

7 Metod

I detta avsnitt kommer vi presentera hur vi har gått tillväga vid insamlandet av information till den empiriska delen av arbetet. Vi kommer att kort presentera val av ansats och metod. Därefter presenteras genomförandet för att slutligen problematisera för- och nackdelar med den valda metoden samt etiska ställningstaganden.

7.1 Hermeneutisk ansats

Den ansats vi ansåg mest lämplig för vår studie var den hermeneutiska som innebär att en forskare fokuserar på förståelse av människors beteende, i motsats till den positivistiska ansatsen där en förklaring av det mänskliga beteendet söks (Bryman, 2008). Människans verklighet anses vara av språklig natur inom hermeneutiken. Därför kan människan förstås genom tolkningar av dess talade och skriftliga språk samt dess handlingar. Vidare skriver författarna att den hermeneutiske forskaren är subjektiv i förhållande till forskningsobjektet eftersom hen använder sin förförståelse som ett verktyg vid tolkningen av den empiriska informationen. När forskaren har skrivit ner intervjun antar hen olika roller och närmar sig innehållet från olika vinklar för att försöka förstå helheten (Patel & Davidson, 2011). Vår förförståelse består bland annat i att vi är lärarstudenter och har praktisk erfarenhet av läraryrket genom de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen samt vikariat i skolan.

Genom att ha valt en hermeneutisk ansats använder vi oss per automatik av en kvalitativ metod. Detta innebär att vi vill få fördjupad förståelse för intervjupersonernas tankar och upplevelser. Den kvalitativa metoden kännetecknas av att forskaren på ett eller annat sätt befinner sig i den verklighet som analyseras, och att det sker en växelverkan mellan teori och empiri (Bryman, 2008).

7.2 Semistrukturerad intervju

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? Att samtala är en grundläggande form av mänsklig interaktion. Människor talar med varandra; de interagerar, ställer frågor och besvarar frågor. Genom samtal lär vi känna andra människor, vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i (Kvale & Brinkmann, 2009:15).

Vi har valt att samla in empirin genom semistrukturerade intervjuer. Detta innebär att vi i enlighet med Bryman (2008) förbereder allmänt formulerade intervjufrågor som svarar mot vårt syfte i en intervjuguide (se Bilaga 1). Under intervjun ställer vi våra övergripande frågor i den kronologi som känns naturlig i stunden, och följer upp med fler frågor som knyter an till intervjupersonens svar. Tyngdpunkten måste ligga på intervjupersonens uppfattning och tolkning av frågorna och vad hen anser vara viktigt, med andra ord bör informanten få utrymme att tala om sådant som hen är intresserad av (a.a.).

7.3 Utformande av intervjuguide

Eftersom vi är intresserade av att få reda på intervjupersonernas upplevelser och erfarenheter kring vårt valda ämnesområde vill vi ge dem utrymme att kunna svara fritt. Detta innebär att vi vill ha en flexibilitet i våra intervjuer som vi tror bäst uppnås genom ett fåtal övergripande frågor. Dessa följs sedan upp av följdfrågor där vi bedömer att det är passande. Bryman (2008) skriver att frågeställningarna inte ska vara för specifika, eller ledande, eftersom det kan hindra att intervjupersonens tankar kommer oss tillkänna. Vidare skriver författaren att intervjufrågorna ska utformas på ett sätt som svarar mot undersökningens syfte och frågeställningar och att frågorna ska följa varandra på ett bra sätt, även om ordningen kan justeras under intervjuens gång (a.a.). Vid utformandet av intervjufrågorna har vi valt att inleda och avsluta med allmänna frågor eftersom vi vill skapa ett positivt klimat mellan oss och intervjupersonerna. Vi har även valt att använda oss utav en så kallad tratt-teknik, vilket enligt Patel och Davidsson (2011) innebär att vi inleder med mer övergripande frågor för att senare smalna av och specificera frågorna. Denna teknik kan vara fördelaktig då intervjupersonerna inledningsvis får uttrycka sig mer allmänt (a.a.).

7.4 Urval

Vi valde att kontakta intervjupersoner på två olika skolor. Den ena skolan ligger i en medelstor stad och den andra på landsbygden någon mil utanför samma stad. Vi valde intervjupersoner på skolor där vi redan var kända, då vi gjorde bedömningen att detta skulle öka våra möjligheter att få tillgång till intervjupersoner. Det påverkade också möjligheterna positivt att vi kunde ta personlig kontakt med var och en.

Tanken var från början att genomföra sex intervjuer, men vi är tacksamma för de fyra intervjuer vi fick. Samtliga intervjupersoner är kvinnliga 1-7 lärare som har arbetat i skolan mellan tio och tjugo år. Att alla var kvinnor var inget aktivt val från vår sida, utan berodde på att de är en majoritet. När intervjuerna gjordes arbetade tre utav personerna i 4-6 och en i 1-3, men samtliga har under årens lopp varit verksamma på både låg- och mellanstadiet.

