

MITTUNIVERSITETET

Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)

Examensarbete inom
lärarutbildningen, 15 högskolepoäng

När duktiga barn börjar skolan

Hur högpresterande barn uppmärksammas och
stimuleras då de börjar skolan.

Annika Brunsberg

Abstrakt

De högpresterande eleverna har enligt tidigare forskning inte varit en prioriterad grupp inom svensk skola. Dessa elever har enligt flera undersökningar inte fått stimulerande undervisning på en för dem relevant nivå. Syftet med denna studie var att undersöka hur högpresterande elever uppmärksammas och stimuleras då de börjar i grundskolan. Semistrukturerade intervjuer genomfördes med fem undervisande lärare för att få en bild av detta. Resultatet från dessa intervjuer visade, tvärtemot vad tidigare forskning säger, på en bild av lärare som var positivt inställda till de högpresterande eleverna, men som trots detta tyckte sig måsta prioritera de svagare eleverna i sina klasser. Det framkom också att lärarna just nu upplever att en kursändring är på gång, nämligen att de nu förväntas ge dessa elever mer utrymme.

Nyckelord: *begåvade elever, differentiering, högpresterande elever, kartläggning, stimulans*

Innehållsförteckning

När duktiga barn börjar skolan	i
Annika Brunsberg	i
Abstrakt.....	ii
Innehållsförteckning.....	iii
Introduktion	11
Definition.....	12
Bakgrund	14
Ett lågprioriterat område.....	14
Kartläggning/Identifikation.....	14
Högpresterande barns skolsituation	16
Kontroversiellt att satsa på de högpresterande eleverna.....	21
Syfte	22
Metod	23
Ansats 23	
Datainsamlingsmetod.....	24
Urval 24	
Instrument.....	26
Procedur.....	27
Analysmetod.....	28
Etiskt ställningstagande.....	28
Metoddiskussion.....	30
Resultat	32
Lärarnas kartläggning.....	32
Vilka för- och nackdelar ser lärarna?.....	32
Lärarnas syn på de högpresterande barnens skolsituation.....	36
Kontroversiellt att satsa på de högpresterande barnen?.....	38
Resultatdiskussion.....	39
Diskussion	41
Kartläggning	41

Lärarnas syn på de högpresterande barnens skolsituation.....	41
Kontroversiellt att satsa på de högpresterande barnen?.....	42
Fortsatt forskning	43
Referenser.....	44
BILAGA 1: Missiv till intervjupersoner.....	47
BILAGA 2: Intervjufrågor	48

Introduktion

Problemområde

En del barn börjar grundskolan med betydande kunskaper inom områden som normalt lärs in under de första skolåren. Hur dessa värdefulla kunskaper tas tillvara vid deras första möte med skolan är beroende av de pedagoger som bemöter barnen. Enligt Lpo94 skall varje barn bli stimulerat på sin nivå. Denna uppmaning gäller naturligtvis oavsett vilka förkunskaper eleverna har och oavsett vilken nivå de befinner sig på. Intentionen att skolan skall anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom sammanfaller med Vygotskys idéer om att när ett barn får arbetsuppgifter som låter dem arbeta inom sin potentiella utvecklingszon sker det som mest utveckling och inläring (Vygotsky, 1980). Detta borde alltså vara vad som styr elevernas situation i skolan. Även de högpresterande barnen bör kunna kräva att få gå vidare mot nya insikter och kunskaper. De har också "rätt att få uppgifter och undervisning som ligger i paritet med deras potential" (Palm, 2006, s. 43).

Det är de svenska grundskolläraernas inställning till dessa barn som avgör hur denna första tid i grundskolan ser ut. Dessa barn kan av lärare uppfattas som en resurs eller en belastning, eller inte uppmärksammas alls. Tyvärr är de högpresterande barnen en bortglömd grupp inom svensk skola. Dessa barn får inte del av den specialpedagogiska resurs som de skulle behöva. Inom skolan finns ett motstånd mot att stimulera och satsa resurser på dessa elever (Englund, 2005). Det finns dock ett ökat intresse inom lärarkåren "att utveckla verksamheter för de begåvade barnen, men det finns fördomar och mentala blockeringar hos politiker och skolledare som bromsar en sådan utveckling" (Engström, 2007-08-21). Den senaste forskningen visar att det finns exempel på att elever blir straffade av läraren för sitt högpresterande beteende: "one of the more disturbing results of this study perhaps, is the finding that there were teachers—and at all levels of the education system—who appear to have *punished* gifted behavior"

(Persson, under tryckning, s 24). Undersökningar har också visat att många lärare har en felaktig uppfattning om att dessa elever klarar sig själva och inte har något behov av hjälp eller stöd från läraren (Persson, 1999). Behovet av mer fokus på, och mer kunskap inom, det här området är uppenbart, särskilt rörande de yngre barnen (Koshy & Welham, 2008). Skolans oförmåga att bemöta dessa barn på ett adekvat sätt gör att det finns en frustration hos föräldrar till högpresterande elever över att deras barn inte uppmärksammas och får gå vidare när de börjar skolan, att de inte får stimulans och utmaningar på den nivå där de befinner sig (Hodge & Kemp, 2006). Persson (under tryckning) beskriver situationen som att "as a rule, gifted children do not fare well in regular schools if they are unrecognized, ignored, and/or if teachers are unprepared for them (s. 2).

Hur högpresterande barn tas emot; d.v.s. hur de uppmärksammas och stimuleras då de börjar grundskolan - det är den problemställning som denna studie bygger på.

Definition

Begåvning förklaras och likställs ofta med ett högt IQ. Detta sätt att beskriva elever som presterar väl har brister och är ett trubbigt instrument för att beskriva elevers förmågor (Wahlström 1995). För att lyckas med sitt skolarbetet krävs mer än ett högt resultat på ett intelligenstest och det faktum att en elev har ett högt IQ behöver inte betyda att den är högpresterande i skolan. En god social förmåga är t.ex. också betydelsefullt. Så har ju den svenska skolan också ett tydligt fostrans-mål som fokuserar på elevens sociala utveckling (Lpo-94). När man talar om intelligens numera kan man dessutom mena många olika intelligenser. Så har tex Gardner (1994) beskrivit de åtta olika intelligenserna lingvistisk, logisk, spatial, kroppslig-kinestetisk, musikalisk, interpersonell, intrapersonell samt naturalistisk. När en elev som börjar skolan redan visar sig kunna mycket av den kunskapsinläring som vanligtvis undervisas i skolor, så kan detta bero på ett högt IQ. Detta är dock inte givet. Det kan också vara en elev med ett ordinärt IQ som växt upp i en familj där föräldrar, äldre syskon eller någon annan gett detta barn verktyg för att lära sig läsa, skriva eller räkna t.ex. Begreppet högpresterande har i denna studie valts

framför begreppet begåvad, då begreppet högpresterande säger mer om vad eleven presterar medan begreppet begåvad säger mer om vad eleven "är". Den som inte är högpresterande i dag kan därmed mycket väl vara det nästa vecka! Med det äldre begåvningsbegreppet var begåvning något statiskt, något man var eller inte var (Korp, 2003). Korp (2003, s. 46) har en modernare syn: "Kunskap beskrivs som sociala konstruktioner, som uppkommer och får sin mening i samspelet mellan människor." Med rätt förutsättningar och under gynnsamma förhållanden kan den som inte är högpresterande idag bli det framgent. Med högpresterande barn menas således i denna studie de barn som när de börjar i skolår ett redan har tillägnat sig mycket av det som normalt lärs in under grundskolans första år – oavsett vad som är orsaken till detta. Enligt Lpo-94 (s.6) ska undervisningen "anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling." Elever ska alltså bli bemötta på rätt nivå. Detta gäller även de högpresterande eleverna och oavsett inom vilket område som avses. Persson (1997) beskriver olika domäner inom vilka särbegåvning kan visa sig; idrottslig, kommunikativ, akademisk, språklig, konstnärlig samt teknisk. Persson använder sig av ordet särbegåvning eftersom han anser att alla människor besitter en viss grad av begåvning. Han kallar därmed de personer som utmärker sig som särskilt kapabla inom någon domän för särbegåvade. Även Wahlberg (1995) betonar att det finns en mängd områden inom vilka en särskild begåvning kan hittas. De skolämnen som får mest plats i undervisningen det första året är svenska (d.v.s. läsning och skrivning) och matematik, och det är därför just dessa ämnen som fokuseras i denna undersökning. Andra skolämnen eller skolans fostransansvar kring elevers sociala utveckling har inte fått utrymme i denna studie; inte för att det är mindre viktiga områden, men p.g.a. att en studie av denna omfattning måste begränsas för att göras genomförbar.

Bakgrund

Ett lågprioriterat område

Varken ur nationellt eller internationellt perspektiv är området kring högpresterande barns situation i skolan prioriterat. Persson (under tryckning) beskriver situationen i den svenska skolan: "In this school system there is currently no official policy for Gifted Education. No actions are therefore currently taken on behalf of the gifted and talented students" (s. 6). Detta märks dels vid en kartläggning av den forskning som ändå finns inom området; det visar sig gång på gång att högpresterande barn inte är något man satsar resurser på ute i skolorna. Det visar sig också genom att det finns en begränsad mängd forskning att ta del av som rör detta område. Sedan mitten av nittiotalet har det utkommit alltfler (engelskspråkiga) böcker som berör begåvade barn. Dessa baseras dock i stor utsträckning på författarnas egna tyckanden i stället för på seriös forskning (Koshy & Welham, 2008; Ridley & White, 2004). Den forskning som specifikt handlar om svenska förhållanden är ännu mindre i sin omfattning.

