

Svensk- och engelsklärarnas åsikter om begåvning
och differentiering av undervisningen för begåvade
grundskolelever i klassrummet

Laura Tilsa

Pro gradu -avhandling i svenska språket

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösten 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty: Humanistinen tiedekunta	Laitos- Department: Kielten laitos
Tekijä - Author : Laura Tilsa	
Työn nimi - Title: Svensk- och engelsklärarnas åsikter om begåvning och differentiering av undervisningen för begåvade grundskolelever i klassrummet	
Oppiaine - Subject: ruotsin kieli	Työn laji – Level: Pro gradu - tutkielma
Vuosi - Year : 2014	Sivumäärä – Number of Pages: 85+5
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten peruskoulun ruotsin ja englannin opettajat määrittelevät lahjakkaan kielen oppijan sekä miten opettajat eriyttävät opetustaan ylöspäin peruskoulun ruotsin ja englannin tunneilla. Aihetta ei ole juurikaan tutkittu, minkä vuoksi tämä tutkimus antaa tärkeää tietoa mm. opettajille ja opettajaksi opiskeleville. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja aineistonkeruumuotona oli teemahaastattelu. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän opettajaa kahdesta eri koulusta: neljä ruotsin opettajaa ja neljä englannin opettajaa sekä yksi opettaja, joka opettaa molempia kieliä. Kaikki opettajat ovat Keski-Suomen alueelta. Tutkimusaineisto kerättiin helmi- ja huhtikuun välillä vuonna 2014. Haastatteluaineisto litteroitiin ja analysoitiin tämän jälkeen teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksen mukaan lahjakas kielen oppija on ahkera ja motivoitunut, hahmottaa kielen monimuotoisuuden, käyttää monipuolisia oppimisstrategioita, haluaa kommunikoida vieraalla kielellä eikä pelkää heittäytyä vieraaseen kulttuuriin. Lahjakas oppilas toimii myös itsenäisesti. Taitava oppilas nähtiin voimavarana luokkahuoneessa, sillä taitava oppilas paitsi toimii hyvänä roolimallina muille, myös pystyy auttamaan luokkatovereitaan. Ruotsin opettajat eivät nähneet eroa sukupuolen välillä, vaan uskoivat, että jokainen oppilas voi menestyä. Englannin opettajat puolestaan kokivat, että lahjakkaimmat oppilaat ovat useimmiten poikia. Syyksi he epäilivät mm. poikien runsasta tietokonepelien pelaamista.</p> <p>Ylöspäin eriyttämisen opettajat kokivat pääosin haastavaksi. Tähän vaikuttaa sekä ajan että materiaalin puute. Opettajat kokevat haasteelliseksi tukea samaan aikaan sekä heikkoja että lahjakkaita, ja usein tukemisen pääpaino onkin heikkojen oppilaiden tukemisessa. Kaikki opettajat kuitenkin kokivat ylöspäin eriyttämisen tärkeäksi ja uskoivat sillä olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja kykyjen kehittymiseen. Ruotsin ja englannin opettajien näkemykset olivat hyvin samankaltaisia, mutta ruotsissa tarvetta ylöspäin eriyttämiselle koettiin olevan vähemmän.</p>	
Asiasanat: ylöspäin eriyttäminen, lahjakkuus, ruotsin kieli, englannin kieli, taitava kielenoppija, yksilöllisyys	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja – sivututkielma englannin kieleen	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	7
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	9
2.1. Begåvad främmandespråksinlärare.....	9
2.1.2 Definiering av begåvning (och intelligens).....	9
2.1.3 Fallenhet för språkinläring	11
2.1.4 Egenskaper hos en bra/begåvad språkinlärare	15
2.1.5 Identifiering av begåvade i klassrummet	17
2.1.6 Utmaningar med att identifiera de begåvade.....	18
2.2 Motivation hos begåvade språkinlärare	19
2.4 Differentiering av undervisning.....	22
2.4.1 Differentiering och begåvning i Finland	28
2.4.2 Nivågruppering.....	30
2.5 Tidigare forskning om differentiering och om begåvade språkinlärare	32
3 SYFTE, MATERIAL OCH METOD	34
3.1 Syftet med studien och forskningsfrågor	34
3.2 Informanter och insamling av material.....	35
3.3 Kvalitativ undersökning och temaintervju.....	36
3.4 Innehållsanalys	37
4 RESULTAT	39
4.1 Begåvad främmandespråksinlärare.....	39
4.1.1 Begåvad inlärare enligt svensklärare.....	39
4.1.2 Begåvad inlärare enligt engelsklärare	42
4.2 Begåvade elever i klassrummet	44
4.2.1 Begåvade elever i svenskklassrummet.....	44
4.2.2 Begåvade elever i engelskklassrummet.....	46
4.3 Differentiering uppåt	48
4.3.1 Svensklärarnas metoder för differentiering uppåt.....	48
4.3.2 Svensklärarnas åsikter om betydelsen av differentiering uppåt	52
4.3.3 Engelsklärarnas metoder för differentiering uppåt.....	53

4.3.4 Engelsklärarnas åsikter om betydelsen av differentiering uppåt.....	57
5 DISKUSSION.....	61
5.1 Definition av en begåvad språkinlärare: centrala resultat	61
5.1.1 Svensklärarnas definition om en begåvad språkinlärare	61
5.1.2 Engelsklärarnas definitioner om en begåvad inlärare	64
5.2 Differentiering uppåt: centrala resultat.....	67
5.2.1 Svensklärarnas mest använda differentieringsmetoder	67
5.2.2 Engelsklärarnas mest använda metoder	71
5.3 Sammanfattning av centrala skillnader i åsikter och praktiker mellan svensk- och engelslärare.....	74
6 AVSLUTNING	76
LITTERATUR.....	78
BILAGA 1: struktur för intervju	
BILAGA 2: informanter.....	
BILAGA 3: ett exempel på transkribering.....	

1 INLEDNING

Varje elev är en individ med olika talanger och behov. Skolans uppgift är att behandla alla elever som individer och försöka tillgodose deras behov på bästa möjliga sätt. Dock leder bristen på resurser och kunskap ofta till att alla elever behandlas som en homogen grupp. Differentiering eller individualisering av undervisningen nämns förvisso i GLGU (2004), men där beaktas endast elever som har problem vid inläringen. Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildning (GLGU: 2004:26) behövs särskilt stöd för sådana elever vars ”utveckling, tillväxt och inlärningsförutsättningar har försvagats på grund av skada, sjukdom eller funktionsstörning”. Också elever vid behov av psykiskt eller socialt stöd hör till målgruppen.

Begåvade elevers behov har däremot inte beaktas i GLGU. Laine (2010a:2) poängterar dock att alla studerande, inklusive de studerande som har särskilda talanger eller styrkor, kan få nytta av differentierad undervisning. Enligt GLGU (2004:12) ska undervisning uppmuntra studerande till livslångt lärande och ständig individuell utveckling. Laine (2010b:73) betonar att också begåvade elever behöver omgivningens stöd och att de måste vara motiverade och arbeta hårt för att kunna utveckla sina talanger. Begåvade elever förtjänar också att kunna arbeta på sin egen nivå (Uusikylä 2003:91).

I föreliggande undersökning närmar jag forskningsproblemet genom att intervjua högstadielärare. Med hjälp av intervjuer hoppas jag få en allmän bild av hur högstadielärare differentierar sin undervisning när det är fråga om begåvade elever i klassrummet. Det är också av intresse hur lärare definierar begåvning och om de anser att differentiering uppåt är viktigt. Dessa teman har inte behandlats brett i tidigare forskning även om behovet av information är uppenbart. Med denna studie försöker jag fylla en lucka i forskning.

Härnäst går jag över till att presentera ett antal teorier som är viktiga för min undersökning samt till att definiera centrala begrepp. I kapitel 2 tecknar jag bakgrunden till olika modeller av och utgångspunkter för begåvning. Sedan fortsätter jag med att beskriva olika metoder och teorier som har med differentiering att göra, vilka tillsammans utgör den primära utgångspunkten för min undersökning.

I kapitel 3 presenteras material och metod. Jag berättar kortfattat hur materialinsamlingen gått till och varför jag valt intervjumetoden. I kapitel 5 diskuteras resultaten mot bakgrund av tidigare studier, och i kapitel 6 sammanfattar jag viktigaste punkter av min studie och ger förslag till fortsatt forskning.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

2.1. Begåvad främmandespråksinlärare

Härnäst behandlar jag faktorer och teorier som ligger bakom begreppet begåvning. Det finns mycket forskning om begåvning. För denna studie har jag försökt att välja centrala teorier och modeller, som jag anser är kopplade till inläring av främmande språk. Kategoriseringar av elever som ”svaga” eller ”begåvade” används i texten enbart för att försöka beskriva elevernas prestation i skolan. Dessa värdeladdade ord används endast av praktiska skäl, inte för att värdera elever på något sätt.

2.1.2 Definiering av begåvning (och intelligens)

Att definiera begåvning är inte en lätt uppgift, eftersom begåvning är ett relativt begrepp, som kan definieras från många olika perspektiv och det finns ingen generellt accepterad definition av begåvning. Begreppet är kulturellt variabel, likaså som uppfattning om gourmetkök eller bra musik (Clark & Shore 1998:14). Sousa (2009:2) definierar begåvning som något som innehåller både ”hög nivå av intelligens ” och ”en speciell talang” i ett eller flera talangområden. Speciella talanger kan komma fram i olika kunskapsområden som t.ex. matematik, konst eller språk. Vilken definition man än använder måste den vara inkluderande snarare än exkluderande; dvs. man ska inte exkludera de minde begåvade från gruppen bara för att de inte är högt begåvade. Genom att identifiera de begåvade kan lärare och föräldrar bättre stödja och berika deras lärande, men det betyder inte att mindre begåvade skulle vara mindre värda (Clark & Shore 1998:14)

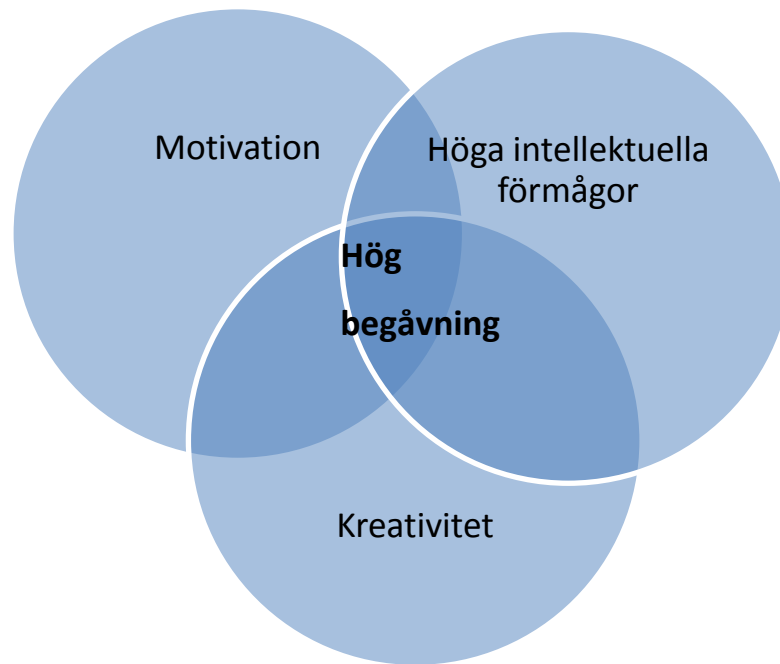
Uusikylä (1994) påpekar också att talang och framgång i skolan inte är samma sak. En elev kan vara mycket begåvad men ändå lågprestera i skolan. Lärarna har ofta svårigheter med att hantera denna typ av studenter, som också kan verka som bråkmakare. I det förflutna har begåvningen ofta jämförts med intelligens och den har mätts med olika intelligenstest. Problem med sådana test är dock att de mäter bara en viss del av begåvning, (t.ex. logisk slutledningsförmåga) och utesluter alla andra

domäner (Uusikylä 1997:36). Man kan t.ex. vara språkligt mycket begåvad men inte glänsa med sina kunskaper i matematik. Det är mångformighet som gör begåvningen så svår att definiera (Uusikylä 1997:10–11).

Gardners (1999) teori om de *multipla intelligenserna* är en av de mest kända (och kontroversiella) intelligensteorierna, genom vilken Gardner har försökt poängtera att människors intelligens och begåvning inte enbart betyder att man har förmåga till logiskt och verbalt tänkande samt problemlösning. Olika intelligenser som Gardners teori innehåller är till exempel logisk-matematisk intelligens, spatial intelligens och språklig intelligens. Det sistnämnda står i fokus i denna undersökning. Språklig intelligens refererar till känsligheten hos olika typer av skriftliga och muntliga språkfunktioner, förmåga att lära sig nya språk, samt förmåga att använda språket för att nå en mängd olika mål. (Gardner 1999: 40-44)

Gardner (1999) konstaterar att man från pedagogisk synvinkel borde lägga vikt vid olika intelligenser och ge elever en möjlighet att använda var och en av dem. En elev kan vara begåvad på ett delområde, men samtidigt ha problem på ett annat område. Även om den språkliga begåvningen är säkert mest användbar vid inläringen av främmande språk, kan också andra former av intelligens vara till nytta. Till exempel logiskt-matematiskt begåvade elever kan utnyttja sin talang med att upptäcka och förstå regelbundenheter (t.ex. i grammatik) i språket. På samma sätt kan ett barn med musikalisk talang utnyttja musik i språkinläring (se t.ex. Milanov och Tervaniemi 2011; Slevc och Miyake 2006).

En av de mest kända och använda modellerna för begåvning är Renzullis modell med tre ringar. De tre ringarna betecknar de personlighetsegenskaper som enligt honom ligger till grund för begåvning: intellektuella förmågor, kreativitet och motivation. Alla dessa tre egenskaper måste interagera med varandra för att skapa begåvning. Andra faktorer som miljö- eller personlighetsfaktorer har också en stor roll i utveckling av begåvning. (Renzulli 2012:153) Renzullis modell illustreras i figur 1.



Figur 1 Modell av tre ringar (Enligt Renzulli 2012:153)

2.1.3 Fallenhet för språkinläring

Språkbegåvning eller språkfallenhet har forskats i över 30 år. Språkfallenhet är ett månsidigt begrepp och i forskning bör man ta hänsyn till flera olika frågor: är talang endogen och relativt stabil? Om inte, kan man lära sig denna talang? Har språkfallenhet med generell intelligens att göra, eller är det ett en enskild talang? Ursprunget till ett modernt förhållningssätt till språkfallenhet uppstod på 1950-talet med verk av Carroll, som utvecklade metoder och tester för att mäta individens fallenhet för språk (Skehan 2002:70).

Carroll skapade (med kollegan Sapon 1959; i Dörnyei och Skehan 2003:591) ett antal tester för att förutsäga grundläggande kapacitet som är relaterade till inläring av främmande språk, av vilka *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* är den mest inflytelserika. MLAT ger en sammanfattande resultat som hjälper till att förutsäga språkinläringens framgång. Detta gav dock intryck av att fallenhet är en enhetlig konstruktion. För att ge en bredare bild av språkfallenhet delade Carroll sin test i fyra komponenter som mäter olika områden i språk och språkinläring (Dörnyei och Skehan

2003: 591-592; Skehan 2002:71): I tabell 1 presenteras de fyra olika områdena i Carrolls test (Dörnyei & Skehan 2003:591–592).

Tabell 1 Carrolls fyra komponenter av språkfallenhet

Komponent	Funktion
Fonemisk kodning	Förmåga att snabbt och effektivt identifiera, differentiera och över tid minnas språkljud; att kunna associera språkljud med grafiska symboler
Grammatisk känslighet	Förmåga att snabbt och effektivt uppfatta funktioner hos lexikala element i en sats (t.ex. subjekt och objekt)
Associationsminne/ utantillinläring	Förmåga att snabbt och effektivt skapa sig och minnas associationer mellan ljudsekvenser och ordbetydelse (dvs. utantillinläring av nya ord)
Induktivspråkinläring	Förmåga att snabbt och effektivt uppfatta och dra slutsatser om språkliga former, regler, mönster och betydelser utifrån ett begränsat språkligt material

De flesta tester av språkfallenhet som skapats efter MLAT baserar sig på Carrolls studier (Dörnyei & Skehan 2003:591–592). Efter MLAT har man skapat också andra tester för att mäta språkfallenhet, t.ex. PLAB (se närmare: Pimsleur 1966), DLAB (se: Petersen och Al-Haik 1976) och CANAL-F (se: Grigorenko 2002; Grigorenko, Sternberg och Ehrman 2000). Efter MLAT har forskning fokuserat på olika komponenter av språkfallenhet, t.ex. minne och informella och formella inläringssituationer. Under senare år har man börjat studera relation mellan fallenhet och SLA (Dörnyei och Skehan 2003: 594-599). På 1970-talet minskade forskning om språkfallenhet. En anledning till detta var att testning av språkfallenhet innebär att en

fast kapacitet för språkfallenhet har uppmätts och det är högsta möjliga nivå. Värdet av individuella insatser ringaktades (Skehan 2002:72). Dessutom var metoder för forskning om fallenhet ålderdomliga; mycket forskning baserade på audiolingvistiska metoder. När kommunikativ strategi började bli mer inflytelserik, ifrågasatte man relevans av fallenhet. Också påverkan av SLA-forskning ökades på 1970-talet och den framlyfte betydelsen av inlärares egna aktioner i läroprocessen (Skehan 2002:72). Fallenhet ansågs lämpligare för gammaldags klasslärande, inte för modern kommunikativ strategi.

Ett av de grundläggande antaganden som ligger bakom begreppet språkfallenhet är att det är en relativt stabil egenskap som inte kan ändras genom utbildning eller träning (Skehan 2002). Abrahamsson (2009:219) definierar *språkbegåvning* som något som brukar betraktas som någonting mestadels medfött och innebär en ”*relativt stabil fallenhet för språklig struktur*”. Abrahamsson (2009:219) anser vidare att språkbegåvning är svårt att påverka och inte brukar förändras under tiden. Trots allt poängterar Abrahamsson (2009:219) att språkbegåvning inte automatiskt betyder att man är en framgångsrik andraspråksinlärare utan det finns också andra faktorer som måste uppfyllas, t.ex. motivation och interaktion i målspråket. Laine (2010b:73) påpekar också att inlärningsprocessen spelar en stor roll i hur begåvade barn kan främja sina talanger. Abrahamsson (2009:219) gör en skillnad mellan *intelligens* och *språkbegåvning*, för att han anser dem vara två skilda och av varandra oberoende egenskaper.