7.5 Genomförande

Samtliga intervjuer genomfördes, och spelades in, i en lugn lokal på intervjupersonens arbetsplats. Vi båda närvarade vid tre av de fyra intervjuerna eftersom vi ville öka möjligheterna att ställa relevanta följdfrågor. Vi eftersträvade att vara båda vid samtliga intervjuer, men detta var tyvärr inte möjligt.

Utifrån intervjuguiden ställde vi frågor i den ordning vi ansåg passande, och kompletterade med följdfrågor när det behövdes. Vi var båda aktiva vid intervjuerna genom att ställa följdfrågor och visa intresse för intervjupersonernas svar.

Vi hade inte möjlighet att genomföra några pilotintervjuer, vilket medförde att vi kompletterade senare intervjuer med frågor som vi ansåg missades, men ändå besvarades, vid den första intervjun.

7.6 Bearbetning

Samtliga intervjuer transkriberades för att möjliggöra bearbetning av materialet. För att båda skulle vara insatta i alla intervjuer transkriberades den individuellt genomförda intervjun av den som inte varit med vid intervjutillfället. Utskrifterna läste vi tillsammans för att kunna diskutera och finna mönster utifrån våra frågeställningar. Vi utgick ifrån tre teman som sedan blev rubriker i resultatdelen. Vi läste alla utskriften flera gånger och markerade samtidigt sådant vi tyckte passade in på våra teman med olika färger. Till slut blev intervjupersonerna relativt avpersonifierade för oss eftersom vi gav dem fiktiva namn som vi använde under arbetets gång. Namnen ansåg vi sedan var irrelevanta att ha med i resultatdelen då vi inte ansåg att det är av vikt att veta vem som sa vad.

7.7 Metodkritik

I kvalitativ forskning använder forskaren sin förförståelse som ett verktyg vid tolkning av det empiriska materialet. Denna subjektivitet har ifrågasatts av kritiker (Bryman, 2008). Kritik har även framförts kring reliabiliteten i den kvalitativa forskningen, det vill säga huruvida forskningen kan genomföras på nytt, av en annan forskare, vid en annan tidpunkt men med samma resultat. Enligt positivismen kan den kvalitativa forskningen aldrig ses som giltig om den inte resulterar i siffror. En lite mer nyanserad syn på validitet visar dock att giltigheten även kan ligga i om undersökningen verkligen svarar mot syftet (Bryman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsresultatet kan inte heller ses som allmängiltigt för alla lärare i hela landet, eftersom urvalet är för litet, och kontexten inte är den samma överallt (Bryman, 2008).

7.8 Etiska ställningstaganden

Innan en forskningsintervju genomförs är det viktigt att intervjupersonen ger sitt samtycke, har vetskap om att hen kan hoppa av när som helst och känner till att alla personuppgifter är konfidentiella och att ingen obehörig kan få tag på dem (Kvale & Brinkmann, 2009; Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom vi tog personlig kontakt med samtliga intervjupersoner skrev vi inte ett samtyckesbrev, utan gav istället informationen i samband med förfrågan. De insamlade uppgifterna kommer i enlighet med nyttjandekravet endast att användas i denna studie (Kvale & Brinkmann, 2009; Vetenskapsrådet, 2002).

Intervjupersonen har rätt att få information om undersökningens allmänna syfte (Kvale och Brinkmann, 2009). Eftersom vi har valt att tillämpa en tratt-teknik är det befogat att inte delge intervjupersonerna det specifika syftet med undersökningen. Anledningen till detta är att intervjupersonen inte ska styras i en viss riktning eftersom hens spontana åsikter i ämnet är av intresse (a.a.). I denna undersökning innebar detta att vi istället delgav intervjupersonerna vårt egentliga syfte med studien, det vill säga hur alla elever kan ges utmaning och stimulans på den nivå de befinner sig, men inte att fokus låg på de högpresterande elevernas skolsituation.

8 Resultat

I detta avsnitt presenterar vi resultatet av vår empiriska undersökning för att försöka besvara studiens syfte och frågeställningar. Resultatet är indelat i tre övergripande rubriker som vi anser överensstämmer med syfte och frågeställningar: *individanpassning av undervisningen, lärarnas upplevelse av de högpresterande elevernas klassrumssituation, samt motivation och lust att lära*. Slutligen presenteras en kort sammanfattning av resultatet i helhet.

8.1 Individanpassning av undervisningen

Flertalet av lärarna ser på uppdraget att anpassa undervisningen efter alla elevers behov som svårt. Samtliga anser att det är väldigt viktigt att anpassa undervisningen, både till elever i svårighet och högpresterande elever.