Kartläggning/Identifikation

För att kunna ge de högpresterande barnen bättre förutsättningar måste de givetvis först identifieras. De högpresterande elever som både är välfungerande i klassrummen och som har lätt för sig och snabbt klarar av de arbetsuppgifter de åläggs att göra, identifieras oftast ganska snart av läraren (Persson, 1997). Även de exceptionellt begåvade barnen, de som till exempel kan läsa vuxenlitteratur vid fyra års ålder, blir uppmärksammade eftersom de så uppenbart avviker från det förväntade (Leyden, 1998). Elever som är uttråkade, som har problem med sin inläring eller som har undervisningsbehov som inte tillgodoses i skolan kan ha ett behov av att testas (Foster & Matthews, 2009). Enligt Borland (2003) borde skolor ägna mer tid åt att identifiera och stötta de begåvade barnen. Det ultimata vore ett "arbetsprogram"

som skolorna kunde arbeta efter för att finna elevernas styrkor och det borde nå så gott som alla elever, eftersom det skulle hjälpa eleverna att hitta sin egen speciella "nisch" (Borland, 2003). Att barnen får känna en legitimitet för sin talang, att den är accepterad och värdefull är viktigt (Persson, 1997), liksom att barnen själva upptäcker och lär känna sina förmågor och tar aktiv del i sin utveckling (Borland, 2003).

Tester för formell bedömning av barnen ger inte alltid en tillförlitlig bild av en elevs förmåga. De kan ge viktig information men bör kombineras med lärarnas egna lika viktiga observationer. Barnens arbeten, lekar och handlingssätt förmedlar också viktig information (Leyden, 1998). I många böcker om begåvade barn förekommer checklistor att använda sig av för att uppmärksamma och hitta dessa barn. Dessa listor bör användas med försiktighet (Porter, 1999). Det florerar många myter om hur ett begåvat barn uppträder (Winner, 1996) och många barn passar inte in i dessa listor

Många av de högpresterande barnen är underpresterande, d.v.s. de skulle kunna prestera betydligt bättre än de visar i skolan. Orsakerna till detta är flera. Det kan t.e.x. bero på att de inte får arbetsuppgifter som är tillräckligt utmanande vilket leder till att de blir uttråkade och lägger sin energi på att göra andra aktiviteter i skolan. Alla barn vill bli uppmärksammade och ibland får eleven mer uppmärksamhet från läraren genom att störa än genom att sitta tyst och arbeta. En elev som är exceptionellt duktig i skolan kan av både elever och lärare anses avvikande och eftersom de flesta människor vill passa in i sin grupp så visar de inte sin kapacitet (Wahlström, 1995; Persson, 1997). När lärare identifierar sina elever för att se var de befinner sig i olika ämnen är det således risk för att missa de elever som "lyckas" dölja sin goda förmåga. Flickor har en benägenhet att dölja sin förmåga för att de kan uppleva en motsättning mellan kvinnlighet och hög prestation (Porter, 1999) eller för att föräldrar tenderar att ha lägre förväntningar på flickor än på pojkar (Persson, 1997). Begåvade barn från minoritetskulturer är en annan grupp som kan vara svåra att identifiera (Persson, 1997; Porter, 1999). Lärare tenderar att vara försiktiga vid bedömning av yngre elevers matematiska förmåga bland annat beroende på att de är osäkra på hur de skall bedöma elevens begreppsmässiga förståelse samt tvivel

på sin egen förmåga att ge eleven stöd och utmaningar på rätt nivå (Leyden, 1998).

Högpresterande barns skolsituation

De åtgärder som brukar vara aktuella att använda sig av för att låta de högpresterande barnen arbeta med uppgifter och moment som ger dem en utmaning och som låter dem gå vidare i sin utveckling brukar delas upp i begreppen berikning samt acceleration (Persson, 1997, Winner, 1996).

Berikning kan innebära att eleven arbetar med samma moment som den övriga klassen men att han eller hon fördjupar sig mer i ämnet eller stoffet. Det kan också innebära att den högpresterande eleven arbetar med helt andra moment än vad de andra i klassen hinner med. Vanligtvis följer man dock den vanliga läroplanen, att frångå den är mycket ovanligt (Persson, 1997). I andra länder kan det också vara aktuellt att begåvade elever får gå i speciella klasser eller skolor där undervisningen är särskilt anpassad för dem (Winner, 1996).

Acceleration innebär att eleven tillåts arbeta sig igenom läroplanens innehåll, delkurser eller liknande i snabbare takt än de övriga (Foster & Matthews, 2009). Högpresterande barn blir ofta understimulerade av den (av dem upplevda långsamma) studietakt som passar flertalet elever (Winner, 1996). Man ökar därför undervisningstempot genom att eleven går igenom "kursen" snabbare eller vid lägre ålder (Persson, 1997). I andra länder där skolarbetet är annorlunda uppbyggt än i Sverige kan eleverna få göra de slutprov som årskurser och moment avslutas med för att sedan gå vidare till nästa kursmoment eller årskurs. Acceleration är vanligare inom vissa ämnen, tex matematik och språk (Ridley & White, 2004).

Begreppet acceleration innefattar också tidigarelagd skolstart samt årskurseliminering, dvs att eleven hoppar över en eller flera årskurser. Ju tidigare detta sker desto bättre är förutsättningarna för att det ska bli bra för eleven (Foster & Matthews, 2009). Årskurseliminering har visat sig vara till gagn för högpresterande barn både akademiskt, socialt och

känslomässigt (Rogers, 2002). Föräldrar som ansöker om acceleration för sitt barn genom att hoppa över en årskurs eller genom tidigarelagd skolstart anses ofta av skolan som pådrivande i negativ bemärkelse (Winner, 1996). Detta har dock visat sig vara ett alternativ som gett goda resultat (Porter, 1999) utan att vara "kognitivt, socialt eller känslomässigt skadligt" (Winner, 1996, s. 223). Argument som förts fram mot årskurs-acceleration är att barn berövas social samvaro med jämnåriga (Leyden, 1998) och avspeglar en syn på skolan om att dess viktigaste uppgift är att socialisera barnen. Lärandet kommer i andra hand (Winner, 1996). Genom att låta eleven börja skolan tidigare undviks de problem som kan uppstå om eleven senare skall byta klass för årskurseliminering (Porter, 1999). För att en elevs tidigarelagda skolstart skall ha så goda chanser som möjligt att lyckas bör en rad förutsättningar vara uppfyllda (Foster & Matthews, 2009; Porter, 1999): skolan bör vilja ta emot eleven, den mottagande läraren bör vara positivt inställd till den tidiga skolstarten, skolan bör vara villig att hjälpa eleven att ta igen kunskaper som hon eller han eventuellt saknar, finmotoriken bör vara så pass väl utvecklad att eleven klarar av att skriva för hand, läsförmågan är en avgörande faktor, eleven måste visa intresse för att börja skolan och bör känna sig bekväm med att umgås med äldre kamrater, föräldrarnas önskan, intresse och stöd är viktigt. Faktorer som är av mindre vikt men som bör tas i beaktande är tex att eleven bör vara mogen nog att klara av skolans krav och det underlättar om eleven har tillbringat en viss tid i förskolan så att det finns en vana att lämna sina föräldrar, kunna vänta på sin tur och kunna hantera konflikter med andra barn verbalt (Porter, 1999).

Maximal inläring för ett barn sker om han eller hon får arbeta inom sin potentiella zon (Vygotskij, 1980) och en av de åtgärder som visat sig gagna de högpresterande barnen är att låta dem arbeta tillsammans med andra som befinner sig på samma nivå (Borland, 2003; Renzulli, 1997; Ridley & White, 2004). Nya undersökningar från England som gjorts på yngre barn i åldrarna fyra till sju år har visat att detta också gäller för dessa yngre åldrar (Koshy & Welham, 2008; Morgan, 2007). Detta kan exempelvis möjliggöras genom att man skapar arbetsgrupper inom den egna klassen. Ett annat alternativ kan vara att en grupp barn från olika klasser och årskurser arbeta tillsammans vid vissa tillfällen. Deltagande

barn i denna typ av verksamhet visade inga negativa reaktioner på att lämna sin ordinarie klass för dessa aktiviteter (Morgan, 2007). Det har också visat sig positivt att låta de allra bästa barnen från olika skolor träffas för att arbeta tillsammans under former där de fått utmaningar och arbetsuppgifter som passar deras nivå och förmåga (Persson, 1997).

Högpresterande barn vinner på att interagera med andra på samma nivå. Barn som delar samma talang utvecklar varandra, och intresset för och glädjen kring det gemensamma ämnet ökar när de får arbeta tillsammans (Borland, 2003). Denna arbetsform innebär att eleverna får behålla sin plats i sitt naturliga sociala sammanhang men ändå får möjlighet till stimulans bland likasinnade. Just detta att få träffa andra barn som "är som de själva" har visat sig vara betydelsefullt för dem. Naturligtvis känner dessa barn av att de avviker och inte är som de andra i sin klass, och att då få känna tillhörighet till en grupp där de är som alla andra blir betydelsefullt. Detta ger positiva effekter både för självbilden och för barnens kunskapsutveckling (Ridley & White, 2004). Detta är en form av differentiering, dvs att dela upp elevgruppen i olika nivåer. Differentiering sker sällan i klassrummen (Adams, Latz, Pierce & Speirs Neumaster, 2009) trots att det behövs eftersom spridningen är stor mellan eleverna i en klass och det har visat sig ge positiva effekter på flera plan. Ny forskning har visat att det finns ett glapp mellan medvetenheten kring behovet av differentiering och utövandet av densamma (Adams, Latz, Pierce & Speirs Neumaster, 2009).