Det finns dock varierande uppfattningar. McLaughlin (1990:173) hävdar att fallenhet inte ska ses som en stabil personlighetsegenskap: nybörjare kan bli experter med erfarenhet. Lärarna spelar en stor roll i detta: i stället för att bara ge mycket input för elever måste läraren lära ut strategier och metakognitiva kunskap för att eleverna ska kunna lära sig bättre och effektivare (McLaughlin 1990:173; Oxford och Lee 2008: 307). Också Grigorenko et al. (2000:401) är av denna åsikt att fallenhet kan påverkas genom utbildning och träning och att det inte är stabil enhet som man antingen har eller inte har vid födseln. Av samma åsikt är också Sternberg (2002:14), som anser att traditionella uppfattningar om intelligens är ofullständiga och ofta felaktiga, eftersom intelligens inte är ett enhetligt koncept. Däremot representerar begreppet framgångsrik intelligens (*successful intelligence*) bättre mänskliga förmågor (Sternberg 2002:14). Den

traditionella uppfattningen av intelligens som är baserad på intelligenstest är otillräcklig. Anhängare av teorin om framgångsrik intelligens anser att man kan nå framgång så länge man investerar i sina styrkor och kompenserar sina svagheter. Om undervisningssättet möter med ens förmågor, kan alla lära sig ett språk (Sternberg 2002:15).

Traditionella intelligenstest tar inte hänsyn till effekterna av skillnader i kontext, även om de kan ha en enorm inverkan på prestation (Sternberg 2002:16). En student kan utföra utomordentligt i klassrummet, men vara helt okunnig när han befinner sig i ett främmande land och ska använda det språk han behärskar i klassrummet. På samma sätt kan vissa elever vara mycket flytande i att kommunicera på främmande språk utanför klassrummet, men presterar dåligt i klassrumsaktiviteter (Sternberg 2002:17). Anledning till detta kan vara i elevens vilja att använda målspråket eller på skillnaden i ordförråd och grammatik som behövs. Vissa kanske hanterar gatuordförråd perfekt, men har problem med högre nivåns vokabulär som behövs i klassrummet. Baserat på detta kan inte ens språkkunskaper förutsägas bara genom resultat i främmandesspråkklassrum (Sternberg 2002:17). Vid testning av fallenhet av språk bör man också glömma konventionella föreställningar. Man bör testa för kreativa och praktiska språkkunskaper istället för bara för minne och analytiska kunskaper. I stället för att ge bara ett allmänt betyg för fallenhet för språkinläring bör man ge delpoäng som föreslår lämpliga undervisningsformer. Användning av dynamiska tester skulle också vara ett alternativ. Därigenom kan examinator bedöma hur väl eleverna lär sig i realtid (Sternberg 2002:42).

Som framgår ovan, finns det många anledningar och förklaringar för fallenhet för främmande språk. Den kan mätas genom olika test och denna kunskap kan användas för att göra undervisning i främmande språk mer effektiv. I denna studie kommer jag att koncentrera mig på mer regelbundna och vardagliga iakttagelser om bra språkinlärare (eng. *the good language learner, GLL*). Informanterna i denna studie är vanliga lärare, som grundar sina beskrivningar om begåvade elever på sina egna erfarenheter. De har inte använt några särskilda fallenhetstest för att identifiera begåvade elever i klassrummet. Därför anser jag det vara rimligt att fokusera på egenskaper hos en god språkinlärare, eftersom dessa egenskaper kan identifieras i ett klassrum utan någon

kunskap om speciella tester. I nästa kapitel kommer jag att presentera några egenskaper hos en bra språkinlärare.

2.1.4 Egenskaper hos en bra/begåvad språkinlärare

Egenskaper och strategier hos en bra språkinlärare (the good language learner; GLL) har forskats i över trettio år. Forskarna har försökt få reda på vad det är som skiljer bra språkinlärare från de svagare – vad gör dem annorlunda? Skillnaderna har sökts t.ex. i inlärningsstilar, attityder, personlighet och motivation.

Effektiv språkinläring beror åtminstone på tre faktorer: fallenhet (se t.ex. Ranta 2008), motivation och möjlighet (Rubin 1975:42). Bra språkinlärare använder också ofta olika strategier för att lära sig bättre. T.ex. bra språkinlärare 1) gissar ofta och letar aktivt efter tips som skulle hjälpa dem att förstå meningar. Dessutom 2) är de inte rädda för att göra bort sig utan kastar sig modigt in i olika kommunikationssituationer för att göra sig förstått. Ny forskning har dock hittat bevisning på att de bästa språkinlärarna ofta är mer inåtriktade i stället för utåtriktade (se Ehrman 2008). En bra språkinlärare 3) är också kreativ och vågar försöka nya konstruktioner osv. i stället för sådana han redan kan (Rubin 1975:43). Motivation är också en viktig faktor som ofta skiljer begåvade och svagare elever från varandra (se avsnitt 2.2). En bra elev utnyttjar aktivt alla möjligheter han har att lära sig språk, också utanför skolan genom att titta på utländska tv-serier, lyssna på utländska radiokanaler osv. (Rubin 1975:44; Griffiths 2008:90). Macnamara (1971) poängterar dock att i klassrumsmiljön har eleverna troligen inte ett så stort behov att kommunicera på främmande språk, vilket kan leda till minskning av motivation. Vill man få elever att använda främmande språk, måste man ge dem möjligheter att använda språket. I ett vanligt klassrum finns sådana möjligheter inte (Cooper 1973:313).

En bra språkinlärare är villig att gissa – och gissar ofta rätt. Han är kapabel att kombinera ny och gammal information och letar efter tips som skulle hjälpa honom att förstå. Han kan också använda kunskap i andra språk och leta efter likheter mellan språk. En bra inlärare låter inte okända ord störa honom för mycket, utan han försöker förstå meddelandet via kontext. (Rubin 1975:46)

En bra språkinlärare har också en stark vilja att kommunicera på det främmande språket. Han pratar t.ex. med sina klasskamrater och även med infödda språkbrukare på främmande språk (Griffiths 2008:91). Han låter inte brister i sina kunskaper hindra honom att få sitt budskap gå fram utan använder t.ex. omskrivningar och gester. Han använder alla möjliga strategier för att få sitt budskap fram. Att lyckas i kommunikation genom att använda dessa strategier i sin tur ökar motivation och viljan att kommunicera på ett främmande språk (Rubin 1975:47). Motivation är således en viktig faktor som ofta skiljer begåvade och svagare elever från varandra (se avsnitt 2.2; Ushioda 2008). En bra språkinlärare är inte rädd för fel utan är beredd att göra bort sig i inlärningsprocessen och kan tåla osäkerhet (Rubin 1975:47). Han kan också lära av sina misstag (Griffiths 2008:91). Dessutom fäster en bra elev avseende vid grammatiska strukturer och försöker hitta regler och logik. Han försöker skilja det väsentliga från det oväsentliga (Rubin 1975:47). En bra språkinlärare också studerar grammatik regelbundet (Griffiths 2008:91).

En bra elev också övar och utnyttjar möjligheter att använda sig av språket – i klassrummet med lärare och kompisar och också utanför skolan genom t.ex. att delta i kulturella evenemang (Rubin 1975:47; Griffiths 2008:90). Att lära från sina egna misstag eller fel karakteriserar också bra inlärare (Griffiths 2008:90–91). De monitorerar kontinuerligt sig själva och miljöns reaktioner till sina uttalanden och försöker förbättra sina prestationer. Bra inlärare går också djupt i meningar och förstår att kunna språk är mer än att kunna grammatik. De ser språket som en helhet som fungerar i olika situationer och betjänar flera funktioner (Rubin 1975:48); Stern 1975 (refererad i Schilling 2006:16) nämner likadana strategier som Rubin, men understryker också uttryckligen att en personlig inlärningsstil och en positiv inställning till målspråket också behövs.

Inlärningsstrategier spelar en stor roll med avseende på begåvade och icke-begåvade elever och framgångsrika elevers inlärningsstrategier har undersökts mycket för att få veta vad som skiljer bra och svaga elever (se t.ex. Rubin 1975). Forskning visar att elever på högre nivå använder flera och mer regelmässigt olika språkinlärningsstrategier än elever på lägre nivåer (Griffiths 2008:89). Dessa strategier innefattar t.ex. att titta på tv på ett främmande språk, att prata med andra studenter i främmande språk och att lära

sig av misstag (se närmare Griffiths 2008: Tabell 1, s.90). Shilling (2006) undersökte om det är möjligt att lära ut inlärningsstrategier för att studenter skulle bli effektivare språkinlärare. I studien deltog 120 universitetsstudenter som studerade främmande språk i Tyskland. Studenterna delades i en test- och kontrollgrupp. I testgrupp fick studenterna undervisning i inlärningsstrategier och i kontrollgrupp studerade de bara språk och fick ingen undervisning i inlärningsstrategier. Resultaten visade att det är möjligt att påverka studenternas prestation genom att göra de medvetna om olika inlärningsstrategier. Studenterna i testgruppen var mer motiverade och hade bättre attityder mot att lära sig främmande språk, vilket bidrog till att de lärde sig effektivare och bättre än studenterna i kontrollgruppen. När en student ser sig själv som en aktiv och autonom inlärare, bidrar det till bättre resultat i språkinläring (Shilling 2006:179–183). Lärare kan påverka elevernas prestation genom att lära ut inlärningsstrategier och hjälpa elever att ta ansvar för sitt eget lärande. Inlärningsstilar kan dock ses som en relativt stabil egenskap hos inlärare, vilket betyder att lärarna inte nödvändigtvis kan påverka dem. Det är dock nyttigt att anpassa klassuppgifter för att möta så många elevens inlärningsstilar som möjligt (Nel 2008:53).

2.1.5 Identifiering av begåvade i klassrummet

Man kan identifiera begåvning på flera olika sätt. Ett sätt är att använda olika slags intelligenstag, men ofta de ger en ganska ensidig bild av begåvning. Genom att observera elevers klassrumsbeteende kan också leda till att hitta begåvade elever. Elevers testresultat och andra prestationer (portföljer, presentationer osv.) kan ofta vara en tydlig indikation på begåvning och ofta är det föräldrar som tar upp elevers begåvning (Clark & Shore 1998:14–23). För att kunna identifiera begåvade elever i klassrummet måste läraren ha det klart vad han eller hon förstår med begreppet hög förmåga eller begåvning (Clark & Shore 1998:14). När läraren identifierar talang på ett visst område är det viktigt och logiskt att utöka elevers inlärningsmöjligheter inom närliggande områden. Till exempel en elev som visar språklig talang kan dra nytta av studier inom språk, litteratur, skrivandet och ytterligare språk (Clark & Shore 1998:25) Genom att utvidga elevens inlärningsområde och nivå av studier är det lättare att upprätthålla motivation och intresse.

Det är möjligt att identifiera olika typer av begåvade elever i klassrummet. De vanligaste rollerna är (1) tyst och duktig arbetsmyra, (2) socialt framgångsrik elev och (3) frustrerad bråkmakare (Lehtonen 1994:8). I synnerhet de tysta eleverna blir ofta utan stöd för att deras behov inte alltid märks. På samma sätt är det ofta svårt att se bakom bråkmakares beteende (Lehtonen 1994:8).

Ibland känner lärare inte igen begåvade elever i sina klassrum. Orsaker till detta kan vara varierande. En möjlig orsak är att begåvade elever inte stimuleras tillräckligt, vilket leder till att de blir frustrerade och inte uppnår den nivå de skulle kunna. Dessutom kan långsam och repetitiva undervisning frustrera elever som behöver mer utmaning. En annan anledning till varför vissa elever inte är identifierade är att de kanske saknas kunskaper i en eller flera av de grundläggande kunskaper som krävs för att lyckas i skolan. I sådana situationer borde lärare möjliggöra varierande sätt agera: t.ex. en elev som har problem med att uttrycka sig tydligt skriftligt skulle kunna prestera mycket bra muntligt. (Clark & Shore 1998: 61-62) Att ta varje elev och hans behov individuellt till hänsyn kräver naturligtvis mycket resurser, både från skolan och från lärare. I de flesta fall är dessa resurser dock inte tillgängliga och brist på resurser kan leda till att begåvning inte läggs märke till (Clark & Shore 1998: 65).

2.1.6 Utmaningar med att identifiera de begåvade

Att offentligt göra skillnad mellan de begåvade och ”normala” eleverna kan ibland vara problematiskt. Orsaker till detta är flera, men en av de viktigaste är att i princip borde skolan ha likadana förväntningar på alla elever; att hålla högre krav för en viss grupp av elever skulle strida mot skolans kollektiva värden om att alla är jämlika. Om man höjer förväntningar av en grupp, leder det nödvändigtvis till höjning av generella förväntningar också (Robinson & Campbell 2010:150).

Att dela eleverna i ”begåvade” och ”svaga” kan också skada självkänslan hos elever som inte hör till de begåvade (Clark & Shore 1998:9). Risken är att en sådan kategorisering leder till en självuppfyllande profetia: eleverna som är kategoriserade begåvade ska bete sig som begåvade och eleverna som inte hör till de begåvade ska bete sig enligt antagandet (Robinson & Campbell 2010:151) Förstås är det inte alltid så

svartvit, men det är också bra att vara medveten om kategoriseringens möjliga konsekvenser. Det är ytterst viktigt för lärare att inte behandla de begåvade på de svagas bekostnad (Clark & Shore 1998:9)

Elever som har identifierats som begåvade, kan känna sig lite pressade och stressade på grund av detta. För några kan höga förväntningar vara för mycket. Också för begåvade elever är det viktigt hur de uppfattas av deras klasskamrater. Ingen vill vara ansedd som en plugghäst (Clark & Shore 1998:32). Begåvade elever har dessutom ofta höga förväntningar på sig själva, vilket kan även leda till perfektionism. De kanske känner sig stressade över att prestera bra hela tiden. De kan vara överdrivet rädd för att svika sina lärare eller föräldrar. Att vara under ständig stress kan faktiskt leda till både psykiska och fysiska problem (Clark & Shore 1998:32). Å andra sidan kan några elever känna sig generade av att pekas ut och kan därför underprestera för att inte sticka ut i mängden (Clark & Shore 1998:32).

2.2 Motivation hos begåvade språkinlärare

Motivation, samt dess inverkan på prestation och framgång, har studerats redan länge och det har visats att motivation även kan inverka framgång (se t.ex. Ushioda 2008).

De två vanligaste och mest kända indelningarna av motivation är integrativ och instrumental motivation samt yttre och inre motivation. Gardner och Lambert (1972) delar motivationen in i instrumentell och integrativ. Med integrativ motivation avses en önskan att lära sig t.ex. om mällands kultur och språk för att bättre kunna identifiera sig med det främmande landet. Med instrumental motivation spelar fördelarna med att studera språket en stor roll. Att få ett bättre jobb kan vara tillräckligt bra grund för någon att börja studera ett nytt språk. Integrativ motivation tar oftast sikte på ett långsiktigt mål, medan den instrumentella motivationen kräver bara ett mål på kort sikt, till exempel en kurs eller test, vilket leder till att med integrativ motivation får man ofta bättre resultat. (Gardner och Lambert 1972:14) Motivation kan också delas in inre och yttre motivation (Ryan och Deci 2000a:55). Inre motivation innebär att den kommer från insidan, och yttre motivation innebär att den styrs av yttre faktorer eller människor (Ryan och Deci 2000a:55). Man talar om inre motivation när en person har lust att göra

någoting, yttre motivation i sin tur förekommer oftast i samband med yttre belöningar eller straff. Det är dock möjligt att motivation övergår från yttre till inre, dvs. motivation är inte stabil (Ryan och Deci 2000a:63). Framgång i studier kan t.ex. leda till att en elev blir genuint intresserad av språk och målkultur. Integrativ och instrumental motivation ska dock inte blandas ihop med inre och yttre motivation, eftersom både integrativ och instrumentell motivation baserar på former av yttre motivation (Ushioda 2008:22).

Utan motivation är det svårt att nå framgång, både i livet i allmänhet och vad gäller språkinläring (Ushioda 2008:19). Enligt Gardner och Lambert (1972:135) skiljer sig språkinlärningsmotivation från andra inlärningsmotivationer, eftersom språkinlärare måste vara villiga att identifiera sig med en annan etnisk grupp. Det räcker inte bara med att lära sig saker, eftersom motivation påverkas också av språkinlärares attityder till målspråk och –kultur. Framgång i lärandet påverkas delvis av motivation (Gardner och Lambert 1972:135) och för att vara bra språkinlärare måste man ha tillgång till målspråket också utanför skolan, och inte bara lära sig lingvistiska strukturer och regler i klassrummet (Norton och Toohey 2001: 310). Är man motiverad, så agerar och presterar man bättre. Detta gäller också begåvade elever.

Motivations påverkan hos begåvade elever har undersökts brett. Inre motivation ses som kopplat till hög prestation (Soenens och Vansteenkiste 2005; Ushioda:2008). Också Gottfried och Gottfried (2004) har funnit positiva relationer mellan inre motivation hos begåvade elever och ökad prestation (t.ex. i matematik och läsning). Nyligen rapporterade Cho och Lin (2011) om positiva relationer mellan inre motivation och prestation på kreativ problemlösning i matematik och naturvetenskap hos begåvade koreanska studenter. Prestationsrelaterade känslor tycks öka hos begåvade elever på grund av inre motivation (Phillips och Lindsay 2006). Det som ofta skiljer hög presterande och under presterande begåvade elever är just motivation (McCoach & Siegle 2003). Också Rubin (1975:43) understryker motivationens påverkan hos begåvade språkinlärare.