Självklart tycker jag att man ska anpassa efter individen, och inte bara efter dem som är svaga, utan även dem som är snäppet bättre än genomsnittet. Det är egentligen lika viktigt.

Hur detta görs ser lite olika ut mellan lärarna. Det kan handla om att gruppera eleverna på olika sätt, ge öppna uppgifter, stryka och ge ytterligare, mer utmanande uppgifter, samt använda alternativa verktyg.

8.1.1 Nivågruppering

Flera utav lärarna talar om vikten av att gruppera eleverna på ett genomtänkt sätt. Hur detta sker beror på målet med arbetet. Ibland lämpar sig nivågruppering, till exempel när det handlar om olika läsgrupper, andra gånger blandade grupper för att gynna utveckling och samarbete. En av lärarna framhåller att det är bra med viss spridning i grupperna, men att det enligt forskning inte ska vara för stor spridning i grupperna: *"det får inte vara de här essen och de allra sämsta"*. En annan lärare anser att det ibland kan vara positivt att dela in eleverna i flick- respektive pojkgrupper. Som exempel gav hon en laboration i teknik där hon säger: *"... för jag tycker oftast annars att pojkarna tar över"*.

De två svenska/SO-lärarna arbetar med läsförståelse och genreläsning, där eleverna är indelade i grupper efter läsförmåga. Lärarna har då valt ut böcker som passar respektive

grupp, vilket gynnar det efterföljande arbetet och diskussionerna. De högpresterande eleverna har en bok med mer och svårare text, och förväntas också svara på mer komplexa frågor om innehållet, medan för dem som läser den enklaste texten ligger fokus på själva läsandet. En av lärarna säger att ”... *man ska ju förstå det man läser å inte känna att det är jätte, jättejobbigt, men sen ska det ju vara liiite utmanande i alla fall, det ska ju inte vara för lätt*”.

8.1.2 Uppgifternas karaktär

Flertalet av lärarna använder sig av öppna uppgifter som en strategi att individanpassa undervisningen. Här har eleverna möjlighet att svara på samma frågor utifrån den egna förmågan, genom att använda olika strategier eller ge mer eller mindre utvecklade svar. Det kan exempelvis vara en matematikuppgift som går att lösa med hjälp av konkret material eller med ett mer abstrakt tänkande.

... att göra uppgifter där svaret är öppet, man har öppna frågor där man kan skriva på en grundnivå och man kan utöka för att få det till en nivå där de är, där de kan visa sina kunskaper också.

En utav lärarna beskriver sin syn på individanpassning på följande sätt:

Men jag tänker ibland att man kan låsa sig vid att alla barn ska ha olika uppgifter [...] och det är nog inte så det är tänkt har jag tänkt [...] utan man kan ändå ha en uppgift som utgår från alla, men att man löser den på olika sätt [...] att ni inte fastnar i att det behöver vara stegringsuppgifter, utan att man hittar en uppgift som faktiskt ändå funkar för alla, men att man ser en stegring i deras tänk istället.

En annan lärare pratar om “fria uppgifter” där hon menar att eleverna själva är med och påverkar. Det kan handla om uppgifter där man söker och skriver fakta, beroende på nivå skriver eleverna mer eller mindre omfattande texter. Det kan även handla om att välja redovisningssätt.

Det finns ju också möjligheter då, dels hur mycket man vill skriva, å en del dom gjorde Powerpoints, å en del som jobba ju med iPads å gjorde teater, å en del ville skriva. Då blir det också att de gör det på sin nivå.

Två utav lärarna gjorde nivåanpassade uppgifter där de utgår från tre grupper. En grundnivå, en enklare nivå och en mer avancerad nivå. I ett utav fallen utgick man ifrån dessa nivåer redan i den pedagogiska planeringen och resonerade på följande vis:

Okej, hur ska vi få med alla på tåget? Hade vi en fråga då för oss själva. Okej, för de högpresterande eleverna då kan utmaningen vara det här och det här och det här, och för dem som har det lite svårare så stryker vi de här uppgifterna, vi tar fram lättare texter och så där.

I det andra fallet använde man sig utav ipads och datorer för att skraddarsy uppdrag med nivåanpassade uppgifter till eleverna.

8.1.3 Acceleration

Samtliga lärare berättade om högpresterande elever som har arbetat med uppgifter som ligger på en högre nivå än klasskamraternas, och att uppgifter har strukits *“då kan man bara ‘shut shut’ stryka de uppgifterna”*. Detta gäller främst inom matematiken, där ibland hela kapitel har strukits för att ge plats åt mer utmanande uppgifter. En lärare använder sig av ett IKT-verktyg i matematiken som är indelat med uppgifter för årskurs 1-3 respektive 4-6: *“så redan en del, när de här gick i trean nu, då fick de ha fyr-sex-uppgifter”*.