Det finns också argument som förts fram mot gruppering efter förmåga, d.v.s. differentiering (Winner, 1996). Dessa argument är till exempel att om vissa barn flyttas till en speciell grupp för de akademiskt mest begåvade eleverna så blir förväntningarna på de elever som blir kvar låga både från lärarnas sida och från eleverna själva. Denna låga förväntan antas fungera som en självuppfyllande profetia och differentieringen anses därmed göra mer skada för de icke utvalda än vad den gynnar de begåvade barnen. Differentieringen anses leda till elitism och orättvisa. De begåvade barnen anses kunna utmana sig själv i en vanlig klass och där också kunna bidra med att hjälpa de mindre begåvade. Argument för detta är att de blir förebilder för andra samt att de själva befäster sina kunskaper genom att hjälpa andra och att de

samtidigt får social träning. Dock är det vanligt att de högpresterande barnen har svårt att föreställa sig att de andra eleverna inte förstår ett problem eftersom de själva direkt ser svaret. De är därmed inte med självklarhet lämpade som "lärare" (Winner, 1996).

Att i grupparbeten låta de högpresterande barnen arbeta i en grupp med elever som har det svårt, för att "lyfta" dessa elever är inte lyckat (Persson, 1997). Många lärare låter de högpresterande eleverna bli hjälplärare i klassen och får på så sätt själv hjälp av eleven i sitt arbete, i stället för att vägleda eleven vidare i dennes egen utveckling (Persson, 1998, under tryckning).

I USA är situationen för de begåvade barnen bättre än i Sverige (Wahlström, 1995). Där finns flera alternativ som kan bli aktuella för en exceptionellt högpresterande elev. Förutom att gå kvar i sin vanliga klass och få särskilda arbetsuppgifter kan de gå i privatskolor speciellt anpassade för denna typ av elever, studera med en privat mentor, gå i specialskolor eller specialklasser inom det allmänna skolväsendet, delta i "berikningsprogram" under några timmar per vecka samt delta i intensivkurser under sommaren (Winner, 1996). Naturligtvis finns inte alltid alla dessa möjligheter att välja bland.

Vid en jämförelse mellan olika lösningar för begåvade barns skolsituation framstod separata skolor och klasser för de begåvade barnen som det alternativ där eleverna presterade bäst (Cornell, Delcourt & Goldberg, 2007). Även lösningar där de begåvade barnen fick träffas i speciella grupper med jämna mellanrum gav ett bra resultat. Att låta eleverna arbeta efter speciella arrangemang i sin vanliga klass gav de sämsta resultaten. Morgan (2007) fann vid utvärdering av ett "berikningsprogram" för elever i åldern fem till sju år, att både föräldrar och elever var mycket nöjda med verksamheten och den utveckling den medförde. De uppskattade särskilt de olika undervisningsstilar som erbjöds samt att barnen fick möjlighet att träffa andra begåvade barn. Detta fick positiva effekter på såväl elevernas sociala som akademiska utveckling. De högpresterande eleverna kan också ha stor nytta av andra vuxna än lärarna, t.e.x. äldre ungdomar eller experter inom något område, som får fungera som modeller i form av mentorer till exempel (Borland, 2003; Koshy & Welham, 2008).

I en av sina undersökningar fann Persson att de svenska lärarna upplevde att de behövde mer kunskap för att kunna tillgodose de högpresterande barnens behov (Persson, 1998). 38 % av de 232 undersökta lärarna ansåg att de högpresterande eleverna inte skulle ha någon särskild stöttning. Många lärare ansåg att dessa barn hade förmågan att alltid klara sig själva, att de var tåliga och att det var en del i att vara högpresterande. Detta stämmer inte; dessa elever behöver både känslomässigt stöd och måste få möjligheter att prestera och vara framstående (Persson, 1999). Lärarna i undersökningen (Persson, 1998) kunde delas upp i två grupper utifrån hur de ställde sig till att ge specialpedagogiskt stöd till de högpresterande eleverna; dels de som tyckte att om en fick så skulle alla få. Alltså fick de eleverna ingen extra individuell hjälp eftersom det inte fanns resurser att ge detta till alla. Den andra gruppen tyckte å andra sidan att dessa elever förkvävdes i det svenska skolsystemet och att de inte fick möjlighet att utveckla sina inneboende möjligheter. Persson (1998) konstaterar trots att vissa insatser ändå görs av svenska lärare att "it can be concluded that talented children in an egalitarian school system do not fare well" (s. 189).

Om man som lärare inte tillgodoser dessa elevers behov blir de uttråkade och upplever tristess (Persson, 1997, under tryckning; Leyden, 1998). Persson (under tryckning) skriver att "there exists more or less consensus amongst scholars that, as a rule, gifted children do not fare well in regular schools if they are unrecognized, ignored, and/or if teachers are unprepared for them" (s. 2). För att undvika detta krävs förstås en aktiv arbetsinsats från lärarens sida. Ofta är diskrepansen mellan elevens förmåga och skolans undervisning stor. Flertalet begåvade elever har upplevt sin skolgång negativt på grund av att de inte ansetts att skolan har haft något att lära dem samt att de uppfattats som arroganta av sina lärare som ofta har en negativ attityd till dessa elever (Persson, under tryckning; Wahlström, 1995; Winner, 1996).

Kontroversiellt att satsa på de högpresterande eleverna

Märkligt nog är det kontroversiellt att satsa på de högpresterande eleverna (Persson, under tryckning; Winner, 1996) fast det borde ligga i landets intresse att samhällets medborgare blir så skickliga som möjligt inom olika områden. Persson (under tryckning) uttrycker det tydligt i sin senaste forskning: "while providing special education for slow learners is never controversial, providing intellectual stimulation to the fast learners: the highly able in a school system, is on occasion very controversial" (s. 2) . Detta motstånd hos svenska lärare speglar en kultur som genomsyrar hela det svenska samhället (Persson, 2005). Sett ur ett internationellt perspektiv är Sverige, och i viss mån Norge och Danmark, ensamt om att vägra sina begåvade elever en undervisning som låter dem utvecklas till sin fulla potential (Persson, under tryckning). Även om det i Sverige finns ett ovanligt starkt motstånd mot att satsa på de begåvade eleverna är det vanligt även i andra länder (Geake & Gross, 2008). Winner (1996) påpekar att det oftast är okontroversiellt att erkänna att någon är framgångsrik inom idrott, musik, konst eller schackspel, "eftersom det inte anses ovärdigt att sakna färdigheter inom dessa domäner." (Winner 1996, s. 201). Det blir däremot känsligt när det är fråga om akademisk begåvning. En undersökning från England, Skottland och Australien (Geake & Gross, 2008) visade att det var vanligt att lärare hade negativa attityder gentemot de begåvade barnen. Detta gällde inte gentemot de elever som var begåvade inom sport, musik eller konst. Bland de lärare som vidareutbildat sig inom undervisning för begåvade barn var attityden betydligt mer positiv. Många av de begåvade elever som gått i den svenska grundskolan har negativa upplevelser från sin skoltid (Persson, under tryckning) . Persson beskriver att "very few of the intellectually gifted participants experienced the Swedish compulsory school (ie. year 1 – 9) as a place of understanding and support, nor did they feel that they were intellectually stimulated" (Persson, under tryckning, s. 25).

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.
Annika Brunsberg

2009-10-21

Syfte

Syftet med denna studie är att analysera och beskriva vilka uppfattningar undervisande lärare i skolår ett har om högpresterande barn.

Metod

Ansats

Denna studie har en fenomenologisk ansats. Den bygger på en önskan om att, med hjälp av intervjuer, få fram lärares uppfattningar kring de högpresterande barnen. Fenomenologin har för avsikt att "förstå de sociala fenomenen utifrån aktörernas egna perspektiv, beskriver världen sådan den upplevs av subjekten" (Kvale, 1997, s. 54). Avsikten med en fenomenologisk studie är således att så objektivt det är möjligt beskriva det som studeras och att "göra deras väsentliga mening explicit" (Kvale, 1997, s. 54). Med forskaren och dennes valda metod som redskap, önskar man således renodla och föra fram de undersökta personernas upplevelser kring det som är aktuellt att studera. Studien har också till viss del inspirerats av fenomenografin, då den ligger nära det som är studiens syfte. Fenomenografin utgår från att olika människor uppfattar världen på olika sätt eftersom de har olika erfarenheter (Starrin & Svensson, 1994). Studiens syfte att undersöka ett antal lärares olika uppfattningar om högpresterande barn stämmer väl överens med fenomenografins forskningsintresse att beskriva variationer i uppfattningar. Målet med en fenomenografisk undersökning är inte att få kunskap om hur stor andel av en population som tycker så eller så. Syftet är heller inte att ställa frågor med ett rätt eller fel svar. I stället önskar man få veta vilka olika uppfattningar som en avgränsad population, i detta fall undervisande lärare i skolår ett, har kring det aktuella ämnet (Starrin & Svensson, 1994; Stukat, 2005). Här blir det alltså betydelsefullt att lägga stor vikt vid att försöka få ett så "brett" urval som möjligt; olika kön, kommunal skola samt friskola, olika antal verksamma år i yrket osv. Detta för att få ett så varierat svarsspann som möjligt (Starrin & Svensson, 1994). Dock var det inte möjligt att genomföra en sann fenomenografisk studie med ett så litet antal informanter, och att hinna med fler ansågs orimligt pga den begränsade tid som fanns att ta i anspråk.