Garn och Jolly (2014) undersökte högpresterande elevers erfarenheter av motivation med hjälp av självbestämmande teori (eng. self-determination teori, SDT) och i resultat framkom det två faktorer som styr begåvade elevers motivation: 1) den roliga aspekten

av inläring (*The fun factor of learning*) och 2) belöningar och tryck på bra betyg (*The rewards and pressure of good grades*) (Garn och Jolly 2014:14). Eleverna ville att inläring ska vara så roligt som möjligt. Med roligt menade elever att inläring ska vara individualiserad (*personalized learning*) och ge möjligheter till egna val (*empowering choices*). Enligt elever tar individualiserad undervisning hänsyn till elevens eget intresse och mål. Lärarna som kunde möta elevens intressen i klassrummet uppskattades högt. Individuella (ofta akademiska) mål ansågs också göra inläring mer betydelsefullt och njutbar. Eleverna tyckte också om att ha makt över sitt lärande: genom att t.ex. själv kunna välja mellan olika sätt att arbeta, kände elever sig mer motiverade. Några uttryckte att lärare oftare borde ge valmöjligheter till elever i stället för att själv bestämma över allt.

Att behålla motivationen hög på lång sikt är ofta problematiskt. Inläring av främmande språk kräver både hårt arbete och engagemang, vilket kan leda till att elever tappar motivationen. Följaktligen är det ytterst viktigt att eleverna är motiverade och delaktiga i lärandet (Ushioda 2008:28). Det är viktigt att motivation inte regleras av lärare, utan härstammar från eleven själv. Bra språkinläring grundar sig på motivation som inte kontrolleras av någon annan än eleven själv (Ushioda 2008: 30). Också lärarens egen entusiasm kan ha en stor inverkan på elevernas entusiasm och motivation. Det bidrar positivt till inläringen om läraren framför sitt eget intresse för språk och kultur samt delar sina egna erfarenheter vad gäller det främmande språket (Dörnyei & Ushioda 2011: 110). Lärandemiljön är också en viktig del i skapandet av motivation. I GLGU (2004:16) tas fram att:

”Målet är att stödja elevens inlärningsmotivation och nyfikenhet och främja hans eller hennes aktivitet, självstyrning och kreativitet genom att bjuda på intressanta utmaningar och problem. Lärmiljön skall ge eleven verktyg att ställa upp egna mål och bedöma sin egen verksamhet”.

Läromiljöer som fokuserar på att ge begåvade elever valmöjligheter och stödjer deras intressen är mest effektiva (Reeve 2002; i Garn och Jolly 2014:10). Läromiljöer som minskar elevens autonomi (t.ex. genom kontroll, tryck) fungerar inte lika bra (Garn och

Jolly 2014:11). En bra läromiljö stöder elevens känsla av autonomi, kompetens och samhörighetskänsla (Garn och Jolly 2014:11).

2.4 Differentiering av undervisning

Differentierad undervisning uppfattas ofta som en metod genom vilken lärare försöker hjälpa de elever som har ett särskilt behov av stöd (Laine 2010a:2). Begåvade elever, såsom alla elever, behöver hjälp för att utveckla sina talanger (Clark & Shore 1998:12; Tomlinson 2001:11–12). Utan en skicklig lärare som ser elevens potential och differentierar undervisning för honom, kan det vara svårt för en begåvad elev att uppnå den nivå han har potential för (Tomlinson 2001:11–12). Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004:26) behövs särskilt stöd för sådana elever vars ”utveckling, tillväxt och inlärningsförutsättningar har försvagats på grund av skada, sjukdom eller funktionsstörning.” Också elever i behov av psykiskt eller socialt stöd hör till målgruppen. Begåvade elevers behov har däremot inte beaktats i GLGU. Det är inte ofta begåvade elevers behov tas i hänsyn i undervisning (Clark & Shore 1998:8). Laine (2010a:2) poängterar dock att alla studerande, inklusive de studerandena som har särskilda talanger eller styrkor, kan få nytta av differentierad undervisning. Bra och månsidig undervisning passar både för begåvade och ”normala” eller ”svaga” elever och det behövs inte några komplexa metoder för att möta olika elevers behov (Robinson & Campbell 2010: 155).

Syftet med differentiering är att låta alla elever använda sin fulla kapacitet. När elever lär sig att hitta och utnyttja sina styrkor och lyckas i sina ansträngningar redan i skolan, kommer de sannolikt att fortsätta att använda sin kapacitet för att utföra något nyttigt också senare i livet. Att känna till sina styrkor kan dessutom stärka ens självförtroende. Syftet med individualisering är således först och främst att ta hänsyn till elevers egna anlag och förmögenhet för att kunna hjälpa elever att lära sig bättre och effektivare (Vinterek 2006:51). Detta stämmer med både svaga och begåvade elever. Om allt är för lätt och eleverna aldrig behöver anstränga sig, riskerar de att fortsätta livet utan att lägga ner möda på någonting och kommer aldrig att nå något betydelsefullt i livet (Lehtonen 1994:8).

Tomlinson (1995:3) beskriver differentiering som något som möjliggör mångsidiga sätt att t.ex. ta in information, behandla information och utveckla produkter (t.ex. essäer, föredrag). Dessutom är differentiering proaktivt: genom att vara medveten om olika inlärningsstilar och olika elevers behov kan lärare utgöra en lämplig undervisningsstil för många elever. Lärare behöver fortfarande anpassa eller finjustera undervisning för enskilda elever, men med kunskap av vanligaste inlärningsstyper är det möjligt att ordna lämplig undervisning för flera elever på samma gång (Tomlinson 1995:7). Med differentierad instruktion kan lärare se till att varje elev lär sig i en takt som passar för dem och baserar på deras inlärningsstilar och intelligensnivå.

Enligt GLGU (2004:12) ska undervisning uppmuntra studerande till livslångt lärande och ständig individuell utveckling. Laine (2010b:73) betonar att också begåvade elever behöver omgivningens stöd och att de måste vara motiverade och arbeta hårt för att kunna utveckla sina talanger. Uusikylä (2003:91) anser att begåvade elever förtjänar att kunna arbeta på sin egen nivå. Uusikylä (2003:91) poängterar vidare att vanliga extra uppgifter inte utvecklar kunskaper hos en begåvad elev. Om en begåvad elev inte får tillräckligt med stimulans och utmaningar, är det möjligt att en begåvad elev aldrig lär sig att träna eller anstränga sig för att lära sig nya saker (Uusikylä 2003:92). Begåvade elever kanske klarar sig utan extra stöd, men utan det når de inte nödvändigtvis till sin fulla potential. Problemet med specialundervisning för de begåvade är dock ofta, som Tirri och Kuusisto (2013:86) konstaterar, att specialundervisning för de begåvade anses av samhället stå i strid med idén om likvärdig utbildning och dessutom ofta uppfattas som elitistisk.

Med differentiering menas åtgärder som används för att individualisera undervisning. Differentiering kan vara (Hellström 2008:63):

- 1) samordande
- 2) differentierande
- 3) organisatorisk *eller*
- 4) pedagogisk

När man stödjer de svaga eleverna för att alla skulle kunna uppnå samma mål talas det om (1) samordande differentiering. (2) Differentierande differentiering gäller det när också målsättningarna individualiseras. Då är det inte mening att alla ska få likadana resultat. (3) Organisatorisk differentiering händer utanför klassrummet och till det hör t.ex.:

- parallellskolesystem
- nivågruppering
- permanent speciallundervisning
- stödundervisning
- kvarsittning
- olika obligatoriska samt valfria ämnen

(4) Pedagogisk differentiering i sin tur ägnar rum i klassrummet och innehåller t.ex.:

- stöd -och specialundervisning (i liten skala)
- extra uppgifter
- blandade studiegrupper inom klassen
- egna läroplan
- användning av olika inlärningsstrategier

Att beakta olika kunskapsnivåer inom klassrummet genom att låta några elever studera grunderna och låta andra gå djupare i ämnet kan också anses som en form av pedagogisk differentiering (Hellström 2008: 63-63). Pedagogisk differentiering står i fokus i denna avhandling, eftersom syftet är att få veta vad lärare gör inom klassrummet för att individualisera undervisning för de begåvade. Individualisering är ett komplext begrepp och handlar inte bara om anpassning av innehållet men också, till exempel, anpassning av nivå, metod, instruktioner, material och miljön (Vinterek 2006: 44-46).

Effektiv differentiering uppåt stöder begåvade elevers vilja att lära sig. I synnerhet sådana aktiviteter som simulerar problem i den kringliggande världen och med vilka används autentiskt material är speciellt bra former av uppåt differentiering. Differentiering uppåt borde skapa utmanande inlärningsituationer som elever kan själv påverka. Utmanande inlärningsituationer är mångsidiga, öppna och stödjer

undersökande inläring samt motiverar elever att göra sitt bästa. (Sousa 2009: 47) Sousas (2009) definition om undervisning som passar för begåvade elever liknar ganska mycket metoder som Ward (1975) nämner och kan användas för att berika (eng. *enrich*) undervisning för de begåvade. Berikande metoder ökar antingen djuphet eller omfattning. Dessa metoder kan innehålla t.ex. separata uppgifter, individuellt arbete och smågruppsarbete (Ward 1975:65).

En möjlighet till uppåt differentiering är så kallade ankaraktiviteter (eng. *anchor activities*). Det betyder att lärare förbereder uppgifter som eleverna kan göra när de gjort tidigare uppgifter. Lärare kan också komma överens med elever att de kan t.ex. läsa en bok eller spela inläringsspel på datorn. Ofta eleverna klarar av uppgifter vid olika tidpunkter och lärare inte har beredd sig för det har eleverna inget att göra. Ankaraktiviter möjliggör att alla elever kan effektivt använda tiden i skolan till deras lärande (Tomlinson 2001:35)

I vissa fall är för snabbning (eng. *acceleration*) av undervisning rimligt för att låta eleven lära sig mer effektivt. Detta betyder att en elev kan t.ex. hoppa över en klass. Problemet är dock att även om en elev kan vara mycket intelligent, kan han samtidigt vara emotionellt på en lägre nivå. (Uusikylä 1994: 171-72) Berikandet av läroplan kräver inte nödvändigtvis att varje elev har en separat läroplan utan elever kan arbeta i ett vanligt klassrum med uppgifter som motsvarar deras kunskaper (Laine 2010: 6-7).

Också genom gruppering kan man få bra resultat, eftersom när eleverna grupperas enligt talang, får de stöd från varandra och kan försöka olika arbetsmetoder och kan arbeta på sin egen nivå. Risken är dock att gruppering anses som elitistisk och odemokratisk. (Uusikylä 1994: 172–175; Sousa 2009: 233–234.) Långvarig och permanent gruppering kan också påverka negativt de elevernas självkänsla som befinner sig i svaga grupper. Eleverna på svaga nivåer ofta har lägre målsättningar, vilket kan leda till att de blir ännu mer efter. Funktionalitet av undervisningsmetoder borde mätas genom hur de påverkar elevers uppfattningar om sina kunskaper och färdigheter, i stället för enbart genom vad elever lär sig. Om bedömning baseras på social konkurrens och utvärdering mellan elever, är det alltid så att bara ett fåtal klarar sig bra och de flesta misslyckas. (Bandura 1997: 175-176) Deltidsgruppering har dock visat sig vara ett

lyckat sätt att agera. I praktiken innebär detta att begåvade elever studerar under några timmar i veckan i sin egen grupp. I denna grupp kan elever t.ex. arbeta med olika projekter. Att välja elever till dessa grupper kan dock vara svårt, och många bra och duktiga elever blir utelämnade från gruppen. (Uusikylä 1994: 170-171)

Olika elever har olika, individuella behov och genom att variera undervisningsmetoder och andra faktorer i ett undervisningssammanhang är det möjligt att bemöta dessa behov. Vad gör individualisering dock utmanande i en klassrumsmiljö, är att ibland kan elevernas behov kollidera: en elev behöver en tyst och lugn miljö för att kunna arbeta, medan en annan lär sig bättre i en mer stimulerande miljö (Vinterek 2006:41–42). Vinterek poängterar också att även värdering och betygsättning kan individualiseras: det är möjligt att bedöma elevens prestation i förhållande till sig själv i stället för gemensamma målsättningar. Vinterek (2006:47) konstaterar vidare att det finns skillnader också i vilken grad individualisering genomförs: den kan omfatta enskilda lektioner så väl som åtskilliga årskurser.

Enligt Renzulli och Reiss (2007:75) finns det fem områden man kan differentiera i. Det första är *inhåll*, dvs. det man undervisar. Eleverna kan arbeta med en och samma ämne men på olika nivåer. Det andra är *processen*, dvs. hur man undervisar. Genom att differentiera processen kan lärare beakta olika inlärningsstilar. Tredje området är *produkt*, dvs. konkreta produkter genom vilka elever kan demonstrera sitt lärande. Tack vare uppgifternas flexibilitet kan alla jobba på sin egen nivå. Fjärde differentieringsområdet är *lärandemiljö*, vilket betyder till exempel ändring eller gruppering av den fysiska miljön och gruppering i klassrummet. Genom att använda Internet på olika kreativa sätt är det också möjligt att differentiera klassrumsmiljö. Slutligen kan lärarna differentiera *sig själva* genom att ändra rollerna de har i klassrummet. Läraren kan ha olika roller än bara lärare-som-instruktör.

Från lärarens sida betyder differentiering att lärare bearbetar läroplan, undervisningsmetoder, resurser och aktiviteterna så att de motsvarar de individuella elevernas behov. Genom att arbeta så strävar lärare efter att varje elev har maximala inlärningsmöjligheter (Tomlinson 2003). Det är dock också viktigt att lärare inte glömmer att det finns också andra än begåvade elever i klassrummet. Läraren måste

acceptera att det finns olika elever med olika kunskaper i klassrummet och läraren måste kunna använda varierande undervisningsmetoder för att kunna hjälpa varje elev att lära på sin optimala nivå (Lehtonen 1994:100). Lika viktigt är det att förstå att begåvade elever inte är ”bättre” än andra elever, de bara har olika kunskaper, behov och intressen. De borde inte sättas på en piedestal i klassrummet utan hanteras likadant med alla andra (Lehtonen 1994:100).

Att göra likadana uppgifter en efter en annan är av ingen nytta. En elev som redan har visat skicklighet i ett visst område behöver mer utmaningar, i stället för repetering. På sätt och vis kan det t.o.m. kännas som ett straff att vara tvungen att göra dubbelt så mycket, utan att lära sig något nytt. Viktigare än att justera mängden av uppgifter är att justera kvaliteten/naturen av uppgiften. Att bara ge elever mer arbete att göra kan verka lätt och effektivt, men det är det inte. För att upprätthålla elevers motivation är det viktigt att erbjuda varierande uppgifter (Tomlinson 1995:7). Bra och effektiv differentiering tar hänsyn till och ger varierande metoder för innehåll (input, vad eleverna lär sig), process (hur elever gör av idéer och information) och produkt (output, elever visar vad de lärt sig) (Tomlison 1995:8). Mening med differentiering är dock inte att individualisera undervisning för varje elev. Det viktigaste är att alla elever åtminstone ibland kan få undervisning som erbjuder utmaningar och motsvarar deras nivå. Eleverna måste också få stöd när det behövs (Laine 2010:1).

Vinterek (2006: 52-53) konkluderar att det är omöjligt att ge en precis definition av individualisering i skolsammanhanget för att den varierar så mycket och har flera olika aspekter som bör beaktas. Hon poängterar vidare att syftet med individualisering har en stor inverkan på hur och i vilken mån individualisering genomförs och att det ofta är svårt att kunna prioritera mellan enskilda elevens eller olika elevers behov. Alla elever är individer och det bör beaktas i undervisning. För att bäst kunna individualisera undervisning måste elevers olika bakgrunder och kunskaper beaktas (Moilanen 2004:31). Det är också möjligt att differentiera enligt elevens eget intresse, inlärningsstilar eller just då rådande nivå (Tomlison 2001:80). Den huvudsakliga idén bakom individualiserad undervisning är att undervisning till stor del är uppfostran. Lärare måste hitta potential i varje elev (Uusikylä och Atjonen 2000). Ju mer en elev kan ta ansvar för sitt eget lärande desto fler möjligheter har han själv att bestämma över

sitt lärande och sin utveckling av kunskaper. Individualiserad undervisning kan i bästa fall minska konkurrensen och jämförandet mellan elever (Uusikylä och Atjonen 2000:99).

2.4.1 Differentiering och begåvning i Finland

Uusikylä (2000, 2003) anser att det bästa sättet att undervisa de begåvade är differentiering genom att använda olika metoder i ett vanligt klassrum. Lärare och undervisningssystemet är i princip bra i Finland, men lärare behöver dock mer kunskap i att känna igen och stöda begåvning (Uusikylä 2000:99; se också Lehtonen 1994:25). Lehtonen (1994:99) framhäver att det borde finnas mer krävande uppgifter och material för att upprätthålla meningsfullhet och därmed upprätthålla elevernas motivation. Enligt Sousa (2009) hör differentiering till alla lärare, inte bara till sådana som är specialiserade på det (Sousa 2009:235–236).

Laine (2010) undersökte hur ämnet begåvning och begåvade barn hanteras i den offentliga debatten i Finland. Syftet med studien var att ta reda på vad som sägs om de begåvade barnen, hur begåvning definieras i den offentliga diskussionen och om det finns några felaktiga föreställningar om begåvning. Laine (2010:73) kom fram till att även om det finns relativt mycket diskussion om begåvning och begåvade barn, är definitionen av begåvning inte entydig utan begreppet anses vara mycket komplext. Laine (2010:73) påpekar dock att det stod klart att begåvning är inte bara något man ärver utan måste utvecklas och att inlärningsprocessen spelar en stor roll i hur begåvade barn kan främja sina talanger.

Att begåvade barn inte behöver något stöd utan klarar sig självständigt var en av missuppfattningarna om begåvning som framkom i studien (Laine 2010:72). Laine (2010:73) betonar att också begåvade barn behöver omgivningens stöd och att de måste vara motiverade och arbeta hårt för att kunna utveckla sina talanger. Niemi (2012:25; se också Lehtonen 1994:7) poängterar dock att det oftast är de barn som har problem med antingen inläring eller beteende som tas i beaktande när det talas om specialundervisning och behovet av ytterligare stöd. Detta kan bero på att det länge har strävats efter en likvärdig utbildning för alla (Niemi 2012:25). Tirri och Kuusisto

(2013:86) konstaterar att specialundervisning för de begåvade anses av många lärare och samhället strida mot idén om likvärdig utbildning och dessutom ofta uppfattas som elitistisk.