Samtliga lärare anser att eleverna ska få möjlighet att gå vidare i sin utveckling och arbeta mot nya mål när föregående är uppnådda. Detta kan innebära att eleven arbetar mot målen för högre årskurser. En av lärarna nämner även möjligheten att söka sig till ämneslärare i högre årskurser för att ge eleven mer utmaning. Självt har hon haft en elev i årskurs sex som arbetade med gymnasiets matematik där denna kontakt var nödvändig. Eleverna ska även känna till att det alltid finns fler mål att arbeta mot oavsett var de befinner sig i nuläget.

... hit ska man ha kommit i slutet på årskurs tre, då är det ju lätt att visa dem också att 'du är ju redan där, då betyder ju inte det att du är färdig, utan nu fortsätter vi ju då. Det gör ju ingenting att du går in och börjar träna på saker som många inte gör förrän senare'.

8.1.4 Berikning

En intervjuperson talade om berättarkonferenser som hon har tillsammans med en högpresterande elev. Det innebär att hon visar hur eleven på olika sätt kan gå vidare i sin utveckling.

En annan lärare sa att hon ger mer fördjupade uppgifter åt de högpresterande eleverna *“som berör det man jobbat med tidigare som är svårare [...] eller kan det vara att man ger dem problemlösning”*.

8.2 Lärarnas upplevelse av de högpresterande elevernas klassrumssituation

Flera av lärarna upplever att de högpresterande eleverna glöms bort. En intervjuperson säger att:

... de där högpresterande eleverna ofta glöms bort, så är det ju. Och någonstans kan jag väl känna att de är ju också jätteviktiga, men de klarar ju sig liksom...

Samtliga lärare är medvetna om vikten av att individanpassa, men menar att fokus ligger på de elever som av någon anledning har det svårt eller inte når målen.

Eh, däremot är det ju väldigt svårt, känner jag, att utmana dom, för att vi inte har den tiden. Nånstans inom oss värnar vi om dom som inte hänger med och där prioriterar vi tiden, och det är jättejobbigt känner jag.

De flesta utav lärarna var överens om att diskussioner, aktiviteter och laborationer av olika slag är viktiga för att de högpresterande eleverna ska få en chans att visa vad de kan. *”När man pratar, det är mycket diskussioner och mycket laborationer på NO. Då deltar ju oftast de som är duktiga, de deltar ju oftast bättre i diskussionerna”*.

Många av de högpresterande eleverna är nöjda med att arbeta med samma material som sina klasskamrater, trots att detta egentligen är för enkelt enligt en lärare. Vidare säger hon att de känner sig utpekade när de blir tilldelade andra uppgifter än sina klasskamrater.

8.2.1 Resurser – tid och speciallärare

Gemensamt för samtliga lärare är känslan av att tiden inte räcker till. Måste man prioritera läggs tid och andra resurser hellre på elever som av någon anledning har svårt att nå eller inte når målen.

... och så sitter vi liksom och vrider och vänder på oss för vi hinner ju inte [...] och då tänker man hela tiden på att ha så många barn på banan som möjligt.

Har jag inte all tid i världen, då lägger jag hellre lite tid på dem som inte klarar sig än dem som redan har klarat sig.

När det kommer till frågan om speciallärare någon gång kopplas in till fördel för de högpresterande eleverna är det aldrig en självklarhet. I ett utav fallen har klassläraren och specialpedagogen kämpat för att de elever som är högpresterande inom matematiken ska få tid hos specialpedagogen.

Och så har vi gjort så eh, en gång i veckan träffar ju våra högpresterande matteelever specialpedagogen och får faktiskt gå iväg och göra utmaningsmatte [...] när vi kom med det förslaget så var inte det självklart för eh skolans ledning, utan att vi fick motivera varför vi tyckte det.

I ytterligare ett fall hade en speciallärare från mellanstadiet möjlighet att frigöra sig och ge en elev på lågstadiet extra utmaning.

En tredje lärare sa att det fåtalet specialpedagoger som finns på skolorna endast används till de elever som inte når kursplanernas mål. Vidare menar hon att inte ens de elever som ligger på gränsen får möjlighet till specialundervisning eftersom pengarna inte räcker till. *”Till de högpresterande kommer det ju aldrig in nån speciallärare, det får man sköta själv”.*

8.3 Motivation och lust att lära

”För mig är det nog ganska viktigt att, att alla känner att de har något att bita i”. I två av intervjuerna berättades om högpresterande elever som fått möjlighet att träffa specialpedagog för att få mer utmaning, trots att de normalt inte prioriteras hos denne. Lärarna upplevde i båda fallen att eleverna kände sig sedda och extra motiverade av detta. *”... det är ju också en sån där grej som lyfter dem då [...] å att de känner sig*

liksom sedda eller vad man ska säga, jag tror att det har motiverat dem också”.