Datainsamlingsmetod

Vid fenomenografiska undersökningar är intervjun den vanligaste metoden (Starrin & Svensson, 1994) och det är också vad den här studien bygger på. För att få utförliga och varierade svar har semistrukturerad intervju använts (Denscombe, 2000), av Kvale kallad halvstrukturerad intervju (1997). Fördelen med denna intervjuform är att den ger informanten stort utrymme att svara inom, samtidigt som intervjuaren ställer i förväg bestämda frågor vilket ger intervjun struktur och styr samtalet till att handla om det som är avsett. Det "finns möjlighet att göra förändringar vad gäller frågornas form och ordningsföljd om så krävs för att följa upp svaren och berättelserna från den intervjuade" (Kvale, 1997, s. 117).

Vid en undersökning av den här storleksordningen, med den begränsade tid som fanns att ta i anspråk, ansågs den semistrukturerade personliga intervjun vara lämplig. Den ger möjlighet att samla in information från ett antal specifikt och noggrant utvalda informanter (Denscombe, 2000) som förväntades ge spridda data som i sin tur förväntades besvara syftet med undersökningen.

I detta fall ansågs detta vara av större vikt än att via en enkät nå fler informanter, men då få mindre djup i svaren. De frågor som behövde ställas var inte av typen att det passade med fasta svarsalternativ. En enkät hade då blivit en slags skriftlig intervju där informanten varit tvungen att själv skriva långa svar. Risken för ett stort bortfall hade därmed varit stor eftersom det krävt en relativt arbetsam insats från informanterna.

Urval

Studiens begränsning i form av tid innebar att det ansågs rimligt att hinna genomföra fem intervjuer. Med ett så pass litet antal informanter valdes att göra ett subjektivt urval (Denscombe, 2000). Om ett slumpmässigt urval skulle ha gjorts hade undersökningen behövt utgöras av ett större antal informanter. De personer som valdes ut blev utvalda pga någon slags "merit", d.v.s. de skulle uppfylla något av forskaren på förhand bestämt kriterium. Det var alltså på grund av ambitionen att få ett brett spektrum av informanter som inte slumpen

fick avgöra vilka som skulle delta i intervjuerna (Denscombe, 2000). Tanken var att var och en av deltagarna skulle ha någon specifik "merit" som skulle kunna vara en orsak till att just den informanten hade en egen uppfattning i ämnet. De har valts "ut med ett speciellt syfte i åtanke, och detta syfte återspeglar de utvalda människornas eller företeelsernas särskilda kvaliteter och deras relevans för undersökningstemat" (Denscombe, 2000, s. 23). Förhoppningen var att detta skulle ge en så bred variation i uppfattningar som var möjligt med så pass få informanter. Detta är det gängse urvalsförfarandet vid en fenomenografisk undersökning (Starrin & Svensson, 1994), och eftersom denna studie är inspirerad av fenomenografin så ansågs detta vara ett relevant förfaringssätt. De meriter som valdes vid urvalsförfarandet var man eller kvinna, arbete på friskola respektive kommunal skola, lång erfarenhet som lärare (mer än 20år) eller kortare tid som verksam lärare (mindre än 5 år), verksam på liten skola (färre än 30 elever) eller större skola (mer än 200 elever). Informanterna kunde förstås passa in på flera av dessa kriterier men ambitionen i urvalsarbetet var att samtliga dessa kriterier skulle täckas in av det totala urvalet. Ytterligare ett urvalskriterium var att informanterna skulle ha tagit emot och undervisat en förstaklass under något av de senaste tre läsåren, dvs denna hösttermin (2009) eller under någon av höstterminerna 2007 eller 2008. Efter att ha vidtalat rektorerna vid de tre aktuella skolorna kontaktades berörda personer personligen via telefonsamtal eller genom att kontakt togs vid deras arbetsplatser. Missivbrev (se bilaga 1) med information om studiens syfte och etiken kring den samt kontaktuppgifter överlämnades. För att få informanterna motiverade att delta påpekades att situationen för de högpresterande barnen i skolan är ett relativt outforskat område.

Informanter som intervjuades var två män och tre kvinnor. De var 30, 44, 45, 56 respektive 59 år gamla. Deras yrkesverksamma år som lärare i grundskolan var 2, 5, 6, 17 respektive 32. Två av de intervjuade personerna var från början förskollärare som sedan vidareutbildat sig till grundskollärare respektive 1-3-lärare, så dessa två informanter hade tidigare varit verksamma inom förskolan. Av de övriga tre lärarna hade två utbildning som grundskollärare mot tidigare år och en var utbildad lågstadielärare. De klasser de arbetade i detta läsår var två "rena" ettor,

en F-1:a, en 1-2:a samt en 2-3:a. Den lärare som i år undervisade i en 2-3:a arbetade förra läsåret i en F-1:a. De intervjuade lärarna kom från tre olika skolor; en kommunal grundskola för åren F-5 med särskola för åren F-10, en kommunal friskola för åren F-5 samt en friskola för åren F-9. Elevantalet på skolorna varierade mellan 20 och drygt 200. Undersökningen genomfördes i en mellanstor ort i södra Norrland och av hänsyn till informanternas rätt till integritet och anonymitet är de inte beskrivna var för sig. Det ansågs bli det då skulle bli alltför lätt att identifiera de deltagande personerna.

Instrument

Vid utformandet av frågorna har inspiration hämtats från flera håll. Patel (1987) och Bell (2000) rekommenderar att intervjun inleds med neutrala frågor som tex bakgrundsvariabler och avslutas med att informanten får möjlighet att tillägga något om så önskas. Dessa rekommendationer har följts. Kvale rekommenderar enkla frågor (1997) med möjlighet att följa upp dessa med följdfrågor som leder till specifikt sökt data (Kvale, 1997). Detta förfaringssätt har tillämpats vid fråga 9 till 12. (Se bilaga 2). Patels (1987) tratt-teknik har använts vilket innebär att de första frågorna är mer vida för att sedan bli mer specifika. Den mest personliga frågan har lagts sist (innan möjligheten att tillägga något) med tanke på att det i slutet av intervjun har hunnit uppstå en relation mellan intervjuaren och informanten. Villigheten att svara personligt förväntades då vara större. Frågorna har utformats så neutrala som möjligt för att inte informanterna ska styras av intervjuarens värderingar. Frågorna formulerades med avsikt så att de inte skulle låta alltför personliga. Avsikten med detta var att de inte skulle upplevas alltför privata. Eftersom detta är ett område som inte är högt prioriterat i skolorna så fanns annars en risk att intervjuerna skulle få informanten att uppleva frågesituationen negativt och därmed inte vara villig att dela med sig lika öppet av sina uppfattningar. Om de intervjuade personerna skulle bli tvungna att svara att "det gör jag inte, och det gör jag inte och det har jag inte tänkt på....osv", så kalkylerades med att deras motivation att svara öppet och generöst skulle kunna gå om intet och att de skulle kunna känna sig nedtryckta eller kränkta. Intervjuaren tog därmed på sig ansvaret att utifrån det svar som gavs försöka tolka om lärarens svar avsåg hur hon personligen gjorde eller

om det avsåg hur de i skolan gjorde. Om svaret var vagt eller oklart fanns möjligheten att ställa en följdfråga för att klargöra detta och få ett mer personligt svar.

Procedur

Intervjusituationen inleddes med att kort informera om syftet med intervjun samt att poängtera att just denna individs medverkan är viktig. Att motivera informanterna för att dessa ska känna sig motiverade till att delta är av vikt vid en intervjusituation (Patel, 1987). Eftersom stor vikt hade lagts på att hitta ett brett spektrum av informanter inför intervjuerna så underlättades detta; bland de intervjuade fanns tex bara två män, bara en representant från en liten skola osv. Att påpeka varje individs betydelse för undersökningen föll sig därmed naturligt. Innan själva intervjun startade informerades också om hur lång tid intervjun förväntades ta. Själva intervju-situationen inleddes med att delge informanterna hur begreppet "högpresterande barn" definieras i studien. Detta för att intervjuaren och de utfrågade personerna skulle relatera till samma kategori av barn.

Hänsyn togs till den sk intervjuareffekten (Denscombe, 2000) vilken innebär att intervjuarens egen identitet (kön, ålder, etnisk tillhörighet tex) påverkar informanternas svar. Detta innebär att olika intervjuare får olika svar på samma fråga. Effekten kan också leda till att informanterna ger de svar de förväntar sig att forskaren vill höra. Genom att intervjuaren hade tillägnat sig en medvetenhet om denna typ av fallgropar, fanns en beredskap för att försöka hålla en så objektiv attityd som möjligt, även när informanternas svar inte överensstämde med forskarens egna åsikter.

Utskriften av intervjuerna gjordes så snart efter själva intervjun som det var möjligt. Detta gjordes för att intervjuaren skulle ha så klara minnesbilder av intervju-situationen som möjligt. Denna ambition innebar att ingen intervju skrevs ut senare än dagen efter intervju-tillfället. Faktorer som kan ge problem vid utskriftsarbetet är tex svårigheter att höra vad som sägs i ljudupptagningen samt det faktum

att människor inte talar som de skriver. Det innebär att det under intervjuer förekommer många ofullständiga satser och meningar (Denscombe, 2000). Utskrifterna är radnumrerade för att underlätta exakta hänvisningar och för att lättare hitta enskilda uttalanden. (Denscombe, 2000).