Laine (2010:73) konstaterar att resultaten visade också att begåvade barns eventuella sociala problem - både i och utanför skolan - diskuterades brett. Begåvade barn ansågs ofta vara mycket motiverade och ha lätt att lära sig. De anpassar sig lätt till vilken situation som helst, arbetar hårt och är socialt begåvade. Å andra sidan, blir begåvade studenter lätt frustrerade om uppgifterna är för lätta eller innehåller för mycket upprepning. Denna frustration kan bryta ut i bråk och ligkiltighet. Med andra ord kan en begåvad elev prestera dåligt i skolan om han inte ges tillräckligt stöd och stimulans (Lehtonen 1994:7; se också Clark & Shore 1998:43). Detta är ett viktigt perspektiv för analysen i denna studie. Det är dock viktigt att kunna skilja på elever som stör i klassrummet för att de är frustrerade och elever som stör bara för störningens skull (Lehtonen 1994:8). Eftersom lärarna förväntar begåvade elever att bete sig lämpligt känner de inte nödvändigtvis igen en begåvad elev om han beter sig dåligt eller visar ointresse. Talang kan vara dold under dåligt uppförande (Clark & Shore 1998:35).

Laine (2010:74) anser att för att kunna stödja och främja utbildning och inläring av de begåvade bör begreppet begåvning definieras bättre och diskuteras mer. Dessutom anser Laine (2010:4) och Tirri & Kuusisto (2013:92) att undervisning av de begåvade barnen bör bättre beaktas i lärarutbildning för att kunna, först och främst, identifiera de begåvade barn, men också för att kunna ge stöd till dem och differentiera deras undervisning. Winebrenner (2000:54) påpekar att det är på grund av bristande kunskaper att lärare ofta är ovilliga eller oförmögna att möta behoven av begåvade barn.

Robinson and Campbell (2010: 154) lyfter fram att för att kunna differentiera effektivt krävs det starkt engagemang från lärarens sida. Först och främst måste läraren tro på värdet av ämnet han eller undervisar. Utan expertkunskap och passion kan läraren inte reagera spontant på svåra frågor som eleverna ställer i klassrummet och därmed kan de inte stödja (eng. *scaffold*) elevernas tänkande på bästa möjliga sätt. En kunnig lärare är också beredd på att ändra planer och agera enligt situationen, till exempel när en elev lyfter fram en idé eller en fråga som läraren hade inte alls tänkt på i förväg. En lärare

borde också vara villig att lära från elever; ibland vet eleven mer än lärare, och hur läraren hanterar dessa situationen är mycket viktigt. Denna typ av dialog mellan elev och lärare ger de möjligheten att bygga upp kunskap tillsammans (Robinson & Campbell 2010:155). Dessa faktorer behandlas närmare i diskussionsdelen (kapitel 5).

2.4.2 Nivågruppering

Elevgruppering i matematik är mycket vanligt och har undersökts brett. Nyström (2003) undersökte lärares erfarenheter och föreställningar om differentiering av matematikundervisning genom att intervjua sex gymnasielärare. Som metod använde Nyström (2003:231) diskursanalys. Resultat delade Nyström i fyra delar: 1) hur lärarna talar om elevers olikheter, 2) fördelar samt nackdelar och möjligheter av nivågruppering. 3) lärarnas erfarenheter om hur undervisning kan variera på olika nivåer och 4) vad lärarna anser att andra anser om nivågruppering.

Lärare framlyfter flera problem med nivågruppering (Nyström 2003:233). Problem med nivågruppering är enligt lärarna ofta kopplat till grupper med svagare elever. Det är svårt att blanda svaga elever i samma grupp med de mer begåvade. Skillnader mellan hur undervisning pågår i olika grupper är dock ganska små. Ändå anser lärarna att skilja åt svaga och begåvade elever skulle vara alltför stark förenkling av situationen (Nyström 2003: 233).

Skillnader i elevers ambition, motivation och intresse orsakar problem för lärare. Det är svårt att undervisa en grupp där en del nöjer sig med godkänt betyg och en del vill nå det allra högsta betyget (Nyström 2003:233). Att behålla elevintresset är lättare om undervisningsnivå motsvarar elevers kunskaper och ambition. Lärarna anser dock det näst omöjligt att hantera heterogena grupper. Lärarna anser sig tvungna att lägga sig på någon medelnivå, i vilket fall det finns elever som inte alls förstår vad man säger och det finns elever skulle behöva mycket mer stimulans (Nyström 2003:234). Å andra sidan kan närvaro av duktigare och mer begåvade elever stimulera och motivera de svaga (Nyström 2003:234). Detta kom också fram i min analys. Fördelen anses med nivågruppering vara största för de högpresterande grupperna: de bästa gynnas av att få mer stimulans och kunskap. De största fördelarna för de svaga eleverna är att ägna sig åt

grunderna utan att duktigare elever har det tråkigt (Nyström 2003:235). Risken för nivågruppering är att eleven placeras i fel grupp och detta har konsekvenser för alla elever (Nyström 2003:236). För att minska risken skulle man kunna låta elever själv välja gruppen och eventuellt ha möjlighet att byta grupp. Där ligger dock risken att elever väljer lägre grupp för att inte behöva göra så mycket. Detta gäller i synnerhet elever med låg ambition (Nyström 2003:236).

Att hantera olika elever och deras behov är svårt och flera lärare medger att i stället för att individualisera undervisning för varje elev försöker de upprätthålla en ”medelnivå” som skulle passa för de flesta. Detta leder dock till att de svaga inte alls hänger med och de begåvade måste klara sig själva (Lärarnas tidning 2010). Nivågruppering enligt elevernas kunskap har både fördelar och nackdelar. Undervisning blir lättare och effektivare för lärare eftersom de inte behöver koncentrera sig på många olika elever. Begåvade elever förblir fokuserade och motiverade eftersom de kan arbeta på sin egen nivå och svagare elever behöver inte leva i skuggan av de begåvade. Å andra sidan kan lärare ställa alltför låga krav på de långsammare grupperna. Nivågruppering kan också leda till att de svaga stämplas som ”dumma”, vilket kan ha en effekt på deras självkänsla. Att vara i ’svaga grupper’ kan också begränsa framtidens valmöjligheter. Högpresterande elever i sin tur kan bli sönderstressade och tappa motivation, vilket leder till dåliga betyg. (Lärarnas tidning 2010)

I Finland användes nivågruppering i början av grundskolan på 1970-talet. Eleverna delades in i tre grupper i matematik och språk och alla nivåer hade egna mål. Detta ledde till att t.ex. elever som var på lägsta nivån, hade begränsade framtids valmöjligheter. Nivågruppering avskaffades relativt snabbt på grund av jämlikhet. Nivågruppering ansågs snarare försvaga än förbättra lärandet. Lagjustering 1974 avskaffade nivågruppering men, i praktiken, avskaffades den en gång för alla 1985 i den nationella läroplanen (Ahonen 2003: 145-146). Nivågruppering är ett tema som tas upp regelbundet och det finns både förespråkare och motståndare för den (se t.ex. talouselämä.fi (2013), ilkka.fi (2014), hyol.fi (2005)).

2.5 Tidigare forskning om differentiering och om begåvade språkinlärare

Det finns ganska mycket forskning inom områdena begåvade elever, språklig begåvning och differentiering av undervisning (se t.ex. Rubin 1975, Carroll 1981, Uusikylä 2003, Laine 2010ab), men inte så mycket om differentiering av undervisning för de begåvade främmandespråksinlärare. Nedan presenteras studier som har stor relevans för min avhandling.

Valta (2012) undersökte hur grundskolelärare i engelska definierar en begåvad elev i engelskan samt hur lärare differentierar sin undervisning uppåt under engelsklektioner. Det kom fram i studien att enligt lärare är en begåvad elev i engelska t.ex. systematisk, känner till inlärningsstrategier, tror på sin egen kompetens och vill kommunicera på ett främmande språk. Dessutom är begåvade elever också ofta socialt begåvade och agerar som ett bra exempel för andra elever. Vad gäller differentiering konstaterar Valta (2012) att lärare beskrev uppåtriktad differentiering som mycket mer intuitivt jämfört med differentiering neråt. Det framkom också att spontant uppåtriktad differentiering kräver att läraren märker när en elev behöver mer utmaningar. Lärare i studien ansåg att de inte fått tillräckligt med stöd eller utbildning för att effektivt kunna differentiera sin undervisning.

Hirvonen (2008) och Huovinen (2005) undersökte i allmänhet differentiering i engelska undervisningen på gymnasienivå. Resultaten av båda studier visade att lärare anser differentiering vara viktigt, men lider t.ex. av brådska och bristfälliga kunskaper. Också kursformad undervisning ansågs som ett hinder för differentiering.

Persson (1998) kartlade lärarnas uppfattningar om begåvning i Sverige. Informanterna bestod av 232 grundskollärare, från tolv olika skolor. Lärarna var av olika åldrar, genomsnittlig ålder var 45. De flesta informanterna var erfarna och säkert skulle ha stött på en hel del duktiga barn under sin lärarkarriär. Informanterna svarade på skriftliga frågor om begreppet begåvning. Med frågorna ville Persson utreda om lärarna ansåg

elever som uthålliga, som klarar sig individuellt. Som analysmetod använde Persson mestadels innehållsanalys.

Persson (1998) anser att svenska lärare saknar specifika kunskaper för att hantera begåvning och utbildning av de begåvade. Lärarna förstod begåvning i termer av ett antal olika kognitiva faktorer samt personlighets egenskaper och sociala faktorer och beteende i klassrummet. Också mängden och nivån av kunskap spelade en stor roll i lärarnas idéer av begåvning. En begåvad elev vet inte bara många enskilda fakta utan är också kapabel att överföra kunskapen från teori till praktik enligt lärare. En begåvad elev är också motiverad av att lära sig och kan jobba individuellt. I klassrummet är en begåvad elev ofta en rolmodell för andra (Persson 1998).

3 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras först syftet med studien och forskningsfrågorna (3.1). Därefter presenteras informanterna och hur insamlingen av materialet gått till (avsnitt 3.2). Därefter (avsnitt 3.3) redogörs för kvalitativ undersökning och temaintervju, som har använts i denna studie. I avsnitt 3.4 redogörs slutligen för analysmodellen (innehållsanalys).

3.1 Syftet med studien och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att få information om hur svensk- och engelsklärare differentierar sin undervisning uppåt när det gäller begåvade elever. Det är också av intresse hur lärare definierar begreppet begåvning och om de överhuvudtaget anser det viktigt att definiera det.

I undersökningen syftar jag således till att få svar på följande frågor:

- 1) Hur definierar lärare begåvade elever?
- 2) Är det lätt eller svårt att identifiera språkbegåvade elever i klassrummet enligt lärare?
- 3) Hurdana konkreta metoder använder lärare för att differentiera undervisningen för de begåvade eleverna?
- 4) Anser lärare differentiering av undervisningen för de begåvade vara viktigt? Varför (inte)?
- 5) Skiljer sig åsikterna om begåvning och behovet av differentiering svenska och engelska?

Med denna studie strävar jag efter att få praktiska tips för differentiering undervisning för begåvade språkinlärare i klassrummet. Det finns lite forskning kring ämnet och med denna studie siktar jag på att fylla i en lucka i forskningen.

3.2 Informanter och insamling av material

Materialet för denna studie samlades in under februari - mars 2014 genom att intervjua grundskolelärare. Jag kontaktade lärare via e-post och frågade om de skulle vilja delta i studien. På det första meddelandet fick jag endast två svar, men efter en ytterligare kontakt deltog sammanlagt nio lärare från två olika skolor i mellersta Finland. Intervjuerna genomfördes i skolorna, så att deltagandet skulle vara så lätt som möjligt för lärare. Tidsmässigt tog intervjuer 15-35 minuter och alla intervjuer spelades in för att littereras senare.

Lärarna kände inte till de exakta frågorna, men jag berättade teman som intervjun skulle koncentrera sig på. Jag ville ha spontana svar, så att lärarna verkligen skulle säga vad de tyckte om teman istället för att tänka för mycket på "rätta" svar. Det hade kanske varit bättre om de hade vetat frågorna på förhand så att de kunde ha förberett sig för intervjun och de skulle ha haft mer tid att tänka på frågorna. De flesta lärare hade det lätt att svara på frågorna, men vissa lärare sa, att de faktiskt inte hade tänkt på teman så mycket tidigare och att de inte vet om de har något vettigt att säga. Deras svar var ganska korta och ytliga. Även om vissa lärare först var lite osäkra på förnuftigheten i sina svar, var alla slutligen kapabla att svara på varje fråga. Hade de kunnat tänka på frågorna i förväg, skulle de kanske ha svarat på ett mer omfattande sätt. Å andra sidan hade de kanske funderat för mycket på de "rätta" svaren om de känt till frågorna på förhand, vilket kunde ha påverkat reliabiliteten av min analys.

Informanter var lärare i svenska (4) och engelska (4) och en lärare undervisade båda språk. Några av lärare undervisade också andra språk som t.ex. franska och tyska. I denna studie koncentrerar jag mig dock enbart på deras erfarenheter som svensk- och engelsklärare. Alla informanter var kvinnor och deras ålder varierade mellan 29 och 60. Deras arbetserfarenhet var också varierande, en lärare hade just börjat sin karriär medan en annan hade hunnit jobba som lärare redan över 30 år (för närmare information om informanterna se bilaga 2).

3.3 Kvalitativ undersökning och temaintervju

Jag anser att kvalitativ forskning passar bäst för min studie, eftersom den kvalitativa forskningen syftar till att beskriva och förstå de specifika fenomen, medan kvantitativ forskning syftar till att finna statistiska generaliseringar (Tuomi & Sarajärvi 2009:85). Denna studie är relativt liten och således kan inga stora generaliseringar göras, men eftersom dessa teman inte har forskats mycket, anser jag att min studie kan ge värdefull information för lärare och lärarstudenter och för alla som är intresserade av temat.

I den kvalitativa forskningen spelar teori en stor roll (Tuomi & Sarajärvi 2009:18). Begreppet *teori* kan betyda olika saker, men i denna kontext användas det för forskningens teoretiska del, dvs. forskningens referensram. Med hjälp av denna referensram är det möjligt att beskriva och definiera forskningens viktiga begrepp, termer och olika relationer mellan dem (Tuomi & Sarajärvi 2009:18).

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009: 72-74) är intervjun (för intervjufrågor se bilaga 1) ett bra alternativ när syftet är att kartlägga vad en person tänker eller varför han agerar på ett visst sätt. Jag vill kartlägga lärarnas uppfattningar och tankar om begåvade språkinlärare samt om differentiering av begåvade inlärare och därför anser jag intervjun vara metodologiskt bäst alternativ för denna studie. Ytterligare är intervjun ett flexibelt sätt att forska, eftersom man har en möjlighet t.ex. att fråga om, förtydliga och diskutera, vilket möjliggör att man får så mycket information som möjligt (Tuomi & Sarajärvi 2009: 72-74). Intervjun är också mycket använd forskningsmetod vad gäller liknande studier (t.ex. Valta 201). Med temaintervju har man inte bestämt exakta frågor på förhand utan teman kring vilka man sedan diskuterar med informanter (Hirsjärvi & Hurme 2001:48). Mening med temaintervju är att den ska löpa fritt och naturligt. Temaintervjuns fördel är att den möjliggör att informanten och hans röst lyfts fram: den är bunden till olika temaområden, i stället för strikta frågor, vilket ger frihet för de intervjuade att ge mycket mer personliga svar och åsikter (Hirsjärvi & Hurme 2001:48).

3.4 Innehållsanalys

Som analysmetod bestämde jag mig att använda innehållsanalys. Innehållsanalysen är den mest passande metoden att analysera intervjuer i min undersökning, eftersom den är flexibel och med denna analystyp är det lätt att hitta det väsentligaste från materialet.

Med innehållsanalys analyserar man antingen skrivet, hört eller sett material. Man försöker hitta teman som förekommer ofta i materialet för att dra slutsatser av dem (Krippendorff 2004:18). De förekommande teman måste sättas i någon större "ram" eller sammanhang innan de kan tolkas (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91). Syftet med innehållsanalys är att redogöra det man undersöker på ett sammanfattat och allmänt sätt. Innehållsanalys baserar sig på tolkningar och slutsatser där man går framåt från empiriskt material till mer begreppslig uppfattning om det som undersöks (Tuomi & Sarajärvi 2009: 112).

Innehållsanalys kan vara antingen material eller teoribaserad eller teoribunden (Tuomi & Sarajärvi 2009:95–97). Teoribaserad analys styrs strikt av tidigare forskning och teoretiska ramen och den användas mest i kvantitativ forskning, t.ex. inom naturvetenskapen. Det passar således inte för kvalitativ forskning. I den materialbaserade metoden försöker man skapa nya teorier ur materialet, utan tidigare studiers påverkande (Tuomi & Sarajärvi 2009:97–98). I teoribunden analys kan man relativt fritt samla in materialet och det analyseras först materialbaserat, men mot slutet tar man existerande teorin i beaktande. Teori uppfattas som hjälpmedel som stöder forskare, men som inte styr analysen eller tankemodell (Tuomi & Sarajärvi 2009:96–97). Man börjar analysera materialet induktivt, dvs. utgångspunkten är materialet från vilket man går mot teorin: man anpassar materialet till en färdig teori. Olika teoriramar kan vara hjälpsamma och nyttiga när man försöker t.ex. kategorisera olika fenomen (Tuomi och Sarajärvi 2009:97).

Jag använde teoribunden analys, vilken baserar sig inte direkt på teorin, även om den har vissa teoretiska kopplingar (Tuomi & Sarajärvi 2009:97). För att få en generell bild av materialet började jag analysera materialet utan teori. Jag ville vara öppen för lärarnas egna tankar om begåvning och differentiering, dvs. jag ville agera på

materialets villkor. För att behålla lärarnas anonymitet skapade jag egna koder till dem (se 4.1).

Innehållsanalysprocess kan delas in i tre steg (Tuomi och Sarajärvi 2002: 110-111). Först måste man göra en utskrift av materialet och hitta det väsentliga ur materialet. I detta fall transkriberade (för ett exempel på transkribering se bilaga 3) jag intervjuerna grovt för att få data i en form som skulle vara lätt att analysera. Eftersom jag inte eftersträvade en fullständig utskrift, fäste jag ingen särskild uppmärksamhet på lingvistiska detaljer, som t.ex. betoning, pauser och röststyrka. Jag var ute efter **vad informanterna berättar och inte hur**. Jag uteslöt således också utfyllnadsord. Det andra steget innebär att gruppera materialet och söka likheter och skillnader mellan informanternas svar och ta reda på vad som är viktigt för studien. För att hitta de viktigaste temana gick jag igenom transkriberingarna i förhållande till mina forskningsfrågor och grupperade resultaten enligt olika teman. Efter gruppering började jag att jämföra svensk- och engelsklärarnas svar med varandra och försökte hitta likheter och olikheter mellan dem. I det tredje och sista steget skapar man teoretiska begrepp och drar slutsatser av materialet. Innehållsanalys övergår alltså från data till ett mer teoretiskt perspektiv. Resultaten av denna analytiska process diskuteras i kapitel 5.