Hälften av lärarna menar att det är viktigt att tydliggöra målen med undervisningen för eleverna. Detta innebär även att eleverna ska känna till att de inte är klara när de har nått ett mål, utan att det finns fler mål att arbeta mot.

Och då tänker man, visa barnen det hela tiden, då är det ju lättare för dem att veta 'var är jag?' och 'vad är mitt nästa steg?', 'vad menar hon när hon säger att jag ska utveckla mina svar?'. Det kan de ju inte veta om de inte fattar vad vi är ute efter.

En annan faktor som påverkar motivationen är gruppammansättningen vid grupparbeten. En av lärarna lyfte fram vikten av att arbeta i en bra grupp där alla är delaktiga, *“när de är i grupper som passar dem, där alla är delaktiga, för det är inte så roligt att titta på när andra ska styra och ställa”.*

Två av lärarna har varit med om högpresterande elever som har tappat intresset eller backat i sin utveckling. Detta har yttrat sig genom att eleverna blir tystare eller högljudda och stökiga. Anledningen till detta menar lärarna är att uppgifterna har varit för enkla och inte gett tillräcklig utmaning. En av lärarna säger att det även kan bero på att de har kommit till en punkt där de måste anstränga sig för att klara uppgifterna, och saknar strategier för detta vilket leder till att de ger upp.

Ja, å där har du ju, eh, en del barn som eh slöar, bråkar, softar runt, de får ju göra sånt som de redan kan, och då är dom ju totalt uttråkade. Visst har vi sett sådana.

8.4 Sammanfattning

Alla lärarna anser att det är viktigt att anpassa undervisningen efter alla individer, men att det är väldigt svårt. De högpresterande eleverna bortprioriteras till förmån för elever i svårigheter eftersom tiden inte räcker till och lärarna vill att alla elever ska nå målen. En strategi som används för att lyfta de högpresterande eleverna är diskussioner där de ges möjlighet att visa vad de kan. Lärarna använder sig även av strategier såsom öppna uppgifter, nivågrupperade uppgifter och medvetna gruppammansättningar vid

grupparbeten för att möta alla elevers behov. I vissa fall har elever arbetat på en nivå likvärdig den i högre årskurser, eller blivit tilldelade mer djupgående uppgifter.

Speciallärare och specialpedagoger är vanligtvis inriktade på elever i svårigheter, och i de fall de högpresterande eleverna har fått tid hos dem har detta fått motiveras hos ledningen. En av lärarna upplever de högpresterande eleverna som nöjda trots att de arbetar med sådant de redan behärskar, men att de förr eller senare tappar motivationen. De elever som har fått mer utmaning hos speciallärare/specialpedagog upplevs som motiverade eftersom de då får utmaning och känner sig sedda. Lärarna har även varit med om högpresterande elever som på grund av understimulans börjar slöa eller störa sina klasskamrater.

9 Analys

I detta avsnitt kopplar vi resultatet av det empiriska materialet i huvudsak till det teoretiska ramverket, men även till tidigare forskning samt centrala begrepp. Detta för att få en fördjupad förståelse av resultatet i förhållande till syftet och frågeställningarna.

9.1 De högpresterande elevernas klassrumssituation

I resultatet framkom att diskussioner, både i helklass, mindre grupper och mellan lärare och elev är viktiga inslag i undervisningen för att lyfta fram och utmana de högpresterande eleverna. Flera utav intervjupersonerna menar även att eleverna lär sig mer genom att arbeta tillsammans, diskutera och få förklara hur de tänker för både lärare och klasskamrater. Enligt den sociokulturella teorin utvecklas individen genom interaktion med andra (Bråten, 1998). Lindkvist (2003) tar även upp vikten av samtal och gemensamma diskussioner både mellan elever och mellan lärare - elev. I berättarkonferanserna som en utav intervjupersonerna använde sig av, får eleven möjlighet att utvecklas i sin proximala utvecklingszon (Vygotsky, 1987) tillsammans med en mer kunnig person, i detta fall läraren.

Samtliga intervjupersoner såg tiden som det största hindret för individanpassning. När det kommer till att prioritera tiden används den då hellre till elever som av någon anledning inte når målen än till de högpresterande eleverna. Vilket även Assarsson (2007) nämner då hon skriver att det främst fokuseras på elever med svårigheter att nå målen när det talas om en skola för alla. Detta med intentionen att öka deras möjlighet till delaktighet (a.a.). Flera av lärarna väljer att "*lägga mest krut*" på de elever som inte når målen, just för att se till att "*ha så många barn på banan som möjligt*".