Analysmetod

Efter utskriftsarbetet blev analysarbetets första steg att bekanta sig med intervjumaterialet genom att upprepade gånger läsa igenom alla utskrifter (Starrin & Svensson, 1994). Nästa steg var att söka efter likheter och skillnader i de intervjuades uttalanden, att se mönster och helheter som återkommer i intervjuerna och att utifrån detta se delarna som bygger upp helheten. (Starrin & Svensson, 1994). Som nästa steg i analysarbetet var ambitionen att beskriva och analysera dessa på ett sätt så att svaren gjordes rättvisa. Önskan har varit att sortera och föra ihop svar som kan sägas höra till samma kategori, utan att förenkla materialet så att viktiga nyanser och detaljer försvunnit.

Etiskt ställningstagande

All forskning bör ledsagas av en god etik (Starrin & Svensson, 1994). De människor som betraktas och vars uppfattningar man använder sig av i sin undersökning skall visas respekt. Begreppet "att ta i akt" (Björndahl, 2005, s. 138) är en god ledstjärna att följa för forskaren. Etiska ställningstaganden förekommer genom hela forskningsprocessen (Kvale, 1997) och bör således inte vara något som forskaren funderar kring i slutet av sin undersökning. Redan under planeringsstadiet bör de etiska värderingarna vägas in i planeringen av studien. Vid utformandet av intervjufrågorna i denna studie har tex hänsyn tagits till att dessa skall vara formulerade på ett vis så att de hellre lyfter än stjälper de intervjuade. Undersökningen har följt vetenskapsrådets fyra etiska riktlinjer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet är en av de etiska koder som en seriös undersökning bör följa. Detta innebär att den intervjuade skall ha fått information om undersökningens syfte (Kvale, 1997). I den här studien informerades informanterna vid två tillfällen om syftet med undersökningen; dels när kontakt togs för förfrågan om deltagande och dels vid inledningen av intervjutillfället. Informationen delgavs också skriftligt i det missivbrev som delades ut.

Samtyckeskravet innebär att de deltagande själva ska ha rätt att välja huruvida de vill delta i undersökningen eller inte (Kvale, 1997). I detta krav ingår också en rätt för de deltagande att när som helst avbryta sitt deltagande. Denna information fick informanterna skriftligt i sitt missivbrev. Informanterna i denna studie blev personligen tillfrågade om de ville delta och hade därmed samtyckt till detta (Denscombe, 2000).

Konfidentialitetskravet skyddar de deltagande från att kunna bli identifierade och sammankopplade med sina uttalanden under intervjun (Kvale, 1997). Känsliga och personliga data kan ha framkommit i undersökningen och det åligger forskaren att ansvara för att detta inte skadar de deltagande personerna. I denna undersökning har till exempel citat och utskrifter aidentifierats för att sammankoppling mellan den personliga individen och uttalanden inte ska kunna ske. I uppsatsen har inte enskilda uttalanden kopplats ihop med en specifik informant. Eftersom undersökningen gjorts på en mindre ort ansågs det finnas en risk att eventuella läsare av uppsatsen då kunde förstå vilken informant som gjort vilka uttalanden. Sett i ett större sammanhang kan konfidentialiteten skapa problem såtillvida att en undersöknings validitet kan vara svår att kontrollera när andra forskare inte har tillgång till vilka som deltagit i undersökningen eller var den har ägt rum (Kvale, 1997).

Nyttjandekravet innebär att uppgifter som framkommit i undersökningen endast får användas för forskningsändamål. Vid inledningen av intervjutillfällena informerades informanterna i denna undersökning om att de svar som de lämnade enbart skulle nyttjas i denna studie. Denna information hade också getts i missivbrevet.

Metoddiskussion

I all kvalitativ forskning finns en viss subjektivitet eftersom forskaren själv är involverad i forskningen och därmed utesluts en total objektivitet. Vid en intervjustudie som denna är detta ofrånkomligt. Reflexiviteten som detta kallas sitter som en boja kring forskarens hals och den kommer han inte ifrån. En medvetenhet om detta under själva forskningsförfarandet är därmed en förutsättning för att få ett tillförlitligt resultat. I fenomenologisk anda har ambitionen varit att genom hela studien behålla medvetenheten kring detta. Att försöka se kritiskt på sina egna förutfattade meningar och minimera dess påverkan på studien kallas för fenomenologisk reduktion (Kvale, 1997).

Intervjuareffekten har redan tidigare nämnts och i hur stor utsträckning den har påverkat informanternas svar vid intervjuerna är omätbart. Forskaren är en individ som med sin personlighet väcker något hos de intervjuade, och hur de intervjuades upplevelse av intervjuaren har påverkat uttalandena i undersökningen kan inte presenteras här. Konstateras kan däremot att det givetvis har skett en påverkan i någon utsträckning (Denscombe, 2000).

Det faktum att intervjuerna spelades in kan ha hämmat informanterna i deras uttalanden (Denscombe, 2000). Trots medvetenheten om detta valdes detta förfaringssätt eftersom det ansågs vara det mest tillförlitliga sättet att bevara uttalandena. Det kanske också påverkade informanterna att svara "politiskt korrekt", dvs att de gav de svar på intervjuarens frågor som de trodde att intervjuaren önskade och som man som lärare "bör" ha (Stukát, 2005). Naturligtvis hade studien under andra förutsättningar, med större resurser i fråga om tid till exempel, kunnat nå en högre kvalitet. Kanske hade då framkommit ett bredare utfallsrum enär fler intervjuer hade kunnat utföras.

En studies validitet handlar om huruvida studien verkligen mäter det som den är avsedd att mäta (Stukat, 2005). Har tex de rätta intervjufrågorna ställts, som ger svar på det studien har för avsikt att finna svar på (Trost, 1997). Vid planering och genomförandet av studien fanns en medvetenhet om forskarens påverkan på forskningen (Denscombe, 2000). En medvetenhet om detta har förhoppningsvis gjort subjektiviteten och påverkan mindre, även om en total objektivitet inte är möjlig. Vid analysarbetet har strävan varit att redovisa komplexiteten i utfallet utan alltför stora förenklingar (Denscombe, 2000).

Extern validitet berör till exempel frågan om resultatets generaliserbarhet. I den här aktuella studien är det troligt att de uppfattningar som framkommit är generaliserbara till att gälla även för andra lärare och lärargrupper på andra skolor. Denna undersöknings avsikt är ju att beskriva undervisande lärares uppfattningar om högpresterande barn, och det är rimligt att anta att dessa uppfattningar även finns bland andra lärare. Däremot är det också rimligt att anta att om ett större antal lärare hade undersökts hade fler beskrivningskategorier hittats.

Realibilitet handlar om undersökningens tillförlitlighet, tex huruvida det mätinstrument som använts verkligen mäter det studien har för avsikt att mäta. Ett sätt att kontrollera detta i denna typ av studier är att låta en medbedömare ta del av materialet för att gå igenom uppfattningar och beskrivningskategorier. Detta har dock inte gjorts i denna studie.

Resultat

Lärarnas kartläggning

Alla de intervjuade lärarna kartlägger sina elever när de börjar i första klass. En del tar hjälp av den specialpedagog som är kopplad till klassen, andra gör sin kartläggning själva. Flera av lärarna uttrycker att det är viktigt att de så snart som möjligt får göra sig en egen bild av var eleverna befinner sig. En av lärarna uttrycker sig så här:

"tillsammans med den specialpedagogen försöker jag ganska direkt då få en egen bild av var de befinner sig. Både i det här med räkning, räknefärdigheter och taluppfattning, jaa över huvud taget matematik /.../ Och sen i svenska också så tar vi en sorts diagnos, både på vilka bokstäver de känner igen och fonologiskt. Och det gör jag redan första veckan." (Lärare B).

Alla lärarna kartlägger elevernas kunskaper i svenska, d.v.s. bokstavskännedom, läsning och skrivning. Matematikämnet kartläggs inte lika noggrant av alla lärarna. En lärare säger sig inte alls kartlägga matematik. En annan lärare berättar att de i sitt arbetslag har ambitionen att göra en kartläggning av matematiken om det visar sig att någon elev har speciella svårigheter. De lärare som arbetar på mindre skolor och som har ett samarbete med förskoleklassen påpekar fördelen med att de redan känner barnen när de börjar i ettan och därmed har en god bild av hur barnen ligger till i både svenska och matematik. Detta gör att lärarna känner ett mindre behov av att testa barnen. De litar på sina egna observationer. Lärare A uttrycker det så här: *"Man vet ju ganska väl, eftersom vi jobbar tillsammans med sex-års känner vi ju barnen redan. Så vi vet ju redan vilka som är bra på att läsa eller är bra på matte eller är bra nå't annat."*

Vilka för- och nackdelar ser lärarna?

Alla de intervjuade lärarna uttrycker en positiv attityd till att ha dessa högpresterande barn i sina klasser. Fördelarna med att ha dessa barn i sina klasser överväger och de är alla måna om att vid intervjuerna se till att det budskapet når fram.