4 RESULTAT

I detta kapitel beskrivs resultaten i denna studie. Svaren har delats i svensklärare och engelsklärare. Först behandlas lärarnas åsikter och definitioner om begåvade språkinlärare (avsnitt 4.1.) och sedan beskrivs lärarnas differentieringsmetoder samt deras åsikter om differentieringens betydelse (4.2.). Till slut i avsnitt 4.3. sammanfattas kort de viktigaste skillnaderna mellan svensk- och engelsklärarnas svar.

4.1 Begåvad främmandespråksinlärare

Att definiera en begåvad främmandespråksinlärare är svårt enligt informanterna. Man kan granska begåvning ur olika synvinklar, vilket gör det svårt att ge en enhetlig definition av begåvning. Det framkom också att lärarna hellre använder begrepp *duktig* och *skicklig* i stället för begåvad. Att vara en bra och duktig främmandespråksinlärare verkade viktigare än att vara *begåvad*. Lärarna kom dock på olika egenskaper som begåvade språkinlärare har. Vad som förenar alla svar är begreppet motivation. Motivationen ansågs vara en viktig faktor vad gällde framgångsrik främmandespråksinlärning. Näst presenteras både svensk- och engelsklärares uppfattningar. Citat har jag själv översatt från finska till svenska. Till lärare syftas med följande koder: SL=svensklärare, EL=engelsklärare och SEL=svensk- och engelsklärare. Siffrorna efter koder är bara för mitt eget bruk för att organisera materialet.

4.1.1 Begåvad inlärare enligt svensklärare

Svensklärare kom på mångsidiga definitioner av en begåvad språkinlärare och var ofta ganska eniga sinsemellan. Lärarna räknade med också elever som har flerspråkig bakgrund, dvs. elever som har haft mycket kontakt med språket genom t.ex. att bo utomlands eller genom att en av föräldrarna talar målspråket. Antalet informanter i denna studie var så litet att det är svårt att rangordna svar och därför har jag beslutat att organisera svar i en slumpmässig ordning. Enligt svensklärare begåvad inlärare:

- 1) Är intresserad och motiverad att lära sig språk.

- 2) Också på fritiden söker efter situationen där han/hon kan använda målspråket.
- 3) Är flitig, arbetar för att lära sig språk *men* har det lätt att lära sig snabbt nya saker.
- 4) Har ett så kallat *språköra* eller en inbyggd förmåga att uppfatta språkliga strukturer.
- 5) Är självständig.
- 6) Är kreativ och jämför t.ex. olika språk med varandra – letar efter skillnader och likheter.
- 7) Har ett omfattande ordförråd och behärskar det bra.
- 8) Använder mångsidiga inlärningsstilar.

Två faktorer förekom i varje lärares svar: motivation och intresse för språk. Utan motivation eller intresse är det svårt att lära sig språk, även om man i princip skulle ha potential för det. Är man inte motiverad finns det litet att göra:

- (1) SL2: Det beror mycket på motivation, är man inte alls motiverad och säger bara att jag inte bryr mig så då finns det litet vad läraren kan göra.

Å andra sidan ansåg lärarna att det inte är nödvändigt att alla ska vara framgångsrika i språkinläring:

- (2) SL3: Om jag nu tänker är det inte ens nödvändigt (att alla ska vara begåvade). Det är inte alls nödvändigt att alla ska lära sig allt. Det finns så många saker i världen man kan göra.

Begåvade elever är ofta väldigt intresserade och motiverade i att lära sig språket, vilket syns t.ex. genom att de aktivt söker situationer där de kan använda språket också på fritiden. När elever lyckas i att använda språket, kan detta, enligt lärarna, leda till en positiv cirkel där elever blir alltmer intresserade av språket:

- (3) SL1: Å andra sidan är begåvade elever också sådana att när de uppfattar att det inte är så svårt för dem, börjar de syssla med språket också på fritiden och söker situationer där de kan använda språket. Detta kan ha en sådan positiv inverka att när de ser att de klarar sig med språket så matar det deras intresse för språket.

Dessutom arbetar begåvade elever mycket för att lära sig språk, även om det är ganska lätt för dem. Lärarna är av den åsikten att med hårt arbete nästan alla kan bli bra språkinlärare (uteslutande elever med diagnosticerade inlärningssvårigheter). Åtminstone i skolmiljö kan man vara mycket framgångsrik genom att arbeta hårt.

(4) SL3: I språkinlärning är det ju så att trägen vinner. Om man bara orkar slå in ord så då är man ofta också mer framgångsrik.

Även om alla svensklärare var eniga om att genom hårt arbete är det möjligt att lyckas i språkinlärning, tror några också på inbyggd språkförmåga eller på *språköra*. För vissa elever är det lättare att t.ex. förstå språkliga strukturer och minnas ord.

(5) SL1: Några elever har en bättre språkkänsla än andra. Det är liksom lättare för dem att förstå språkliga strukturer medan andra blandar de hela tiden. - - Det är en inbyggd förmåga att förstå språket och på så sätt utveckla sina egna språkkunskaper som bygger på den förmågan.

Lärare ser också risker med att använda begreppet *språköra*, eftersom det kan leda till att elever använder det som svepskäl om de inte vill arbeta med språket:

(6) SL4: Jag tycker att det är lite farligt att tänka på det sättet att man antingen har språktalang eller matematiktalang eller inte. Då är det alltför lätt att säga ”nej men hej, jag har ingen matematiktalang så jag kan inte lära mig det”. Det är lite en sådan *coping*-metod, dvs. förklaringsmetod, att jag inte behöver lyckas i det för att jag inte är matematisk begåvad.

Begåvade språkinlärare anses också vara självständiga: de kan arbeta flitigt utan att lärare behöver hela tiden berätta vad de ska göra näst. De har omfattande ordförråd, vilket de behärskar bra. Ytterligare är begåvade elever ofta snabba med övningar och är kreativa, dvs. de t.ex. jämför olika språk med varandra och försöker hitta likheter och olikheter mellan språk. Som personer kan begåvade elever vara mycket olika: tysta arbetsmyror, utåtriktade bråkmakare eller något mitt emellan:

(7) SL5: Och förstås som personer finns begåvade av alla slag. Det finns mycket blyga elever som kan vara hur begåvade som helst och sen finns det mycket utåtriktade elever, alltså det spelar ingen roll. Helt olika elever kan vara begåvade.

En begåvad elev använder också mångsida inlärningsstrategier och om lärare hittar de undervisningsstrategierna som motsvarar elevens sätt att lära, är det möjligt för de flesta att bli bra språkinlärare och utveckla sina talanger (se t.ex. Sternberg 2002). Mellan kön gör svensklärare ingen skillnad utan anser att alla kan vara och bli begåvade, oberoende av kön.

4.1.2 Begåvad inlärare enligt engelsklärare

Engelsklärarna hade mycket likadana åsikter om begåvning som svensklärarna. De ansåg att det är svårt att definiera begåvning, för att det är ibland svårt att säga om något beror på begåvning eller hårt arbete. Mellan raderna kan man läsa att begreppet begåvning i sig inte är så viktigt för lärare: de talar hellre om en duktig elev eller en *ideal* elev. Lärarna räknade också med elever som har flerspråkig bakgrund, dvs. elever som har haft mycket kontakt med språket genom t.ex. att ha bott utomlands eller genom att en av föräldrarna talar målspråket. Lärarna lyfte fram både egenskaper som gäller just en skicklig språkinlärare och sådana karaktärsdrag som kan tänkas beskriva begåvade inlärare i allmänhet. Engelsklärarna beskrev en begåvad språkinlärare på följande sätt (svar är i slumpmässig ordning):

1. Är aktiv och utåtriktad
2. Är självständig.
3. Är snabb med övningar.
4. Har omfattande ordförråd och bra uttal.
5. Har språköra; språkriktighet.
6. Är spontan: producerar språk lätt och utan förberedelser.
7. Är flitig; förstår meningen med arbete.
8. Respekterar kamrater och förstår att inte alla är lika bra med språket.

Engelsklärarna var av den åsikten att begåvade elever oftast är aktiva och utåtriktade, så kallade *ideala elever*. De lär sig snabbt och deltar aktivt i undervisningen. Lärarna konstaterade dock att alla begåvade inte är utåtriktade utan det finns olika typer:

(8) EL7: Jag skulle säga att det finns olika typer. Det finns sådana som inte kan hålla munnen, som måste liksom visa deras kunskaper och sen finns det sådana som är klokt tysta men man vet att de följer undervisningen. De bara är inte så högröstade.

Ett tecken på begåvning är också självständighet och snabbhet med övningar. Enligt lärare kan man låta begåvade elever jobba självständigt och de klarar sig bra utan lärarens hjälp. Begåvade elever har också ofta en mycket brett ordförråd och bra uttal

och de behöver inte arbeta mycket för att lyckas. Deras språkbruk är flytande, vilket ger intryck av ett språköra, en implicit känsla för språkets strukturer.

(9) EL8: Begåvning eller ett sådant språköra hjälper ju att tillägna sig språk och genom undervisning kan man sedan lära sig nya saker.

Begåvning är inte något som uppstår i skolan, utan lärarna betonade också vikten av barndomens stimulans i skapandet av begåvning:

(10) EL9: Begåvning är ju delvis inbyggd. Men inte så att man är begåvad genast när man föds utan med hjälp av stimulans, barndomens stimulans.

För begåvade elever är det också lätt att producera språk spontant, utan långa förberedelser. Å andra sidan betonar lärare betydelsen av arbete: genom att arbeta hårt kan man bättra på kunskaper:

(11) EL7: Jag skulle säga att en begåvad elev är också sådan som är klok på det sättet att han förstår att inget kan nås utan arbete. - - I skolmiljön kan man bättra på även om man har brister på kunskaper.

Mental mogenhet är också en del av begåvning: begåvade elever förstår att inte alla är lika skickliga med språk och det betyder inte att de är mindre värdefulla på grund av det.

(12) EL7: En begåvad elev är också sådan som förstår att inte alla kan lika bra, men det är exakt lika värdefullt även om man inte kunde mer än finsk minister.

Engelsklärare hade lagt märke till att ofta de mest begåvade och framgångsrika inlärare i klassrummet var pojkar i stället för flickor. Som förklaringar till detta föreslår lärare påverkan av t.ex. videospel (se också Uuskoski 2011).

(13) EL9: Det känns ibland så att det finns mer begåvade pojkar än flickor, men det kan ju bero på videospel och sånt. - - Jag har aldrig haft en flicka som skulle ha blivit mycket talangfull från scratch. Men pojkarna har jag haft många som har ett så bra uttal att det är nästa perfekt. När jag frågar om deras bakgrund så säger de bara att de pratar mycket engelska när de spelar runtom.

Det är traditionellt så att pojkarna spelar mer videospel än flickorna och det bidrar till deras språkkunskaper. Flickorna anses ofta kompensera naturliga kunskaper med hårt arbete:

(14) EL7: Flickorna är ofta sådana arbetsmyror som med hårt arbete kompenserar för brist på uppfattningsförmågan. Pojkarna är mer frispråkiga. Och ofta är det ju så att den mest begåvade eleven i klassrummet är ju en pojke. Som på riktig har insikt. Så att det inte är enbart påklistrad, så att säga.

Enligt engelsklärarna är begåvning ett mångsidigt begrepp som påverkas av flera olika faktorer. Det är omöjligt att ge en heltäckande definition av en begåvad språkinlärare och enligt lärarna är det inte meningsfullt. Mer en begåvning uppskattar lärare duktighet och intresset för språkinläring.

4.2 Begåvade elever i klassrummet

Lärarna ansåg att i princip är det lätt att identifiera de begåvade inlärarna i klassrummet. Ibland stötte lärarna ändå på överraskningar. Lärarna kom också på olika fördelar samt utmaningar med att ha begåvade elever i klassrummet. I följande avsnitt beskrivs svensk- och engelsklärarnas åsikter om och uppfattningar av identifiering begåvade elever i klassrummet samt fördelar och utmaningar som de orsakar.

4.2.1 Begåvade elever i svenskklassrummet

Svensklärare ansåg att det är ganska lätt att identifiera de begåvade eleverna i klassrummet. Ibland är det dock svårare, på grund av t.ex. stora grupper och elevens personlighet. Snabbhet var den tydligaste faktorn som framkom ur materialet och som hjälper lärare att identifiera de begåvade:

(15) SL5: Först lägger man ju märke till, när man har en stor grupp, snabbhet, några är ju så himla snabba med övningar.

Andra egenskaper som lärarna nämnde var aktivitet, vetgirig attityd och lust att göra t.ex. muntliga uppgifter utan att byta språk till finska. Skriftliga och muntliga produkter avslöjer också snabbt vem som är begåvad. Erfarenhet som lärare hjälper med identifiering av begåvade och ofta är det små saker som avslöjer begåvning:

(16) SL5: Redan på första lektionen skvallrar sådana små saker som *vad heter du, var bor du* skvallrar om begåvning. Man bara märker det på uttal och egentligen allt som händer i klassrummet. Kanske med åldern har det blivit litet svårt att exakt nämna att det är på det här och det här man märker det, allt bara går så himla bra. Så märker man det.

Att identifiera de begåvade är dock inte alltid så lätt. Stora grupper gör det svårt att lägga märke till varje elev. På grundskolan lär man dock känna elever, och på lång sikt blir det lättare att komma åt elevernas kunskaper.

(17) SL4: Att identifiera begåvade på basis av deras sätt att arbeta under lektion är alltid så lätt. Grupperna är så stora att man bara har litet tid per elev. - - Men i synnerhet lär man dock känna elever eftersom man undervisar dem så länge. Så det är lättare att få tag i deras kunskapsnivå.

Elevens personlighet kan också göra identifiering svårare. Det är lätt att märka aktiva elever som kontinuerligt räcker upp handen, men tysta och begåvade elever är svårare att upptäcka. Ofta är det så att läraren upptäcker sådana elever först när hon ser elevens skriftliga produkter. Det är således viktigt att lärare aktivt observerar elever för att inte missa en begåvad (eller svag) elev enbart på grund av att hon är tyst och inte gör en stor affär av sig själv.

Svensklärarna ser många fördelar med att ha begåvade elever i klassrummet. Eftersom begåvade elever ofta är intresserade av språk och motiverade att lära sig språk, kan denna positiva attityd bidra till en mer positiv attityd i hela klassrummet. De elever som har haft en neutral, eller till och med en negativ, inställning till språkinläring kan bli inspirerade av att lära sig språk när det finns elever i klassrummet som med sitt exempel visar hur nyttigt och roligt det är att lära sig språk. Ytterligare kan begåvade elever hjälpa svagare elever i klassrummet, eftersom lärare inte alltid hinner hjälpa varje elev som skulle behöva hjälp. Ibland kan en begåvad elev stimulera andra i klassrummet för att arbeta hårdare och att alltid göra sitt bästa.

Å andra sidan orsakar en begåvad elev i klassrummet åtskilliga utmaningar för lärare. Den vanligaste utmaningen enligt svensklärare är att kunna stimulera begåvade elever tillräckligt i klassrummet. Grupperna är stora och en enda lärare kan inte beakta alla elever jämlikt. Oftast anses det viktigare att stödja de svagare eleverna i stället för att stimulera de begåvade. Så här berättar en svensklärare:

(18) SL3: En utmaning är just det att grupperna är så stora; man borde differentiera uppåt för de begåvade och hämta några extra uppgifter och samtidigt hälften av klassen behöver hjälp i motsatta änden. Om man inte har någon skolassistent eller liknande där så är en enda lärare inte tillräckligt för alla elever och deras behov. Alltså de svaga ofta kräver tid. Och de begåvade sedan stannar litet åt sidan.

Att hantera både begåvade och svaga elever i ett och samma klassrum är ofta problematiskt och kräver mycket från lärarens sida. Lärarnas metoder för att hantera dessa situationer och deras metoder av differentiering behandlas i avsnitt 4.3.

4.2.2 Begåvade elever i engelsklassrummet

Engelsklärare ligger i linje med svensklärare om att identifiering av begåvade elever i klassrummet oftast är lätt, men att det också finns undantag. Utåtriktade och aktiva elever är lätta att spana in, medan mer tysta och lugnare elever är svårare att upptäcka. I princip anser engelsklärare dock att de mest begåvade elever är aktiva.

(19) EL6: Så som jag sade så är en begåvad elev ofta aktiv och andra också stöder sig till honom för att få hjälp och frågar hur du skulle säga det här. I en annan form kan begåvad vara den som babblar hela tiden och orkar inte koncentrera sig eftersom han redan kan allt och tycker att det här är ju inte alls hans grej. Eller en begåvad elev kan vara någonting emellan, alltså den elev som inte urskiljs i klassrummet. Men enligt min erfarenhet är de mest talangfulla också mest aktiva. För det mesta.

Begåvade språkinlärare anses också vara snabba och motiverade. De vågar använda språket och ställer ofta bra och knepiga frågor till lärare. Deras ordförråd är omfattande, vilket syns i både skriftliga och muntliga övningar. Dessutom är begåvade elever intresserade av orsakerna bakom fel och försöker tänka på varför något gick fel i stället för att strunta i fel och fortsätta vidare.

Engelsklärare anser att en begåvad elev kan fungera som ett exempel i klassrummet och motivera andra genom att arbeta flitigt och att vara intresserad och motiverad. En begåvad elev kan också hjälpa andra när läraren inte hinner. Lärarna påpekar dock att det är viktigt att inte lägga för mycket betoning på den begåvade eleven, eftersom också svaga elever måste ha rum för att agera.

(20) EL7: En begåvad elev kan just visa exempel för de andra och i t.ex. grupparbete kan han stödja andra. Men där måste man förstås vara lite försiktig att inte fokusera för mycket på den begåvade eleven eftersom det inte lämnar utrymme för de svagare eleverna. Och om denna elev förstår betydelsen av arbete visar han exempel för andra.