Det framkom även i resultatet att många utav de högpresterande eleverna är nöjda med klassrumssituationen och gärna arbetar med samma uppgifter och material som övriga klasskamrater. Anledningen till detta är att de inte vill sticka ut, eller känna sig utpekade för att de är annorlunda. Liknande dilemma nämner Persson (2010) då högpresterande elever medvetet underpresterar för att passa in. Även Ivarsson (2008) skriver om de högpresterande elevernas rädsla för att utmärka sig, och vill av den anledningen inte arbeta med andra uppgifter än klasskamraterna.

Förutom fördelningen av tid, framkommer i resultatet även fördelningen av specialpedagogiska resurser och insatser. Persson (2013) skriver att specialpedagogiken syftar till att möta elevers olikheter, men är främst inriktad på elever som av någon anledning har svårt att nå de nationella målen. Vilket även flertalet av lärarna kände. I två fall hade dock lärarna sett till att även högpresterande elever fått möjlighet till undervisning och extra utmaning utav speciallärare. På så sätt fick de undervisning anpassad till sin utvecklingsnivå samtidigt som stöd av en mer kunnig person gavs, i enlighet med teorin om den proximala utvecklingszonen (Vygotsky, 1987).

Flera utav lärarna i studien använder grupperingar av olika slag för att optimera lärandesituationen. Enligt Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen speglas en individs utveckling av den miljö hen befinner sig i (Bråten, 1998). Samtliga lärare framhöll även diskussionen som en viktig del i elevernas utvecklig och fortsatta lärande. Att samspela och interagera med andra människor hävdar Vygotskij är en grundläggande förutsättning för utveckling av individen (Bråten, 1998).

9.2 Individanpassad undervisning

Samtliga intervjupersoner ansåg att det är av stor vikt att anpassa undervisningen efter alla elever. En del som ingår i detta är att utmana de högpresterande eleverna på deras nivå, antingen genom att ge öppna eller nivåanpassade uppgifter. Enligt Vygotsky (1987) måste undervisningen och uppgifter anpassas till varje elevs utvecklingsnivå. För att kunna göra detta behöver läraren ha kunskap om deras utvecklingsnivå (a.a.).

Samtliga intervjupersoner anser att eleverna ska ha "*något att bita i*", uppgifter som är "*liiite utmanande*" och inte för lätta. I den proximala utvecklingszonen möter barnet uppgifter som det inte redan behärskar, utan behöver stöd av någon mer kunnig för att lösa (Vygotsky, 1987).

Ett annat sätt att individanpassa undervisningen efter elevens förmåga är att låta eleven arbeta med sådant som ligger på en högre nivå än den faktiska årskursen, det vill säga acceleration (Tirri & Kuusisto, 2013; Mönks, 2009; Winner, 1999). Samtliga fyra lärare gav exempel på acceleration på ett eller annat sätt, vilket beskrivs i resultatet.

Lärarna ger även uppgifter som ger fördjupade kunskaper inom ett aktuellt område, eller talar med eleven och visar på andra strategier att ta sig an ett problem eller utveckla en text. Mönks (2009) och Winner (1999) anser att fördelen med detta sättet att arbeta, berikning, är att eleverna kan delta i gemensamma genomgångar och att de på så vis kan känna sig delaktiga i klassen. I resultatdelen framgår att de högpresterande eleverna inte alltid vill arbeta med andra uppgifter än sina klasskamrater i rädsla att pekats ut som annorlunda.

9.3 Motivation och lust att lära

En faktor som anses ge lust att lära är att eleverna möter en varierad undervisning (Skolverket, 2003; Sanderoth, 2002). Att låta eleverna själva välja redovisningsform för ett arbete anser en av intervjupersonerna ger dem mer inflytande på skolarbetet. Ett annat sätt eleverna kan påverka, men som även ger en individanpassning, är att ge uppgifter där de själva söker fakta och skriver mer eller mindre utvecklade faktatexter därefter. Genom inflytande kan även en inre drivkraft väckas, då individen kan känna att det finns specifika mål anpassade för hen. Dessa mål styr individens handlingar i rätt riktning för att uppnå en känsla av självförverkligande och glädje. En förutsättning för att sedan bygga vidare på denna motivation är positiv återkoppling från såväl klasskamrater, lärare och föräldrar (Jenner, 1987).