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.
Annika Brunsberg

2009-10-21

"Jag har väl alltid känt att dom här barnen är på nå't sätt en favör, som man får då när man tar emot en grupp nybörjare. /.../ Så att dom här barna som är högpresterande och som kan mycket när dom kommer dom är ju bara.... guld värda så att säga!" (Lärare B)

"Att dom är duktiga har bara fördelar! Det är perfekt, jag menar, det är det ju!" (Lärare C)

"Jag tror ju verkligen att man kan se det som nå'nting mycket positivt!" (Lärare D)

"Det är ju jättespännande att ha dom som kan mycket!" (Lärare E)

En fördel som nämns är att de elever som kan läsa själva klarar av att arbeta självständigt under längre tid eftersom de själva kan läsa sig till de instruktioner som ges i böckerna. Detta gäller även inom matematikämnet eftersom det ofta förekommer läsuppgifter i matematikböckerna. Fördelen med detta blir alltså i förlängningen en fördel för läraren och de övriga eleverna, eftersom det frigör tid som läraren kan ägna åt de elever som är svagare. Denna fördel nämns av flera av lärarna, till exempel säger Lärare B: *"det är så mycket arbete man vill satsa på dom andra, dom här normal-eleverna, men också dom här eleverna som har särskilda behov av olika slag"*

En fördel som nämns för den enskilda eleven är att den känner att den är duktig och att han eller hon upplever att det går bra för honom eller henne. Alla lärarna nämner som en fördel att de högpresterande eleverna kan hjälpa de svagare i olika situationer, att de avlastar läraren i dennes gärning. Läsningen ges ofta som ett exempel, och att man kan fråga en kompis om man kör fast.

"Dom som har kommit längre i sin läsning läser för dom som ligger lite sämre till, eller som inte har lärt sig så mycket än. Och den som är duktig kan också hjälpa andra med tankestrategier." (Lärare C)

"Jag tycker att det är bra om det kan gå så långt att de duktiga kan hjälpa de svaga lite grand. Inte hela tiden så att de tappar bort sin egen inläring, men lite grand." (Lärare E)

Att de högpresterande eleverna blir goda förebilder för de andra i gruppen anses viktigt. Flera av lärarna tar upp det i intervjuerna och beskriver hur den enskilda högpresterande eleven blir en förebild och ett "lyft" för gruppen på ett annat sätt än genom att fungera som hjälplärare.

"Och sen tycker ju jag att om du har nå't barn som är duktigt så lyfter det gruppen på nå't sätt... det kan jag tycka att den gör! (Lärare A)

" Dom tillför gruppen och klassen en massa bra. Många av dom är ju mogna överhuvudtaget. Dom funderar och reflekterar mycket. Särskilt om dom har läst mycket. Dom har ju ofta en annan mognad och tillför gruppen mycket utifrån det." (Lärare B)

Ett par av lärarna ser positivt på situationen med högpresterande barn i klassen utifrån att det är deras egen inställning som avgör om det blir ett problem eller inte. De menar att om de själva ser olikheterna i klassen som en tillgång blir det så eleverna kommer att uppleva det också.

"nu när vi läser Vygotsky, det är lite så vi vill jobba med våra ettor nu då. Just det här med att se fördelarna med att vi är olika." (Lärare D)

"Det har ju mycket med attityden och inställningen från mig som vuxen att göra. /.../ för den inställningen har jag ju att allas specifika egenheter eller så här tillför ju nå'nting, att det berikar gruppen. Om man lyfter fram det på ett naturligt sätt, för det är som en utgångspunkt tycker jag, det här att vi kan olika saker och är duktiga på olika saker." (Lärare B)

En negativ aspekt som nämns av ett par lärare är att det blir svårt att ha gemensamma genomgångar som passar alla. Särskilt lärare E framhåller detta. Läraren beskriver hur det gör det svårt att planera lektioner och genomgångar, och att anledningen till problemet är att det leder till att någon eller några elever inte kommer att ha något utbyte av det som sägs och görs.

"Nackdelen är ju just att det blir svårt att anpassa genomgångar och så'na grejer, eller att hålla en rätt nivå, till exempel om man ska läsa någonting högt tillsammans." (Lärare E)

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.

2009-10-21

Annika Brunsberg

"Ibland blir man ju tvungen, vilken nivå man än ligger på, att vara med på nå't som inte passar tipp-topp mig, men det gäller ju oavsett vilken nivå man ligger på!! (Lärare C)

Lärare A nämner som en nackdel att den elev som är van att uppleva känslan av att vara duktig, att "vara en som kan", kan få det jobbigt när han kommer till något som upplevs som svårt. Hon tar som exempel en elev som är svagare i matematikämnet än i svenska, där allt har gått lätt: *"Nu tycker han inte att han kan nå'nting, för han tycker han ska kunna allting före, innan han ens har tränat. Och det är väl för att allting har gått som på räls. /.../ då tycker han inte att han duger, att han inte kan nå'tntng."*

Lärare D beskriver hur skolan själv bidrar till att ta ifrån eleverna deras goda bild av sig själva som "en som kan". Hon menar att skolan för över sina förväntningar på eleverna som lever upp till det och rättar sig därefter. *"Det finns elever som kommer till skolan och tycker att dom kan räkna hur långt som helst, men sen efter en tid i skolan om man frågar dom hur långt dom kan räkna då säger dom att dom bara kan räkna till tio för då är dom i skolan och i skolan vill läraren ha kontroll och därför ska alla göra samma sak. Då jobbar man kanske bara med taluppfattning upp till tio och eleven känner av att det är det dom ska kunna och får bilden av sig själv som en som kan talen upp till tio. Man blir ju deprimerad när man hör det!"*

Flera av lärarna ser som en sorts nackdel att det finns en risk att de högpresterande barnen tappar intresset och blir uttråkade om de inte får arbetsuppgifter som passar dem.

"Jaa, nackdelen det tror jag ju är att man tappar intresset om man kör gemensamt hela tiden, om dom kan allting redan. Det tror jag att den gör. Det tycker jag att jag har märkt. I fjol såg jag några som satt och suckade och sa att åhhh, det här det kan vi redan." (Lärare E)

"Dom som redan läser måste ju få utmaningar. Annars å ledsnar ju dom. Dom ska ju också få gå vidare i sin utveckling. /.../ Det är ju det här att inte låta dom där stjärnögonen slockna! När dom kommer till ettan är dom ju så sugna på kunskap. Det är dom ju allihopa, jättesugna, oavsett oavsett hur mycket dom har med sig. Där gäller det ju att behålla lusten att lära!" (Lärare B)

Lärarnas syn på de högpresterande barnens skolsituation

Lärarnas intervju-svar visar att de använder sig av både acceleration och berikning för att tillmötesgå de högpresterande elevernas behov. De ger många olika exempel på tillfällen när detta förekommer. Inom matematiken tycks acceleration vara vanligast. Elever har fått hoppa över böcker och flera av lärarna betonar att de inte stoppar eleverna utan att de får jobba vidare så långt de vill.

"så han fick hoppa in i tvåans material och det såg vi direkt att det var ju på hans nivå då. Han tyckte att det var roligt och det var varken för lätt eller för svårt." (Lärare B)

"Den som är bäst i matte i min klass till exempel har fått material av läraren som har fyr-femman." (Lärare E)

Det förekommer också exempel på berikning. Exempelen som styrker detta kommer från andra ämnen än matematik-ämnet. Lärare A berättar till exempel att: *"Ibland är det ju så att de fördjupar sig och ibland jobbar de med andra saker./.../ då kan dom ju ta forskning och då kan dom ju jobba med det tills dom är klar."* Lärare C har också ett exempel på berikning, inom ämnet svenska: *"Jag brukar låta dom jobba med svårare texter, med mer undermening, att de tränar på att läsa mellan raderna och så. Inte bara längre texter, utan också mer komplicerade frågeställningar när de läser, så att de får träna just läsförståelsen mer också, inte bara att läsa snabbt."*

Alla lärarna nivågrupperar barnen ibland. Det är särskilt vanligt vid läsinläringen. Bland de lärare som undervisar i åldersblandade grupper är nivågruppering vanligare än i de åldershomogena grupperna. Lärarna i de åldersblandade grupperna uttrycker fördelen med att gruppera barnen på detta sätt och förklarar att det är en förutsättning för att möta eleverna där de är i sin utveckling. På frågan om barnen brukar delas upp nivågrupperat svarar till exempel lärare C: *"Jaa, i svenska gör jag det alltid. /.../ I guidad läsning har jag alltid*

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.
Annika Brunsberg

2009-10-21

nivågrupperat till exempel. I matten försöker jag göra det när det finns resurser att man delar dom i grupper."

I de åldershomogena grupperna ger lärarna uttryck för en motvilja till nivå-gruppering och ursäktar sig för att det sker.

"I läsinläringen blir det ju så, och vi hoppas få till det i matten också. Utan att det märks höll jag på att säga!" (Lärare D)

"För om vi gör det här i vårt arbetslag, då kan det ju lätt bli det här tänket att det där är den duktigaste gruppen, och att man liksom har pekat ut dom, och då blir det ju det här att å andra sidan funderar man på vilka som är dom sämsta, dom i den andra änden så att säga." (Lärare B)

"Nu får man ju inte använda begreppet nivågruppera, men man kan göra en individanpassad undervisning." (Lärare D)

De lärare som arbetar i små grupper poängterar att detta gör det lättare att möta varje barn precis där de kunskapsmässigt befinner sig. I en 1-2:a med sju elever sammanlagt finns det ingen mittfåra att avvika från till exempel. Lärarna anser att den lilla gruppen ger större möjligheter att individanpassa skolarbetet till den enskilda eleven och Lärare A förklarar: *"Alltså våra grupper är ju så små, så jag tycker inte att det är nå't bekymmer. Dom är så få i gruppen så det gör ingenting. Jag klarar ju lätt av att ge dom här som är högpresterande andra uppgifter. /.../ Men däremot vet jag ju att vi har haft barn i nå'n klass där vi haft 25 stycken, där det fanns ett par så 'na här som jag mådde dåligt av, för jag tyckte liksom att dom fick ingen utmaning."*

Lärarna beskriver hur de högpresterande barnen används för att "lyfta" en grupp när eleverna ska samarbeta. Detta ses som en fördel för gruppen.