Det svåraste med att ha begåvade studenter i ett klassrum är att komma på hur man ska tillgodose varje elevs behov: Både begåvade och svaga elevers behov. Tidsbrist är den största orsaken till att lärare inte tar hand om begåvade studenter. Att hjälpa svaga elever prioriteras alltid. I följande avsnitt (4.3) behandlas differentiering och dess utmaningar närmare. Nedan har svensk-och engelsklärarnas åsikter om egenskaper hos en begåvad inlärare sammanfattats i en tabell.

Tabell 2 Svensk- och engelsklärarnas åsikter om egenskaper hos en begåvad inlärare

	Svensklärare	Engelsklärare
Egenskaper hos en begåvad språkinlärare	1) intresse och motivation 2) <i>språköra</i> 3) söker aktivt efter situationen där han/hon kan använda målspråket. 4) självständighet 5) flitighet 6) lätt att lära sig 7) ett omfattande ordförråd 8) mångsidiga inlärningsstilar	1) självständighet 2) aktivitet och utåtrikning 3) ett omfattande ordförråd och bra uttal 4) snabbhet med övningar 5) <i>språköra</i> ; språkriktighet 6) spontanitet 7) flitighet 8) respekt för andra

Svensk- och engelsklärare har väldigt likadana uppfattningar om begåvning, så som tabellen visar. Små skillnader finns, men principerna är likadana i båda lärargrupperna. Delvis kan detta bero på att lärarna kommer från vara två olika skolor: hade jag haft mer informanter från flera olika skolor skulle jag kanske fått mer varierande svar. I följande kapitel behandlas lärarnas praktiker vad gäller differentiering.

4.3 Differentiering uppåt

Differentiering är en besvärlig uppgift, i synnerhet när man borde kunna göra det uppåt och neråt samtidigt. I det följande beskriver lärare hurdana metoder de använder för att differentiera undervisning uppåt för de begåvade och vad är det svåraste med differentiering. Lärarna tar också ställning till läroböckernas roll och till vad de anser är differentieringens betydelse.

4.3.1 Svensklärarnas metoder för differentiering uppåt

Intressant i svensklärarnas svar var att de ansåg att det inte finns så mycket behov för differentiering uppåt. Det finns inte många begåvade eller motiverade inlärare i svenskan. När frågad om differentieringsmetoder svarade en lärare som undervisar både svenska och engelska att:

(21) SEL1: Det behöver jag inte tänka på vad gäller svenska. - - I svenskan har jag aldrig, eller väldigt sällan behövt riva upp extramaterial, att du kan göra det här.

Elevgrupperna är mycket homogena i svenskan och lika stora skillnader, som t.ex. i engelskan, förekommer inte. Ibland finns det dock undantag, och för dessa elever måste svensklärare differentiera undervisning på något sätt. Deras metoder har delats in i sex grupper som behandlas närmare nedan.

- 1) Planering av undervisning
- 2) Extra material
- 3) Nyttjande av läroböcker
- 4) Arbetsmetoder och gruppering
- 5) Spontan differentiering under lektioner
- 6) Speciella program

Svensklärare betonade vikten av planering, både vad gäller lektion och hela kursen. Oftast ger lärare mer övningar för begåvade elever att göra, men framhäver att där måste man vara noggrann att övningarna faktiskt är meningsfulla och nyttiga för eleven. Att göra likadana övningar efter varandra låter inte eleven att utveckla sig, såsom en svensklärare påpekar:

(22) SL5: Men det kan inte vara så att en begåvad elev lär sig genom att göra likadana övningar hela tiden. Jag anser också att uppgifterna borde från början vara sådana att en olik elev, antingen svag eller begåvad, kan göra det på sin egen nivå. - - Vid språkinläring är sådana uppgifter öppna skriftliga och muntliga övningar och sen t.ex. portfolio och portföljarbete.

Vid planering av lektioner och uppgifter är det således viktigt att komma på sådana övningar som passar för olika slags elever; öppna övningar möjliggör att varje elev kan arbeta inom sina egna kunskapers ramar. En svagare elev kanske behöver hjälpfrågor för att kunna skriva en liten essä, medan en mer skicklig elev kan utnyttja hela sin potential. Det viktigaste är att berika inläring och låta en begåvad elev djupa sina språkkunskaper. Enligt en svensklärare är syftet med differentiering att ge möjligheter till elever att kunna arbeta på sin egen nivå:

(23) SL5: Men allt som allt, det viktigaste med differentiering uppåt enligt mig är att ge möjlighet. Jag tycker att man alltid måste ge eleven möjlighet att arbeta. Om man inte ger denna möjlighet så existerar differentiering inte alls eftersom alla gör detsamma.

Vid planering kan man också ta hänsyn till elevernas egna önskningar. Med att diskutera med elever får lärare mycket mer information än med att själv försöka observera dem och läsa deras tankar. Det viktiga är att minnas att varje elev är en individ och det som passar för den ena kanske inte alls passar för den andra. En begåvad elev kanske njuter av att läsa en roman under lektion, medan en andra inte vill skilja sig från gruppen och helst arbetar med likadana uppgifter som andra. Elever har ofta fina tankar och idéer bara man tar tid och lyssnar på dem:

(24) SL:5 En begåvad elev sade att han gärna skulle läsa en bok, att han tycker om att läsa, så vi kom överens om en svenskspråkig bok, eller han fick själv välja

den, och sedan läste han och vi behandlade boken på olika sätt. Alltså han liksom själv differentierade sin begåvning och fick göra det under lektioner.

Ofta använder lärare också läroböcker, eftersom där finns extra uppgifter och lärarna inte behöver själva producera dem. Svensklärarna var dock lite missnöjda med svenskläroböcker och ansåg att de inte erbjuder tillräckligt med material som skulle passa för begåvade elever. Svenskläroböcker är ofta gamla och ointressanta, såväl för lärare som för elever. En svensklärare berättar om sina åsikter om svenskläroböcker och deras differentierings möjligheter på följande sätt:

(25) SL3: Övningarna är oftast mycket likadana. Man repeterar ju samma saker om och om igen. Kanske man kunde ha med riktigt krävande uppgifter för de begåvade så att de borde sätta sig in och använda tid åt övningar. De gör ju extra övningar men dem gör de lika snabbt som tidigare uppgifter, de behöver inte tänka mycket när de gör övningar. Så kanske de är lite för lätta. Troligen är de menade just för att differentiera neråt. För de begåvade finns inte så mycket extra.

Lärarna skulle gärna vilja ha mer färdig extramaterial så att de inte behövde själv skapa material hela tiden. Det är ofta alltför krävande att skapa extra-material för begåvade elever när man också borde kunna hjälpa de svaga eleverna. Å andra sidan påpekar en lärare att differentiering både neråt och uppåt hör till språklärares arbete.

Olika arbetsmetoder och gruppering ansågs också vara effektiva differentieringsmetoder bland svensklärare. T.ex. genom kooperativ inläring, t.ex. stationsundervisning, är det lätt att differentiera undervisning. Där kan man inkludera uppgifter med vilka en begåvad elev kan använda sina talanger. Vad gäller gruppering, grupperar lärare elever på två olika sätt: antingen så att begåvade elever får jobba tillsammans och få lite utmaning eller så att begåvade elever får jobba med svagare elever och stödja dem. Lärarna berättade att de också ofta använder begåvade elever som lärarassistenter, delvis för att ge någonting att göra och delvis för att dra nytta av deras talanger: lärarna hinner inte alltid hjälpa de svaga så läraren kan be en begåvad elev att hjälpa dem när de är färdiga med sina uppgifter. Där ligger dock risken att den begåvade eleven inte får någon möjlighet att utveckla sina egna talanger när han/hon har fullt upp med att hjälpa sina klasskamrater. Om detta berättar en svensklärare så här:

(26) SL5: Att agera som lärarassistent är förstås bra och socialt mycket bra men om man egoistisk tänker ur den begåvade elevens synvinkel så finns det risker där. Alltså om man tänker på att varje elev i denna grupp har rätt till maximala inlärningsprestationer så med en begåvad elev är det så att man borde kunna, på samma sätt som differentiering neråt, borde kunna individuellt stöda eleven uppåt.

Till permanent nivågruppering förhåller sig lärare mest negativt, även om de ser också fördelar i den. Ur begåvade elevers synvinkel vore nivågruppering möjligen bra idé, eftersom de kunde jobba på hög nivå och inte behövde väja för svagare elevers behov. Det skulle också vara lättare och mer motiverande för lärare att veta att i denna grupp finns det bara duktiga elever. För svagare elever anses nivågruppering inte vara lika bra. Lärarna ser som fördel att olika elever finns i samma grupp, eftersom de kan stödja och motivera varandra. På ett annat, mer flexibelt och valfritt, sätt kunde nivågruppering ibland fungera. Lärarna föreslår att man kunde t.ex. ha valfria kurser för de mest intresserade elever. På det sättet kunde begåvade elever få mer stimulans utan att det stämplade eller sätter elever i ojämlika positioner. Svensklärarna påpekar dock att inläring och skolgående innehåller mycket mer än bara indelning i begåvade och svaga. Ett klassrum kan anses som ett minisamhälle med olika människor och det är en utmärkt möjlighet till elever att lära sig samsas och respektera olika människor.

Differentiering uppåt anses som mer spontant än differentiering neråt och lärarna är ofta tvungna att improvisera under lektionerna om de inte har planerat tillräckligt bra i förväg. Spontana differentieringsmetoder innehåller t.ex. informationsökning på nätet med I-pads eller läsning av svenskspråkiga tidningar. En lärare berättade att hon försöker inspirera elever genom sitt eget exempel:

(27) SLE1: Ganska mycket gör man också så att man genom eget intresse och entusiasm försöker motivera elever och man försöker ta hänsyn till saker som skulle kunna intressera elever.

Att kunna differentiera effektivt är inte lätt och orsakar ofta mycket extra arbete för lärare. Som största utmaning upplevde lärarna brist på tid. Undervisningsgrupper är ofta för stora, vilket försvårar beaktandet av alla elever. Lärare hinner inte hjälpa alla som behöver hjälp och oftast är det svaga elever vars behov prioriteras på kostnad av begåvade elevers behov. Ibland känner lärare sig utmattade med att skapa uppgifter,

men för det mesta ansåg lärare att det är lätt att komma på olika uppgifter men att det är svårare att förverkliga alla idéer. Detta beskrivs i följande citat.

(28) SL4: Säkert är det just brist på tid. Teoretisk hittar man ju på differentierande saker och fina uppgifter, bara man hade tid att använda dem. Men man måste planera vanliga lektioner, korrigera uppgifter så det är sådan oändlig gungfly om man tar den vägen att man alltid vill ha något extra... Och lektionerna är så hektiska att det är en riktig utmaning att märka alla situationer.

Behov av uppåt differentiering är inte så akut inom ämnet svenska, men när behovet för differentiering förekommer måste lärarna vara beredda för att stödja begåvade elevers språkutveckling. I följande avsnitt (4.3.2.) behandlas svensklärarnas åsikter om uppåt differentierings betydelse.

4.3.2 Svensklärarnas åsikter om betydelsen av differentiering uppåt

Även om behovet för differentiering uppåt förekommer sällan i svenskklassrum är svensklärare eniga om dess viktighet. Dålig eller oexisterande differentiering för begåvade elever har näst till automatisk inverkan på elevens motivation och utveckling av språkkunskaper:

(29) SL4: Men för motivationens skull är det förstås viktigt att en elev alltid har någonting att göra i stället för att bara sitta och vänta när andra arbetar. Jag skulle tänka att det spelar en stor roll vad gäller motivation och sen förstås vad gäller utveckling av språkkunskaper, att man får utmaning... liksom vilka utmaningar som helst, men man lär ju därigenom.

Om en elev inte får tillräcklig med utmanande uppgifter i klassrummet bidrar det till frustration och leda. För att upprätthålla motivation och intresse måste alla elever kunna arbeta på sin egen kunskapsnivå och för att kunna utvecklas behöver också begåvade elever stöd, på samma sätt som svaga elever. Begåvade elever uppfattas dock ofta som självständiga som klarar sig utan lärarens hjälp. En lärare beskriver begåvade elevers självständighet på följande sätt:

(30) SL3: De som är begåvade kan också själv kolla övningar. Alltså man behöver inte nödvändigtvis kolla deras uppgifter, de gör det själv och frågar om de har någonting att fråga. De kan arbeta ganska självständigt. Alltså begåvning syns också på det sättet att man inte behöver hålla de i handen hela tiden utan de kan arbeta så där... det är troligen det lättaste sättet i sådana här stora grupper.

Svensklärarna ansåg att de inte fått så mycket information om uppåt differentiering: det som de vet har de lärt sig genom arbetet. Några hade läst artiklar om differentiering, men särskilda kurser eller utbildningar som skulle ha behandlat begåvade elever och deras behov, hade de inte haft. Samarbete mellan kollegor i syfte att differentiera var ganska vanligt. Att det i lärarutbildning hade talats om begåvade elever eller om differentiering av undervisning uppåt mindes ingen av lärarna. Egentligen ansåg lärarna att hela begreppet *differentiering* är så abstrakt att det berättar i sig ingenting. Det används mycket utan något praktiskt betydelse berättar en lärare:

(31) SEL1: Ibland känns lite som om det är en sådan kliché som... att man differentierar och det är viktigt men vad är det på riktigt? Det känns lite som om det bara vore ett obligatoriskt ord i läroplan men ingen tänker på vad det betyder på riktigt.

I praktiken behöver differentiering inte alltid vara något stort och tidskrävande utan redan med små justeringar kan man redan göra en betydande skillnad. Begreppet differentiering har dock blivit ett abstrakt och lite frånstötande ord. Vad lärarna behöver är praktiska råd och inte professornivås jargong.

4.3.3 Engelsklärarnas metoder för differentiering uppåt

Alla engelsklärare var medvetna om vikten av uppåt differentiering, men medgav att de har ganska mycket att förbättra i det. Det är de svaga elever som tar lärarnas uppmärksamhet. Lärarnas svar har delats i sex olika grupper, likadant som svensklärarnas svar. Alla grupper kommer att redovisas i följande ordning:

- 1) Planering av undervisning
- 2) Extra material
- 3) Nyttjande av läroböcker
- 4) Gruppering

- 5) Spontan differentiering under lektioner
- 6) Speciella uppgifter och program

Planering av undervisning och användning av extramaterial kom tydligt fram engelsklärarnas svar. Genom att planera uppgifter på förhand är det lättare för lärare att hantera situationer i klassrummet. Ett sätt som var mycket använt bland lärare var differentierad instruktion. En lärare berättar så här:

(32) EL6: Jag tycker att det är lättare att differentiera på det sättet att alltid vi gör någon aktivitet eller övning så inkluderar jag differentiering redan i instruktioner. T.ex. på det sättet att alla gör det här och om du har tid så kan du göra det lite mer omfattande. Det mycket lättare än att smärtsamt göra separata uppgifter för alla. Det är inte möjligt.

Med differentierade instruktioner kan alla jobba på sin egen nivå, och läraren behöver inte arbeta för mycket med att hitta på extra material för de begåvade. I muntliga och skriftliga övningar händer differentiering automatiskt, eftersom varje elev kan jobba på sin nivå. Det går dock alltid inte att använda sådana uppgifter som differentierar i sig själva. Lärarna berättade att de ibland söker t.ex. olika artiklar och övningar på nätet som de kan ge till snabba elever. Det kräver dock mycket från lärare att orka leta efter passande material på nätet. Av den anledningen stöder lärare sig mest på läroböcker. I dagens läroböcker finns det gott om extra material och eleverna är också vana vid att vända sig till extra-övningar när de är färdiga med tidigare uppgifter. Det är således mycket lätt för lärare att hänvisa till lärobokens extra övningar när någon behöver mer arbete. Så här beskriver en lärare sin användning av läroböcker:

(33) EL9: Min differentiering uppåt har ju varit, det är lätt nuförtiden, för vi använder *Spotlight* (en engelslärobok) och där finns separata plusövningar. Så de där använder jag mycket i synnerhet med elever på sjunde klass, alltså säger att de kan fortsätta med dem. Plusövningarna är bland normala övningar så det är mycket lätt att använda dem.

I princip var engelsklärare nöjda med läroböcker, eftersom där finns gott om extramaterial så som extra-övningar och -texter. Det är lätt för lärare att använda dem.

Trots allt, även om det finns gott om övningar, är de för det mesta väldigt likadana och erbjuder ingen utmaning för de begåvade. Många elever har lärt sig mycket engelska utanför skolan och skolmaterialet är för lätt för dem. En engelsklärare anser att engelskan inte längre lärs i skolan utan på nätet osv. Hon kritiserar läroböcker på följande sätt:

(34) EL7: För en begåvad elev är material i engelskan helt underdimensionerad på grundskolan. Det kommer att vara en stor tröskel när man hoppar till gymnasiet... Hur bra material i engelskan än är så finns det inte tillräckligt utmaning för en elev som redan kan. - - I skolan lär de ju inte längre engelskan. Det kommer från helt annanstans, så som från nätet, videospel och även från tv och sådana... Det var länge sen läraren kunde krediteras för elevernas kunskaper.

Lärarna anser att det finns mycket extra-material i läroböcker, men att det inte är anpassat för begåvade elevers behov. Begåvade elever skulle ha nytta av mångsidigare och mer utmanande uppgifter än vad övningar i de flesta läroböcker nu är. Att själv hitta på separata övningar för alla är för krävande för lärare. Brist på övningar i läroböcker tacklar lärarna t.ex. genom att använda läroböcker från en annan årskurs. Till exempel begåvade elever på nionde klass kan göra övningar i gymnasiets läroböcker för att få mer utmaning. Om lärarna inte har bra övningar att erbjuda för eleven låter de eleven t.ex. läsa en roman under lektioner. Att elever faktiskt läser, kontrolleras genom små uppgifter, både muntliga och skriftliga.