Att undervisningen anpassas efter elevernas behov och förutsättningar är en annan aspekt som anses ge lust att lära (Skolverket, 2003; Sanderoth, 2002). Lärarna lyfter fram att uppgifterna inte ska vara *för* svåra, men ändå ge utmaning som är anpassad efter elevernas olika förutsättningar och behov. När eleverna behärskar och klarar av att lösa uppgifterna väcks lusten att lära och den fortsatta motivationen stärks (Skolverket 2003). En annan resurs som används för att individanpassa undervisningen är att ta hjälp av speciallärare/-pedagog. På så sätt kan de högpresterande eleverna få mer utmanande uppgifter, enskilt eller i grupp, som är anpassade efter deras utvecklingsnivå. Denna strategi anses vara positiv eftersom eleverna känner sig sedda, vilket bidrar till deras motivation. Detta kan ses som en form av feedback där lärarna uppmärksammar elevernas tidigare prestationer för att individanpassa undervisningen. Enligt Hulls drivkraftsteori är detta ett sätt att öka den fortsatta motivationen och den inre drivkraften hos individen (Jenner, 1987). Att eleverna hela tiden är medvetna om vilka mål de

arbetar mot och hur detta ska göras är en annan aspekt som anses vara motivationshöjande enligt lärarna.

10 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras tankar som väckts under arbetets gång, men även på vilket sätt resultatet kan komma att gynna vår framtida profession. Det förs även en metoddiskussion där för- och nackdelar angående metodval, intervjuer samt urval till dessa redovisas.

10.1 Resultatdiskussion

Genom arbetets gång har vi både genom litteratur och empirisk undersökning fått en fördjupad förståelse för och kunskap om hur lärare kan utmana och stimulera högpresterande elever på ett meningsfullt sätt. Men även kring hur deras klassrumssituation kan vara, samt vilka resurser som tilldelas dem. Detta har i sin tur ökat vår medvetenhet kring hur vi kan tänka vid utformandet av undervisning och uppgifter som passar alla elever. På grund utav lärarprofessionens mångfaldiga uppdrag måste man prioritera för att få tiden att räcka till. Då kan det underlätta att använda sig utav öppna uppgifter där samma uppgift kan lösas utav alla elever på olika sätt. Vi tror även att det kan vara till fördel att redan i den pedagogiska planeringen ha haft samtliga elevers behov i beaktande. Med detta i åtanke anser vi oss ha fått en del konkreta exempel på hur vi kan arbeta i vårt framtida yrkesliv.

Vår medvetenhet har även stärkts angående vikten av ett öppet klimat i klassrummet. Att redan från början öka elevernas förståelse kring att alla människor är olika och arbetar utifrån olika förutsättningar. Detta medför att eleverna inte alltid arbetar med samma uppgifter. För att minimera risken att eleverna känner sig annorlunda då de arbetar med andra uppgifter än sina klasskamrater anser vi att det är viktigt att skapa ett öppet klimat i klassrummet där olikheter av alla slag känns naturliga. Ett öppet klimat kan även bidra till rikare diskussioner där alla elever vågar ta för sig och känna sig delaktiga.

Individanpassade uppgifter och en känsla av delaktighet och möjlighet till påverkan anser vi är en viktig grundsten till motivationsskapande och lust att lära. En stor anledning till att vi anser att motivationsskapande är viktigt är för att eleverna ska känna att de lär för sin egen framtids skull och inte för lärarens, skolans eller stundens skull. I

detta avseende är det även viktigt att synliggöra målen med undervisningen, vägen dit, samt möjligheter till vidare utveckling.

Avslutningsvis kan vi konstatera att vår tidigare erfarenhet av att de högpresterande eleverna ofta hamnar i skymundan inte riktigt stämmer. Vi vet inte hur de intervjuade lärarna arbetade tidigare, men en tanke som slagit oss är att medvetandet kring de högpresterande eleverna kan ha stärkts i och med den nya skollagen. Samtliga intervjupersoner har de högpresterande eleverna i åtanke och strävar efter att anpassa undervisningen till alla elever. Dock räcker tiden inte alltid till och då prioriteras elever i svårigheter. En anledning till detta kan vara att lärare vill att alla elever ska nå målen, vilket även vi vill.

10.2 Metoddiskussion

Under arbetets gång har vi uppmärksammat ett flertal faktorer som påverkat arbetet både positivt och negativt. Vi anser att det var en stor fördel att vi båda kunde medverka vid flertalet av intervjuerna eftersom vi fokuserade och lade märke till olika saker. Detta ledde till att vi i intervjuerna ställde olika typer av följdfrågor och fick på så vis bredare och mer heltäckande svar än om vi gjort dem på egen hand. Vilka följdfrågor som ställdes varierade beroende på lärarnas svar, vilket i sin tur ledde till att vi fick olika saker besvarade i olika intervjuer. Detta innebär att validiteten på ett svar på en fråga som endast ställts till en lärare minskar eftersom ingen jämförelse kan göras.

Ett par stora nackdelar angående intervjuerna är däremot att vi hade för få intervjupersoner, samtliga var kvinnor och för oss på ett eller annat sätt kända. En annan nackdel var att vi inte gjorde någon pilotintervju för att testa våra frågor, vilket innebar att vi efterhand kom på ytterligare frågor som komplement till dem vi redan hade. Med andra ord fick de sista intervjupersonerna fler, och med djupgående frågor än de första. Dock känner vi att vi har fått svar som det går att finna mönster i.