"Då kan man ju ibland ha den här modellen att man blandar dom så att dom här duktiga läsarna får lyfta gruppen." (Lärare B)

"Och även finns det här att man delar upp dom i par eller grupper där det är en svagare och en starkare." (Lärare C)

Kontroversiellt att satsa på de högpresterande barnen?

Lärarna visar i sina intervjusvar en medvetenhet om att de högpresterande barnen har ett behov av andra arbetsuppgifter än vad om passar flertalet elever. De beskriver också att det är deras önskan att de skulle få det. Lärare C säger till exempel: *"I läsning försöker man ju hitta texter som passar varje elev. /.../ dom ska aldrig stoppas på vägen. Dels ska dom få gå längre, men också få fördjupa sig."*

Dock visar deras svar också på att det i verkligheten, ute i klassrummen, som regel blir så att de kommer i andra hand. I första hand ser man till att de svagare eleverna får vad de behöver för att klara sig upp till godkänd-nivån. Lärarna är medvetna om denna prioritering och ser det som den enda möjliga lösningen. Att inte låta de svaga få sina behov tillgodosedda först tycks inte finnas som ett alternativ - den tanken finns helt enkelt inte: *"tyvärr är det ju så att de kommer i skymundan i alla fall. Nu när vi börjar en ny termin känner ju jag att jag måste börja med att satsa på dom som är väldigt lågpresterande. Egentligen får det ju inte vara så. Men så är det!"* (Lärare E)

På frågan om huruvida lärarna någon gång har känt att de skulle behöva mer kunskap inom detta område svarade en av dem att den tanken inte slagit honom, men nu när han fick frågan kom han på att det skulle han nog behöva: *"Nu när du ställer frågan skulle det ju va' intressant..."* (Lärare B) En av de andra lärarna undrar om det överhuvudtaget finns någon utbildning i det här ämnet att tillgå i Sverige. Flera av lärarna uttrycker att de skulle ha nytta av mer kunskap i ämnet.

"framförallt mer förebilder i hur man kan arbeta i en grupp där nivåerna är olika, för den erfarenheten får man inte om man går runt i en traditionell klass./.../ Vi behöver förebilder. Hur ser det ut på ställen där det fungerar jättebra?" (Lärare D)

"framförallt hur man ska behandla dom, om dom ska få gå före hur långt som helst. Så'na saker." (Lärare E)

I flera av intervjuerna ger lärarna uttryck för att de upplever en förändring i hur de högpresterande eleverna prioriteras. De menar att det blåser nya vindar ute i skolorna nu som mer betonar vikten av att satsa på dessa elever.

"Innan ansågs det ju lite negativt. Jag antar att ingen säger så idag." (Lärare C)

"Om man tänker tanken ut att man ska jobba mer målmedvetet även med de här barnen, för det är väl så man inte har tänkt hitintills...så vore det ju absolut värt att studera den här gruppen närmare och lära sig mer om hur man kan möta dom." (Lärare B)

"Nu är det ju det här att vi ska ge dom här eleverna som är duktiga större utmaningar. Det är ju jättebra att få lära sig att göra det på ett bra sätt. Så det kommer säkert att finnas en plan för det framöver. (Lärare D)

Resultatdiskussion

Resultatet från undersökningen ger en relativt enig bild av de undersökta lärarnas uppfattningar. Alla de intervjuade lärarna säger sig kartlägga barnen när de börjar första klass, och de ser det som värdefullt att så snart som möjligt, via kartläggning, få bilda sig en egen uppfattning om var eleverna kunskapsmässigt befinner sig då de börjar skolår ett. Alla de medverkande lärarna kartlägger sina elever inom läsning och skrivning medan det framgår att kartläggning i matematik inte är lika vanligt förekommande. Lärarna ser positivt på att få ha dessa högpresterande elever i sina klasser. De ser fördelar både för sin egen del, för det högpresterande barnet och för gruppen. De fördelar som nämns är t.ex. att dessa elever är goda förebilder för andra elever och att de lyfter gruppen, att de kan hjälpa de svagare eleverna och att de inte tar så mycket av lärarens tid i anspråk. För elevens egen skull nämns att den får en bra självbild genom att få känna sig som "en som kan". Att de högpresterande eleverna riskerar att bli uttråkade och tappa intresset är en av de nackdelar som framkommer, liksom att en del elever kan uppleva det jobbigt att möta arbetsuppgifter som de inte klarar av när de är vana vid att behärska det mesta i skolan. Att det blir svårt för läraren att ha gemensamma genomgångar som passar alla elever nämns

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.

2009-10-21

Annika Brunsberg

i flera intervjuer. Nivågruppering sker hos alla de intervjuade lärarna, men oftare bland de lärare som undervisar i åldersblandade grupper. De lärare som undervisar i åldershomogena grupper uttrycker en motvilja mot nivågruppering. Intervjusvaren visar att alla lärarna har en ambition och en önskan om att ge de högpresterande eleverna arbetsuppgifter på en för dem relevant nivå, men att det ute i verksamheten sker en prioritering till de svagare elevernas fördel p.g.a. att de upplever att de måste låta de eleverna komma i första hand. Dock ges det uttryck för att en kursändring är på gång; att de nu förväntas satsa mer även på de högpresterande eleverna.

Diskussion

Kartläggning

Att kartläggning är viktigt för att upptäcka de högpresterande barnen är väl dokumenterat i tidigare forskning (Borland, 2003; Foster & Matthews, 2009; Leyden, 1998; Persson, 1997). Glädjande nog visar denna studie att alla de medverkande informanterna kartlägger sina elever. Detta är ju en förutsättning för att kunna ge de högpresterande eleverna en stimulerande skoltid. Vid kartläggningen använder sig lärarna både av standardiserade test och egna observationer. Detta är också vad som enligt tidigare forskning visat sig fungera bäst (Leyden, 1998). Kartläggning är dock inte lika vanligt i matematik som i svenska och detta stämmer väl överens med tidigare forskning som säger att lärare är försiktigare med att slå fast att eleverna är högpresterande i matematik (Leyden, 1998). Denna undersökning visar också att alla de medverkande lärarna anser att de högpresterande barnen ska få undervisning och arbetsuppgifter anpassade efter den nivå där de befinner sig. Vid en tidigare undersökning (Persson, 1998) var så mycket som 38 % av lärarna emot den tanken. Detta kan visa på en attityd-förändring ute i det svenska skolsamhället. Det skulle givetvis gagna dessa elever om det blev mer tillåtet att sticka ut och vara duktig även i den svenska skolan. Tidigare har de högpresterande barnen ofta upplevt sin skoltid negativt och ibland till och med blivit bestraffade av både lärare och andra elever (Persson, under tryckning).

Lärarnas syn på de högpresterande barnens skolsituation

Alla lärarna i denna studie var positiva till att ha högpresterande barn i sin klass. Detta är givetvis glädjande, men det måste kopplas till att de alla också påpekade fördelen med att dessa elever frigjorde tid för lärarens del, som han eller hon kunde använda till att hjälpa de svagare eleverna. Man angav också som en fördel för gruppen att dessa elever kunde fungera som hjälp-lärare och underlätta för läraren genom att hjälpa de andra eleverna. Enligt tidigare forskning är detta inte till gagn för den högpresterande eleven (Persson, 1997, 1998, under tryckning). Att få samarbeta med andra barn på samma nivå har däremot i flera undersökningar visat sig ge många fördelar för dessa elever (Borland, 2003; Koshy & Welham, 2008; Morgan, 2007; Renzulli, 1997; Ridley & White, 2004). Till viss del arbetar de intervjuade lärarna med någon slags differentiering, men tyvärr visade deras intervjusvar att det finns ett motstånd mot nivågruppering. Detta tycks motsägelsefullt eftersom de också är medvetna

om vad som framkommit i flera studier (Leyden, 1998; Persson, 1997, under tryckning), nämligen att eleverna tappar intresset och blir uttråkade när skolarbetet blir för lätt. Även här kan man alltså, för de högpresterande elevernas skull, hoppas på att en förändring i attityd är på väg, så att det blir legitimt att verkligen satsa på dessa elever. En av lärarna tror att vi snart kommer att få se någon slags plan för hur man bör arbeta med dessa barn. Persson (under tryckning, s. 23) är inne på samma tanke: "A school system needs to have an officially recognized policy and a feasible plan of action." Om en sådan plan med riktlinjer för lärarna att arbeta efter skulle komma att utarbetas skulle den betyda mycket för många elever. Bara det faktum att en plan för högpresterande elever skulle existera torde betyda mycket för legitimiteten att ge dessa elever vad de behöver.