Ibland använder lärare gruppering som differentieringsmetod. Mestadels är det så att snabba elever får jobba parvis eller de måste jobba med svagare elever för att kunna stödja dem. Särskilda grupper för bara begåvade elever användes inte och lärarnas åsikter om nivågruppering (se avsnitt 2.4.2) var ganska negativa. Lärarna ansåg att nivågruppering kunde stämpla elever, i synnerhet de svaga, och påverka deras självbild. En lärare motiverar sin åsikt på följande sätt:

(35) EL6: Jag tänker ju att placera de svaga i något separat utrymme... att det är väl inte det bästa sättet. Åtminstone de själva börjar tänka på att de är dåliga och de inte kan någonting. När de alla är tillsammans i ett klassrum så tar de intryckt av andra vilket är bra. Jag tycker att det är roligare att alla kan jobba tillsammans.

Från begåvade elevers synvinkel medgav lärarna dock att det skulle kunna vara bra att ha något slags nivågruppering. I den gamla formen var ingen villig att ta nivågruppering tillbaka, men om den avpassas till dagens behov och praktiker skulle det kunna fungera. Lärarna berättade också att det är vanlig att nivågruppera elever t.ex. på basis av deras betyg, även om det är förbjudet. Att ha bara begåvade elever i en grupp är nyttigt för de begåvade, eftersom det skapar konkurrens och gör att eleverna använder sin fulla potential. En engelsklärarens åsikt om nivågrupperingens nackdelar och fördelar illustreras i följande citat:

(36) EL9: Oftast går det så att de svaga skulle bli efter i skolan ännu mer om de var alla i samma grupp. Men för de begåvade så tror jag att det vore nyttigt att ha dem i samma grupp, eftersom det skulle skapa konkurrens mellan elever, att de vill vara ännu bättre eftersom de inte är det längre... om man vänjer sig vid att alltid vara det bästa i sin klass och sen kommer det plötsligt någon lika bra bredvid så kan det frambringa lite ambition, att de vill vara ännu bättre och de vill visa det.

Spontan differentiering under lektioner innehåller t.ex. användning av elever som lärarassistenter, användning av nätet och annat material som finns på klassrummet. Läraren kan t.ex. be eleven att söka mer information om saken på nätet eller låta eleven läsa tidningar om sådana finns i klassrummet. Enligt lärare är uppåt differentiering ofta mer spontant än differentiering neråt, eftersom man inte alltid kan veta hur snabba elever är. Lärarna tar också emot elevernas egna förslag om vad de kunde göra, men det är sällan eleverna föreslår någonting.

Ibland använder lärarna speciella uppgifter eller program för att differentiera. Detta gäller oftast sådana elever som är tvåspråkiga eller på något annat sätt har haft mycket kontakt med målspråket. Lärare kan be dem att hålla presentationer och utnyttja deras kunskaper i t.ex. uttalsövningar. Ofta skapar lärarna extra-material som de kan jobba med när andra sysslar med vanliga aktiviteter. Å andra sidan ansåg lärarna dock att de inte är ansvariga för att använda alltför mycket tid att differentiera undervisning för nästan nativa elever. En lärare motiverar sina åsikter på följande sätt:

(37) EL6: I grundskolan tänker man ju ibland att hur mycket man på riktigt måste differentiera om någon redan är nativ. Vår läroplan är ju planerad för finska barn och på det sättet behöver vi inte göra arbete enligt någon annan läroplan. Det betyder att vi inte behöver göra olika material för olika nivåer och ofta det är ju de svaga elever som behöver också mycket hjälp och uppmärksamhet i klassrummet. Så det kan hända att de begåvade liksom bara följer med strömmen.

Många lärare verkade anse differentiering uppåt som ansträngande, eftersom de känner sig mer ansvariga för de svaga eleverna. Begåvade eleverna kan jobba självständigt och lär sig i alla fall. Det största problemet eller utmaning är brist på tid. En lärare har inte tillräckligt tid med att möta alla elevers behov. Det kräver mycket från lärare att kontinuerligt skapa nytt, intressant material för de begåvade elever. En engelsklärare beskriver utmaningar med differentiering:

(38) EL9: En utmaning är just att man alltid måste skapa lite mer aktivitet för dem (begåvade), eftersom de tröttnar på att övningar är hela tiden för lätta och om man hela tiden måste bara vänta på andra. Och det är ju krävande att hur mycket man själv är beredd på att använda extra tid och energi till det, eftersom för att de svaga också finns, och jag upplever att svaga behöver mig mer så jag skulle säga att jag satsar 80 procent till de svaga och sedan 20 procent till de begåvade, eftersom en begåvad elev lär sig i alla fall även om han inte sitter i klassrummet.

Detta citat representerar bara en lärares åsikt, men jag tror att detta är verkligheten i de flesta fall. Differentiering uppåt kräver mycket tid och energi som inte alla lärare har. Man kan fråga sig varför begåvade elever måste sitta i klassrummet med andra om lärare inte har tid att undervisa dem. Jag anser att det är lärares plikt att se till att alla i klassrummet har något meningsfullt att göra.

4.3.4 Engelsklärarnas åsikter om betydelsen av differentiering uppåt

Engelslärarna ansåg det viktigt att differentiera uppåt, även om de ansåg det vara svårt och ibland jobbigt. Från den begåvade elevens synvinkel är betydelsen av uppåt

differentiering märkvärdig. Differentierar man inte så påverkar det genast motivation, vilket kan leda till dålig attityd mot språket och hela skolsystemet. En lärare talar om motivation på följande sätt:

(39) EL8: Differentierar man inte så utvecklas språkkunskaper inte. Inte i klassrummet i alla fall. Det kan sedan bidra till frustration, att man igen har dödtid och inget att göra, att man redan kan allt. Eleven kan känna sig mycket frustrerad och det minskarsedan motivation. En elev kan tänka att han kan bara skippa engelsklektioner eftersom han redan gjort allt och där alltid finns något nytt och utvecklande att göra.

Lärarna ansåg också att alla borde kunna jobba på sin egen nivå, låg eller hög. Är uppgifterna alltid för lätta, utvecklas eleverns talanger aldrig. En lärare beskriver betydelsen av differentiering uppåt med följande ord:

(40) EL9: I princip är det (differentiering uppåt) ju lika viktigt som differentiering neråt. Det vore en idealsituation om alla kunde jobba på gränsen av sina kunskaper och att begåvade elever också skulle få uppgifter som är lite knepiga för dem. Om de alltid måste göra för lätta uppgifter så utvecklas de ju aldrig.

Några engelsklärare poängterade dock att elever ibland är så vana vid skolsystemet, att de inte ifrågasätter det. De gör vad läraren säger utan att tänka på alternativa sätt att agera och begåvade elever kan sitta tysta och vänta, eftersom de tycker det är helt normalt och så har man alltid gjort. En lärare uppmuntrar elever att ifrågasätta mer:

(41) EL6: Det är så att vi är så vana vid vårt skolsystem att man själv inte märker det alltid. Jag anser att elever borde ifrågasätta saker mer. De tänker helt enkelt inte om att man kanske kunde göra det på ett annat sätt. - - Läraren säger och eleverna lyder, men det är inte alls bra. Vi vill ha människor som tänker själv.

Information om differentiering hade lärarna mest fått genom arbete. De nämnde några utbildningar, men i princip handlade de om differentiering neråt. Ibland fick lärare hjälp och tips av kollegor och speciallärare. Några hade läst vetenskapliga artiklar om temat men det var inte vanligt. Yngre lärare ansåg att lärarutbildning inte tog så mycket hänsyn till hantering av de begåvade eleverna i klassrummet utan att det alltid handlade om svaga elever. Alla lärare förhåll sig något kritiskt till begreppet differentiering,

eftersom det används mycket utan att ha någon konkret och klar betydelse. Oftast pratar man om differentiering på en allmän nivå utan att ge konkreta och praktiska tips hur man kunde behandla situationer i klassrummet. En lärare berättar om sina erfarenheter på följande sätt:

(42) EL8: Man kunde ju säga att jag är helt självlärd... Jag har inte läst nånting eller fått råd om det. - - Jag minns ju att det ropades ut om differentiering under studietiden ganska mycket, men man fick inga praktiska råd. Att hur man behandlar olika elever i ett klassrum. Man fick inga praktiska metoder man kunde använda.

Lärarna var av den åsikten att de skulle gärna delta i en utbildning om differentiering uppåt. Men i princip ansåg lärarna att man lär sig bäst genom arbete, i social interaktion med elever. I början av lärarkarriären är det svårare att jämlik ta hänsyn till alla elever, men man lär så småningom. Sammanfattningsvis kan man konstatera att både svensk- och engelsklärare hade mycket likadana åsikter om differentiering av undervisning, vilket är ingen överraskning. Även om behovet för differentiering kan variera, är metoderna ofta likadana. Nedan har svensk- och engelsklärarnas metoder sammanfattats i en tabell.

Tabell 3 Svensk- och engelsklärarnas metoder för differentiering uppåt

	Svensklärare	Engelsklärare
Differentieringsmetoder	1) Planering av undervisning 2) Extra material 3) Nyttjande av läroböcker 4) Arbetsmetoder och gruppering 5) Spontan differentiering under lektioner 6) Speciella program	1) Planering av undervisning 2) Extra material 3) Nyttjande av läroböcker 4) Gruppering 5) Spontan differentiering under lektioner 6) Speciella uppgifter och program

Tabellen visar att praktiker mellan svensk-och engelsklärare är i princip likadana. Det som tabellen inte visar är att behovet för differentiering är mycket större i engelskan än i svenskan. Orsak till detta presenterar jag i nästa kapitlet (5).

5 DISKUSSION

5.1 Definition av en begåvad språkinlärare: centrala resultat

Ett syfte för denna studie var att ta reda på grundskolelärares åsikter om begåvade språkinlärare: hurdana egenskaper de har och hur de syns i klassrummet. I två följande avsnitt presenterar jag de mest centrala resultat jag fick genom att intervjua svensk- och engelsklärare. Jag jämför resultat också med teori och tidigare studier.

5.1.1 Svensklärares definition om en begåvad språkinlärare

Första forskningsfrågan handlade om **lärares uppfattningar om en begåvad språkinlärare**. Svensklärare ansåg att det är väldigt svårt att ge någon entydig definition om begåvning. Lärarna var av den åsikten att på något sätt är begåvning inbyggd, men genom hårt arbete kan alla nå bra kunskaper (med undantag av elever med diagnostiserade inlärningssvårigheter). Mellan raderna kan också läsas att lärarna inte ger så mycket betydelse för begreppet begåvning: viktigare för lärare verkar vara att ha "ideala" elever som är aktiva och motiverade att lära sig språket. Lärarna använde orden "begåvade", "talangfull", "bra" och "ideal" ganska synonymt. Detta, tror jag, beror på det faktum att för lärare det spelar ingen roll om eleverna verkligen är begåvade eller "bara" bra. Varje elev som visar intresse för språkinläring är lika viktig för lärare, trots resultat. Det är forskarna som är intresserade av avvikelser, men för en vanlig lärare betyder begåvning bara lite. Lärarna förstår också att alla inte kan vara utomordentliga språkinlärare, men det gör dem inte något mindre bra som personer.

Begåvade elever i svenskan har i de flesta fall förvärvat sina kunskaper i skolan, eller har kontakter till Sverige (t.ex. genom infödda föräldrar eller genom att ha bott i Sverige). I mellersta Finland hör man inte så mycket svenska i vardagen (jämfört med engelska), så för de flesta elever är svenska i klassrummet det enda input de får. I klassrummet finns det ofta inte autentiska situationer för språkanvändning (Cooper 1973), vilket kan minska motivation att lära sig språk (se t.ex. Macnamara 1971). Enligt lärare och tidigare studier (se t.ex. Rubin 1975) söker en bra språkinlärare aktivt möjligheter att använda och lära sig språk också utanför skolan, men med svenskan är

det lite svårt, i synnerhet om man inte lever i ett svenskspråkigt område. Svenskspråkigt tv-programutbud är dåligt i Finland (jämför med engelska), och det är ingen överraskning att det inte lockar ungdomar. Naturligtvis kan man utnyttja Internet och läsa svenska tidningar på nätet och lyssna på svenska radiokanaler, men det kräver lite möda. Engelska är mycket mer närvarande i människors liv än svenska och enligt min mening är det således inte konstigt att människor också behärskar engelskan mycket bättre. Dessa faktorer, tror jag, förklarar delvis svensklärarnas åsikter om att det inte finns så många begåvade svenskinlärare.

Trots svårigheten att definiera en begåvad elev, kom svensklärare upp med flera egenskaper som en begåvad eller "ideal" elev har. En begåvad elev är mycket motiverad att lära sig språk och intresserad av mållandets språk och kultur. Detta syns inte bara i klassrummet utan också på fritiden: elev söker sig till situationer där han kan använda målspråket, dvs. eleven är villig att använda målspråket. Han är inte rädd för fel och är beredd på att lära från sina misstag. En begåvad inlärare har också ofta ett mycket omfattande ordförråd.

Svensklärarna ansåg också att en begåvad elev ofta har något slags *språköra*, vilket hjälper dem att t.ex. förstå språkliga strukturer. Å andra sidan förstår begåvade elever också vikten av arbete och jobbar hårt får att nå bra resultat. Enligt svensklärarna är begåvade elever också mycket självständiga och klarar sig av att jobba självständigt utan att lärare handleder kontinuerligt. Vidare lyfter svensklärare fram begåvade elevers kreativitet och förmåga att utnyttja deras kunskaper i andra språk. Elever letar aktivt efter skillnader likheter mellan olika språk och på det sättet får viktig information om olika språks strukturer och funktioner. För svagare elever kan likhet mellan olika (t.ex. svenska och tyska) språk vara förvirrande och störande, men en begåvad elev hittar ett sätt att använda kunskap om eventuella likheter och skillnader till hans fördel. En förklaring av detta kan vara begåvade elevers kunskap att använda olika inlärningsstilar: de har många olika strategier att lära sig språk och de är kapabla skilja mellan viktiga och mindre viktiga saker. Av den anledningen skulle det vara mycket nyttigt att lära ut olika inlärningsstrategier till elever (se Rubin 1975 och Shilling 2006). Om eleverna vore medvetna sina egna sätt att lära sig språk kunde de dra nytta av det och förbättra sina resultat. Bra språkinläring kräver också att elever har möjlighet att reglera sin

egen inläring. För att kunna göra det måste de utveckla metakognitiva färdigheter (Anderson 2008:108).

Andra forskningsfrågan handlade om **identifiering av begåvade** elever i klassrummet: anser lärare det vara svårt eller lätt och vad är det som avslöjar de begåvade eleverna? För det mesta ansåg svensklärarna att identifiering av begåvade elever var ganska enkelt. Lättast upptäcker man talang via olika produkter, såväl skriftliga som muntliga. Man behöver bara höra en elev tala och man märker genast vackert uttal eller sen ser man en skriftlig produkt som kan vara hur bra som helst. Naturligtvis är det också lätt att upptäcka aktiva och utåtriktade elever som vill visa sina kunskaper. Lärarna betonar dock, i linje med Lehtonen (1994), att det finns olika typer av begåvade elever, inte alla är utåtriktade. Ibland tar det mer tid att känna igen talang om personer är mer inåtriktade och tysta. I dagens stora grupper kan skriftliga produkter vara det enda sätt att upptäcka sådana elever. De arbetar hårt och får bra resultat men de gör inte en stor affär av sig själva och därför är det svårt att känna igen dem i hektiska klassrum. Lärarna påpekade dock att det är ytters viktigt att uppmuntra och stöda mer inåtriktade elever så att också de skulle våga använda språk muntligt.

Svensklärarnas beskrivningar av en begåvad språkinlärare stämmer ganska väl med redan existerande teori och studier. Rubins (1975) sju karaktärer av en begåvad språkinlärare kom fram i lärarnas svar (se avsnitt 2.1.4). Å andra sidan betonar lärarna inte betydelsen av språkfallenhet (se avsnitt 2.1.3). Lärarna nämnde möjligheten av inbyggd språkfallenhet, men de uppskattade mer elevernas motivation för och intresse av för språket. Lärarna ansåg att de flesta elever har möjlighet att lära sig språk framgångsrikt tack vare deras fallenhet eller trots det. Genom hårt arbete är det möjligt för alla att få bra resultat och kunskap om inlärningsstrategier är också en stor hjälp. Denna synvinkel stöder Sternbergs (2002) teori om framgångsrik intelligens (successful intelligens; se avsnitt 2.1.3). Genom att vara medveten om ens egna styrkor och svagheter kan man kompensera svagheter genom att fokusera på styrkor. Om eleverna fick lära sig att känna igen sina styrkor och svagheter så skulle de kunna göra det bästa av dem båda.

Motivation är ett nyckelbegrepp i lyckad språkinlärning enligt både svensklärna och befintlig teori (se 2.2). När en person är intresserad och motiverad att göra något, kommer han att göra sitt bästa. Det är således en utmaning för lärare att kunna inspirera sina elever att lära sig språk. Genom att ställa ett entusiastiskt exempel kan läraren påverka elevernas idéer om olika språk och kulturer. Mångsidiga undervisningsmetoder och användning av autentiskt material möjliggör att eleverna blir intresserade av språkinlärning. Om lärare lyckas med att inspirera elever, är deras motivation mer långvarig och hållbar.

5.1.2 Engelsklärarnas definitioner om en begåvad inlärare

Engelsklärares uppfattningar om en begåvad språkinlärare var för det mesta i linje med svensklärares uppfattningar. Också engelsklärare använde olika termer (begåvning, talang etc.) ganska synonymt och det var uppenbart att begreppet begåvning inte var deras högsta prioritet: I stället uppskattar engelsklärare aktiva elever som är beredda på att hoppa in i en värld av språk.

Betydelsen av aktivitet betonades i engelsklärarnas svar. Lärarna var medvetna om att det finns olika typer av begåvade elever (introvert jämfört med extrovert), men ansåg att i de flesta fall vill begåvade elever lyfta fram sina kunskaper genom att vara aktiva och delta i undervisningen (t.ex. genom att ställa knepiga frågor). Följaktigen, begåvade språkinlärare enligt engelsklärare är aktiva, motiverade och självständiga. De är inte rädda för att kasta sig in i nya situationer, utan letar ständigt efter nya sätt att använda språket. De är också mycket självständiga och kan arbeta utan kontinuerligt stöd från läraren.