För att öka objektiviteten valde vi att transkribera intervjuerna ordagrant, för att på så vis minska risken att gå miste om något väsentligt. När vi sedan skrev resultatdelen märkte vi att kritiken mot den kvalitativa intervjun bär substans, eftersom vi gör ett subjektivt urval av citat. Vi anser dock att vi inte hade kunnat göra på något annat sätt eftersom vi ville ta reda på hur intervjupersonerna upplever situationen, och använda

vår förförståelse vid tolkningen av deras svar. Resultatet i vår undersökning är inte heller tänkt att användas som ett facit på hur situationen är i alla klasser, på alla skolor i hela landet, utan som ett sätt att få upp ögonen för hur det *kan* vara.

Överlag är vi tillfreds med vårt metodval. Vi tror att tratt-tekniken bidrog till mer spontana och genuina svar från intervjupersonerna eftersom de inte fick någon möjlighet att tänka efter och konstruera svar på frågorna i förväg. Genom intervjutekniken minskades på så sätt risken för att intervjupersonerna gav de svar som de trodde att vi ville ha.

11 Referenser

- Almer, Synnöve (2013). Alla är olika-men lika inför skollagen. *Skolvärlden* #9: 8-14.
- Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007
- Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber AB
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth & Treffinger, Donald J. (1995). *Alla barn är begåvade - på sitt sätt: utveckla barnets unika potential, talanger och förmågor*. Jönköping: Brain Books
- Franken, Robert E. (2002). *Human motivation*. 5. ed. Belmont, Calif.: Wadsworth/Thompson Learning
- Hertberg-Davis, Holly (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient--Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, vol. 53 nr 4:251-253 <http://dx.doi.org/10.1177/0016986209346927> (Hämtad 2013-12-10)
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. 1. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Ivarsson, Lena (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2008. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1905>
- Jenner, Håkan (1987). *Motivation hos missbrukare och behandlare: i ett pedagogiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Lindkvist, Margareta (2003). *Individualisering: att kliva ur och vara i gemenskap*. Lic.avh. Linköping: Univ., 2003
- motivation. <http://www.ne.se/kort/motivation>, Nationalencyklopedin, hämtad 2013-12-10.
- Mönks, Franz J. & Ypenburg, Irene H. (2009). *Att se och möta begåvade barn: [en vägledning för lärare och föräldrar]*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Bengt (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 3. uppl. Stockholm: Liber
- Persson, Roland S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningsens psykologi*. 1. Uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- 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*. vol.33, nr 4:536-569 <http://dx.doi.org/10.1177/016235321003300405> (Hämtad 2013-12-10)
- Pettersson, Eva (2008). *Hur matematiska förmågor uttrycks och tas om hand i en pedagogisk praktik*. Lic.-avh., Växjö universitet, 2008
- Sanderoth, Ingrid (2002). *Om lust att lära i skolan: en analys av dokument och klass 8y*. Diss. Göteborg: Univ., 2002
- Skolverket (2003). *Lusten att lära: med fokus på matematik: nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. (2003). Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Tirri, Kirsi & Kuusisto, Elina (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 36, Nr. 1:84-96. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353212468066> (Hämtad 2013-12-10)

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Vygotsky, Lev Semenovič (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1, Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*. New York: Plenum P.

Wallström, Camilla. (2013). *Se mig som jag är - om särbegåvade barn i skolan*. Varberg: Argument förlag AB

Winner, Ellen (1999). *Begåvade barn: myt och verklighet*. Jönköping: Brainbooks

Bilagor

Bilaga A Intervjuguide

1. Vilka är dina yrkeserfarenheter som lärare? (Stadier, skolor, antal år osv)
2. Hur ser du på uppdraget att anpassa undervisningen efter alla elevers behov?
3. Hur uppfattar du de högpresterande elevernas situation i klassrummet?
 - a. Ge exempel.
4. Vad kan man göra för att utmana och stimulera de högpresterande eleverna?
 - a. Ge exempel.
5. Anser du att det är mer eller mindre lätt att individanpassa undervisningen beroende på ämne?
 - a. Ge exempel
6. Har du något du vill tillägga?

11.1.1 I efterhand tillagda frågor

1. Kopplas speciallärare någon gång in i avseende att stärka de högpresterande eleverna?
2. Har du varit med om att en högpresterande elev har tappat intresset eller backat i sin utveckling?

11.1.2 Tänkbara följdfrågor

1. Förklara lite närmare.
2. Ge exempel.
3. Kan du utveckla det?
4. Hur menar du när du säger ... ?