Lärarnas beskrivning av de högpresterande elevernas skolsituation visar på att det existerar både acceleration och berikning i olika former och i olika grad i de skilda klasserna. Att matematik var ett ämne där acceleration var vanligt stämde dock väl överens med tidigare forskning (Ridley & White 2004). Eftersom det inte finns några gemensamma riktlinjer för hur den svenska skolan ska bemöta dessa barn ser det naturligtvis olika ut hos olika lärare. För den enskilde högpresterande första-klassaren gäller det således att ha turen att hamna hos "rätt" lärare! Inom ett område uttryckte lärarna en glädje över dessa barn som bottnade i något annat än i de fördelar som gick ut på att de kunde vara till hjälp för läraren eller sina klasskamrater. Flera av informanterna talade om dessa barns mognad och hur de kunde tillföra djup i diskussioner. Det uttrycktes en uppskattning som inte gick ut på att de skulle lyfta de andra eleverna utan att läraren verkligen värdesatte dem för deras egen skull. Här framkom således en kvalitativ skillnad i jämförelse med när de uppskattades för att hjälpa upp de andra eleverna vid samarbeten och grupparbeten av skilda slag.

Kontroversiellt att satsa på de högpresterande barnen?

Trots att lärarna visade sig vara positiva till de högpresterande eleverna och att de tyckte att de borde få relevanta arbetsuppgifter anpassade efter deras kompetens så var de eniga om att de måste prioritera de svaga eleverna först. Här framkom alltså ett "antingen-eller-tänk", det vill säga man ser det som att man antingen får satsa på de svaga eller på de starka eleverna. Det vore gynnsamt att se det som att de elever som har särskilda behov bör få dessa tillgodosedda, utan att det leder till att olika behovsgrupper ställs mot varandra. Lpo94 talar om att alla elever skall bli bemötta och stimulerade på sin nivå, men i praktiken gäller det alltså inte alla elever. I denna studie är alla lärare positiva till de högpresterande barnen, och trots det vittnar även dessa lärare om att de känner att de måste prioritera de svaga eleverna först.

Fortsatt forskning

Att alla de intervjuade lärarna var positiva till de högpresterande barnen kan betyda att det slumpade sig så att hela urvalet råkade vara av samma åsikt. Det kan också visa på att de informanterna svarade politiskt korrekt – vem vill framstå som en lärare som tycker att de är jobbigt att möta eleverna på rätt nivå? Men förhoppningsvis kan det också betyda att det äntligen är dags för en förändring av högpresterande barns skolsituation. Det faktum att flera av informanterna gav uttryck för att de kände av en kursändring tyder på detta. De gymnasiala spetsutbildningar (Skolverket, 2009) som har startats runtom i landet denna termin kan ses som ett tecken på att samhället är moget för att våga satsa resurser på alla elever med särskilda behov – oavsett till vilken ytterlighet man hör. Utifrån detta finns ett stort område för fortsatt forskning; hur ser till exempel den optimala lärmiljön ut för högpresterande elever? Finns det några riktigt goda exempel som kan spridas till flera? Det borde också bli självklart att ta in dessa frågor i lärarutbildningen samt ge verksamma lärare verktyg via vidareutbildning.

Referenser

- Adams, C., & Latz, A., & Pierce, R., & Speirs Neumaster, K. (2009). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper Review*, 31, (1), 27-39.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Borland, J. (Red.). (2003). *Rethinking Gifted Education*. London: Teachers College Press.
- Cornell, D., & Delcourt, M., & Goldberg, M. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, (4), 359-381.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken . För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2005). The discourse on equivalence in Swedish education policy. *Journal of Education Policy*, 20, (1), 39-57.
- Engström, A. (2007, augusti, 21). De mest begåvade barnen är sämst på att lära nytt. *Dagens nyheter*. Hämtad augusti 31, 2009, från <http://www.dn.se/opinion/debatt/de-mest-begavade-barnen-ar-samst-pa-att-lara-nytt-1.513565>
- Foster, F. Matthews, D. (2009). *Being smart about gifted education: a guidebook for teachers and parents*. Scottsdale: Great potential press.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Geake, J., & Gross, M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 52, (3), 217-231.
- Hodge, K., & Kemp, C. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, (2), 164-204.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Koshy, V., & Welham, C. (2008) Nurturing young gifted and talented children: Teachers generating knowledge. *Perspectives In Education*, 26, (2), 67-79.
- Leyden, S. (1998). *Supporting the Child of Exceptional Ability. Second edition*. London. Fulton Publication.
- Lpo94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Morgan, A. (2007). Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. *British Journal of Special Education*, 34, (3), 144 – 153.
- Palm, A. (2006). En utmaning att utmana de bästa. *Nämnamnaren*, 3, 43.
- Patel, R., & Tebelius, U. (Red.). (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R. (1997). *Annorlunda land. Särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. (1998) Paragons of virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9, (2), 181-197.
- Persson, R. (1999). Exploring high ability in egalitarian settings: swedish school teachers and gifted students. *Gifted and Talented International*, 10, (1), 6-11.
- Persson, R. (2005) Voices in the wilderness: Counselling gifted students in a swedish egalitarian setting. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, (2), 263-276.
- Persson, R. (under tryckning). Experiences of intellectually gifted individuals in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for Gifted Education*.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham. Open university press.
- Renzulli, J. (1997). *How to develop an authentic enrichment cluster*. Storrs, CT: University of Connecticut, National research center on the gifted and talented, Storrs, Connecticut.

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.
Annika Brunsberg

2009-10-21

- Ridley, K., & White, K. (2004) What works for gifted and talented pupils. *Education journal*, 75, 28-29.
- Rogers, K. (2002). *Re-Forming Gifted Education*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.
- Skolverket. (2009). *Beslut om spetsutbildningar*. Hämtad från:
http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/45/49/beslut_spetsutbildningar.pdf
- Starrin, B., & Svensson, P-G. (Red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1980). *Psykologi och dialektik. En antologi i urval av Lars-Christer Hydén*. Malmö: Norstedt & Söners Förlag.
- Wahlström, G. (1995). *Begåvade barn i skolan. Duglighetens dilemma?*. Stockholm: Liber utbildning.
- Winner, E. (1996). *Begåvade barn – myt och verklighet*. Jönköping: Brain Books.

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.
Annika Brunsberg

BILAGA 1: Missiv till intervjupersoner

Bästa grundskollärare!

Jag håller på att göra en studie om lärares uppfattningar kring högpresterande barns inträde i grundskolan. Studien kommer att byggas på ett antal intervjuer med verksamma grundskollärare.

Högpresterande och begåvade barns situation i skolan är ett område som det inte forskas och fokuseras så mycket på varför ämnet intresserar mig. Undersökningen görs inom ramen för lärarutbildningens examinationsarbete (C-uppsats) vid Mittuniversitetet. Arbetet sker under handledning.

Intervjuerna kommer förhoppningsvis att hållas under vecka 40.

Deltagandet i intervjuerna är naturligtvis frivilligt och den som medverkar kan närsomhelst välja att avsluta intervjun. Det som kommer att redovisas i uppsatsen är vilka olika uppfattningar i ämnet som kommit fram vid intervjuerna. De medverkandes identitet, namn på de medverkandes skolor eller orter kommer givetvis inte att nämnas. Intervjuerna kommer att spelas in för att efteråt transkriberas. Efter transkriberingen kommer ljud-upptagningen att förstöras och den information som delges vid intervjuerna kommer enbart att användas vid denna undersökning.

Stort tack från mig till dig om du kan tänka dig att delta!

Om ni önskar ytterligare upplysningar eller har eventuella frågor kan ni nå mig här:

Telefon: xxxx-xxx xx eller xxx-xxx xx xx

E-post: xxxx.xxxxx@xxxx.com

Vänligen

Annika Brunsberg

När duktiga barn börjar skolan -
Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras då
de börjar skolan.
Annika Brunsberg

BILAGA 2: Intervjufrågor

Intervjufrågor

kring högpresterande barns inträde i grundskolan

Kön:

Utbildning:

Ålder:

Antal arbetade år som lärare:

Skola:

Grupp/klass detta läsår:

1. Har du någon särskild utbildning eller erfarenhet kring högpresterande barn / elever?
2. Har du känt att du skulle behöva mer kunskap kring det här ämnet? Vad?
3. Kartläggs de nya barnens kunskaper när de börjar i första klass? (I så fall hur?)
4. Har "din" skola någon gemensam arbetsplan eller liknande för arbetet med de högpresterande barnen?
5. Finns det några för- eller nackdelar för den enskilda eleven ? (att vara en högpresterande elev som börjar i ettan.)
6. Finns det några för- eller nackdelar för gruppens skull? (Att det finns en eller flera högpresterande elever i klassen som börjar i ettan.)
7. Finns det några för- eller nackdelar för lärarens skull? (Att ha en eller flera högpresterande elever i sin nybörjarklass)
8. Brukar barnen delas upp nivågrupperat, så att tex de duktigaste jobbar ihop?

När duktiga barn börjar skolan -
**Hur högpresterande barn
uppmärksammas och stimuleras
då de börjar skolan. Annika
Brunsberg**

9. Vidtas några särskilda åtgärder, planerade eller spontana, som ger de högpresterande barnen möjlighet att arbeta med uppgifter som är utmanande för dem?
- (Fråga 10 - 12 ställs utifrån hur uttömmande svaret blir på fråga 9)
10. Förekommer berikning i form av fördjupning?
11. Förekommer berikning i form av att eleven arbetar med något helt annat som de övriga inte hinner eller behöver göra?
12. Förekommer det att barn "hoppas över" arbetsmoment, böcker, årskurser? Erfarenhet av årskurseliminering? (Acceleration)
13. Förekommer det att högpresterande barn ur olika klasser/grupper arbetar tillsammans?
14. Hur upplever du det att ha högpresterande / begåvade barn i gruppen?
15. Har du själv något som du vill tillägga som du inte tycker att du fått möjlighet att uttrycka?