Enligt engelsklärarna kan de flesta av eleverna redan engelska när de börjar skolan, och de har redan fått ganska goda kunskaper i engelska. En lärare sa till och med att eleverna inte har lärt sig engelska i skolan i många år. De är ständigt utsatta för engelska via internet och tv och mängden input av engelska är helt annorlunda än av svenska. Mängden engelska som är runt eleverna varje dag har troligen bidragit till den höga kompetens hos eleverna. Den syns till exempel i det breda ordförråd och utmärkt uttal som många elever har och som engelsklärarna använde, bland annat, som en indikator

på begåvning. Engelsklärarna hade märkt en liten skillnad i antalet begåvade pojkar och begåvade tjejer. Enligt engelsklärarnas erfarenhet är mest begåvade elever i engelska ofta pojkar. Anledningen till detta kan vara pojkars stora intresse för videospel (läs Uuskoski 2011). Lärarna betonade dock att flickor kan nå lika bra resultat som pojkar: de bara ofta inte använder engelska så mycket på fritid som pojkar gör. Ett traditionellt sätt att tänka på framgång är att flickor är duktigare än pojkar och får bra resultat genom hårt arbete. Engelsklärarnas svar bekräftade denna tanke: de konstaterade att flickors framgång bygger ofta mer på hårt arbete och memorering, medan pojkar har verklig *insikt* som en lärare uttryckte det. Forskning har funnit en koppling mellan insikt (eller intuition) och de som uppnår mycket höga språkkunskaper. Intuition anses relaterad till t.ex. känslighet för språkliga strukturer, mottaglighet för direkt och indirekt inflöde, tolerans för ambiguitet och känslighet för universella egenskaper hos språk (Ehrman 2008:69). Ändå noterades av engelsklärare att även pojkar hanterar ofta det så kallat vardagligt tal och inofficiell språkbruk, de lyser inte nödvändigtvis i mer akademiska sammanhang. En engelsklärare berättade att pojkar ibland är riktigt bra på att uttrycka sig muntligt, men saknar grundläggande kunskaper i t.ex. grammatik.

Om situationen verkligen är sådan att de flesta eleverna redan har goda kunskaper i engelska när de börjar skolan, och att engelska inte längre lärs i skolan, kan man ifrågasätta språkundervisningens funktionalitet i finska skolor. Är det nödvändigt att lära samma saker för alla, eller kunde undervisning organiseras på något annat sätt? Ett alternativ kunde till exempel vara att elevernas språkkunskaper testades och om de fick tillräckligt höga poäng, skulle de inte behöva delta i vanliga lektioner. I stället skulle de kunna erbjudas t.ex. mer utmanande språkkurser. Innan denna typ av approach bör vi dock först bli av med den felaktiga idén om att det är elitistiskt att stödja de begåvade och att det strider mot en likvärdig utbildning (Tirri och Kuusisto 2013). Jag håller med Uusikylä (1994) att likvärdig utbildning innebär att alla har rätt att studera på sin egen nivå, oavsett om det är låg eller hög.

På någon nivå trodde engelsklärarna på inbyggd språkfallenhet, men de, liksom svensklärarna, betonade vikten av hårt arbete. De ansåg att, med undantag av elever som har en svår inlärningsstörning, är det möjligt för de flesta att skaffa sig goda kunskaper i engelska. Engelsklärare tog också upp tanken om att begåvade elever är oftast

emotionellt väldigt mogna, och de förstår och respekterar det faktum att alla inte kan vara så framgångsrika i språkinläring som de är. Det är dock viktigt notera att, som Uusikylä (1994:171–172) säger, ibland kan en elev vara mycket intelligent, men vara emotionellt på en lägre nivå. Ytterligare är begåvade elever socialt skickliga och är redo att hjälpa sina klasskamrater.

Om identifiering av begåvade elever i klassrummet ansåg lärare att det oftast är lätt, men ibland kan det dyka upp överraskningar. Så som svensklärarna, litar också engelsklärarna på sina öron och ögon: begåvade elever är lätt att upptäcka på basis av deras prestation i klassrummet: de är snabba med sina övningar och deras produkter (muntliga och skriftliga) är av hög nivå. De är också ganska spontana i sina prestationer och kan t.ex. producera tal utan att tänka för mycket. En "vanlig" elev måste ofta tänka på vad han ska säga och bilda meningen i huvudet innan att producera den men en begåvad språkinlärare behärskar språket så väl att bara lite förberedelser, om alls, krävs.

Engelsklärarnas definitioner av begåvade språkstudierande har många likheter med existerande teorier. På samma sätt som svensklärarna, lade engelsklärarna inte mycket vikt på begreppet språkfallenhet, utan uppskattade aktiv och motiverad inställning. Engelsklärarna trodde på att stimulering i barndomen spelar en viktig roll för hur bra språkstudierande inlärare barn blir till och vilken typ av attityd de har gentemot främmande språk och kulturer. Engelsklärarnas definitioner av en begåvad språkinlärare fokuserade främst på mer allmänna drag av en god språkstudierande (se Rubin 1975; avsnitt 2.1.4) än på mer specifikt språkrelaterade funktioner. Likheter med Carrolls (1959; avsnitt 2.1.3) fyra komponenter av språkfallenhet kan dock hittas. Lärarna ansåg att begåvade inlärare har ett omfattande ordförråd och att de lätt lär sig nya ord. De är också skickliga på att hitta grammatiska strukturer och lär sig snabbt att uttala nya ord. Dessa egenskaper kan jämföras med Carrolls idé om fonemisk kodning, grammatisk känslighet, utantillinläring och induktiv språkinläring.

5.2 Differentiering uppåt: centrala resultat

Den tredje och fjärde forskningsfrågan i denna avhandling var förknippade med differentiering uppåt: 3) **Hurdana konkreta metoder använder lärare för att differentiera undervisningen för de begåvade eleverna?** och 4) **Anser lärare differentiering av undervisningen för de begåvade vara viktigt? Varför (inte)?** Centrala resultat om svensk-och engelsklärarnas svar presenteras nedan.

5.2.1 Svensklärarnas mest använda differentieringsmetoder

Iögonenfallande i svensklärarnas svar var att de inte såg stort behov av differentiering uppåt. I ett klassrum för svenska sällan existerar begåvade elever, som skulle behöva extra stöd i utveckling av sina talanger. Detta kan förklaras exempelvis genom det faktum att svenskan inte är närvarande i elevers dagliga liv på samma sätt som till exempel engelskan.

Svensklärarna kom på sex olika typer av metoder för differentiering (se tabell 3, s.60). En metod var planering av undervisningen, både på lektions- och kursnivån, som svensklärare ansåg vara ett mycket viktigt steg i en effektiv differentiering. Svensklärarna tyckte att det är också bra att ta eleven med i planering: genom att lyssna på hans önskingar är det lättare att komma på rimlig plan. Planering tar dock tid och följaktligen ansåg en del lärare att differentiering uppåt är utmanande och ansträngande.

Den överlägset mest använda metoden för differentiering var användning av extra material. Att ge extra övningar för elever betraktades som ett enkelt och snabbt sätt av differentiering. Jag anser att om elever ges extra uppgifter, borde de vara betydelsefulla och utveckla elevers språkkunskaper. Enligt Uusikylä (2003:91–92) måste elever få mycket utmaning för att kunna utvecklas. Jag håller också med Tomlinson (1995:7), som påpekar att utan varierande uppgifter är det svårt att upprätthålla elevers motivation. Många av lärarna var eniga om att uppgifter måste vara motiverande och de berättade att de samlat en massa bra övningar, så kallade ankare aktiviteter, (se avsnitt 2.4) vilka de kan använda när det behövs.

Även läroböcker var aktivt använda för att hitta extramaterial för de snabba och begåvade eleverna. Svenska läroböcker ansågs dock vara gamla och oinspirerande - både för elever och för lärare. Lärarna berättade att extra övningar i läroböcker inte erbjuder tillräckligt utmaning för begåvade elever, utan är lämpligare för differentiering neråt.

Arbetsmetoder och gruppering nämndes också som differentieringsmetoder. Genom att använda olika arbetsmetoder, som t.ex. stationsundervisning, är det också möjligt att ge frihet till elever så att alla kan jobba inom ramarna för sin egen kunskap. Gruppering var också använd metod, men det kräver att lärare känner sina elever och vet vem som kan jobba tillsammans. Även om lärarna ansåg det vara mycket nyttigt och effektivt att koppla begåvade och svaga elever tillsammans, såg lärarna också risker där: om en begåvad elev alltid måste agera som stödare för svagare elever så kommer han aldrig att utveckla sina egna talanger. Om idén att separera begåvade och svaga eleverna till separata klasser hade lärare varierande åsikter. Från de begåvade elevernas synvinkel såg lärare fördelar med nivågruppering: att vara omgiven av andra begåvade elever motiverar elever att försöka ännu hårdare. Detta kom fram också i Nyströms (2003) studie: de bästa gynnas av att få mer stimulans. Att vänja sig vid att alltid vara bäst i ett ”vanligt” klassrum kan vara ett hinder eller åtminstone fördröjning för språkutvecklingen. För svaga elever lärarna såg inga sådana fördelar, tvärtom: lärare tyckte att separering av svaga elever från andra kan orsaka prägling och göra framtidens planer svårare. Lärarna var också rädda för att nivågruppering skulle kunna minska elevernas utveckling och påverka deras självbild. Robinson och Campbell (2010:151) konstaterar att det är även möjligt att svaga elever slutar försöka, eftersom de redan har kategoriserats som svaga. Permanent nivågruppering har dessutom sett som elitistiskt och odemokratisk (se avsnitt 2.4.2).

Spontan differentiering var vanligt i ett svenskklassrum. Behov av differentiering uppåt dyker upp ofta plötsligt och lärare kanske inte har något planerat på förhand. Då måste läraren improvisera och ofta betyder det att eleven får jobba som lärarassistent och hjälpa andra eller t.ex. söka ytterligare information om temat på nätet. Snabba elever får också läsa tidningar som fanns i klassrummet eller på nätet. Ofta hoppar lärare på begåvade elevers frågor och funderingar vilket kan leda till ett fruktbart samtal mellan

hela klassrummet. Enligt min mening är denna typ av diskussion mycket viktigt att ha i klassrummet, eftersom den visar elever att lärare lyssnar på dem och respekterar deras tankar. Robinson och Campbell (2010:155) konstaterar ytterligare att diskussion i klassrummet ger lärare och elever en möjlighet att bygga upp kunskap tillsammans.

Till sist berättade svensklärare att ibland måste de hitta på något helt annat för elever, eftersom allt annat är för lätt eller tråkigt för dem. Detta gäller oftast situationer där en elev har bakgrund med språket, t.ex. genom nativa föräldrar. Ibland finns det också elever som är mycket begåvade utan särskilt bakgrund med språket, men enligt svensklärare är det ovanligt. Då differentierar lärare undervisning genom att tillåta elever jobba med högre klass läroböcker, till exempel. Ett vanligt sätt är också att låta elever läsa en svenskspråkig roman. En lärare berättade att hon hade skapat ett speciellt övningshäfte för en elev som redan hade bra kunskaper på grund av att ha bott i Sverige. I detta häfte hade lärare skapat färdiga, utmanande uppgifter för en begåvad elev som jobbade med dem alltid när hon var färdig med vanliga aktiviteter. Svensklärarna poängterar dock att man alltid måste ta hänsyn till elevens personlighet och önskningar, eftersom inte alla vill urskilja sig från resten av gruppen genom att syssla med något helt annat än andra.

Problemen med uppåt differentiering var ganska tydliga och likadana med tidigare forskning (se t.ex. Valta 2012, Hirvonen 2008, Huovinen 2005): brist på tid och resurser, bråttom och stora undervisningsgrupper. Att komma på effektiva extra-uppgifter kräver mycket från lärare och inte alla orkar det. Lärare har inte tid för att hjälpa alla och följaktligen fokuserar de flesta lärarna på att stödja de svaga eleverna. De begåvade anses lära sig i alla fall, även om lärarna var medvetna om försummelsens inverkan på elevernas motivation. Lärarna hade inte fått mycket information om uppåt differentiering utan berättade att de har lärt sig genom arbete. Kollegialt stöd nämndes också, men t.ex. pedagogiska studier hade inte alls förberett dem till att möta begåvade elevernas behov. Mina erfarenheter är likanada och detta står i linje med Uusikyläs (2000:99; se också Lehtonen 1994:25) åsikt om att lärare behöver mer träning inom differentiering uppåt.

Lärarna ansåg att varje elev har rätt till att lära på sin egen nivå och ha maximala inlärningsmöjligheter (Tomlinson et al. 2003) och därför är differentiering uppåt viktigt även om lärarna har mycket att bättre i det. I lärarnas svar kom fram Renzullis och Reiss (1985; se avsnitt 2.4) fyra områden man kan differentiera i: innehåll, metod, produkt och miljö. Denna studie fokuserade på pedagogiska metoder av differentiering (se avsnitt 2.4). Pedagogiska metoder som lärarna använder var extra uppgifter, gruppering inom klassrummet och djupandet av ämnet, vilket kan också kallas för berikandet (enrichment; Ward 1975; se avsnitt 2.4).

Även om svensklärarna inte såg ett så stort behov för uppåt differentiering, kom de på många effektiva sätt göra det. Laine (2010:2) påpekar att inte alla behöver syssla med samma saker i klassrummet, men enligt lärare var de bästa sätten sådana som inte behöver mycket extra arbete, utan kan förverkligas snabbt och lätt. Sådana metoder är t.ex. differentierad instruktion; eleverna kan syssla med samma övning men själv välja utmaningsnivån. Man behöver alltså inte alltid skapa nya övningar utan man kan modifiera redan existerande uppgifter så att de passar för många olika elever. Detta, tycker jag, är en viktig iakttagelse, eftersom differentiering har fått en stämpel av att vara något mycket krävande och svårt. Genom små adaptationer kan man redan differentiera mycket.

Lärarna trodde ofta att differentiering betyder att man måste individualisera allt för varje enskild elev, dvs. skapa separata uppgifter för alla. Detta bidrar till att lärare känner sig otillräckliga, eftersom de inte alltid kan erbjuda begåvade elever tillräckligt utmanande uppgifter. Detta är dock inte meningen med differentiering, utan Laine (2010:1) påpekar att det viktigaste är att elever skulle åtminstone då och då få undervisning på sin egen nivå och utmaningar, men också stöd i behov. Varje elev är en individ, vilket betyder att de har olika behov och olika sätt att lära sig, dvs. det finns inte en enstaka metod som skulle passa för alla. Därför det är viktigt att använda olika metoder och ibland även kombinera dem (Oxford och Lee 2008:312). Enligt min åsikt borde lärarna modigt försöka olika metoder och göra sitt bästa med differentiering. Att misslyckas ibland är bättre än aldrig försöka något nytt. Både begåvade och svaga elever kan nytta av varierande undervisningsmetoder, vilket lärarna ibland glömmer. Överhuvudtaget,

lärarna borde bättre förstå att många metoder som passar för begåvade passar också för svagare elever och det finns inget behov att tänka de som två helt separata grupper.

5.2.2 Engelsklärarnas mest använda metoder

Till skillnad från svensklärare, såg engelsklärare mycket behov av differentiering på engelskklassrummet, eftersom antalet begåvade elever i skolan är hög och ökar varje dag. Lärarna var även av den uppfattningen att skolan inte kan erbjuda tillräckligt utmanande och inspirerande material för alla elever. Tid och resurser inte tillåter det. Jag anser dock att skolsystemet borde ändras för att möta elevers behov: det orimligt att tvinga elever sitta åtta timmar i skolan och inte erbjuda dem tillräckligt med utmaning. Alla borde ha rätt att arbeta på sin egen nivå (Uusikylä 2003). Även om det finns mer behov för differentiering bland engelsklärare, var engelsklärarnas metoder för uppåt differentiering väldigt likanada med svensklärarnas metoder (se tabell 3, s.60).

Också engelsklärare betonade vikten av planering: genom att förbereda sig väl genom att skaffa material och tänka på undervisningsmetoderna kan man redan göra mycket. Differentierad instruktion var ett bra sätt att differentiera enligt engelsklärare, eftersom det passar för både svaga och begåvade och inte kräver för mycket från läraren. Engelsklärarna tyckte också att det bra att ta elever med i planering: har man själv kunnat påverka t.ex. arbetssätt och innehåll är man mer motiverad än bara genom att följa lärarens instruktioner. Garn och Jollys (2014) studie stöder detta poäng: elever vill vara med i beslutsfattande. Engelsklärarna ansåg dock att ofta eleverna är så vana vid det finska skolsystemet att de aldrig ifrågasätter metoder och sätt, även om det skulle vara önskvärt. Jag anser dock att med tanke på framtid är det nyttigt att försöka aktivera elever redan i skolan.

Att differentiera undervisning genom att använda extra-uppgifter var mycket vanligt bland engelsklärarna. Många utnyttjade nätet när de sökte extra material för begåvade elever, men det kräver tid och engagemang från lärare, vilket många ansåg som nackdel. Att så småningom skapa material för differentiering uppåt vore rimlig, men lärarna inte berättade att de skulle ha gjort det. Oftast skapade och letade de efter material när behov av det var akut. För det mest använde engelsklärarna läroböcker som materialkälla.

För det mesta var engelsklärarna nöjda med läroböcker i engelska: de uppdateras regelbundet, vilket bidrar till att de är intressanta och stimulerande för både elever och lärare (jfr läroböcker i svenska). Dessutom finns det gott om extra material i läroböckerna som kan användas för differentiering. Nackdelen är dock att även om det finns mycket extra material, det är ganska uppreparande och inte lika utmanande som begåvade elever skulle behöva. En lärare även sade att extramaterialet i läroböcker är totalt underdimensionerade för grundskolan; nivån i engelskan är så hög att vanliga läroböcker inte räcker för de begåvade eleverna. Valtas (2012) resultat var likadana. Förlag kunde dra nytta av situationen och lansera nya, mer avancerade läroböcker. Det skulle också minska lärarnas arbetsbörda, eftersom de inte skulle vara tvungna att hitta på lika många egna övningar.

Gruppering nämndes som en differentieringsmetod också bland engelsklärare och de förhåll sig lite mer positivt till nivågruppering, men ansåg att det inte skulle kunna fungera i dagens klassrum. För begåvade elever skulle det vara mycket nyttigt att kunna arbeta med lika begåvade elever och inte behöva ”slösa” sina kunskaper i ett vanligt klassrum där takten är långsam och mycket repetering förekommer. Å andra sidan var också engelsklärare rädda för att nivågruppering skulle nedslå de svaga eleverna och prägla dem. Jag anser dock att elever vet säkert i alla fall vem som är ”dålig” och vem som är mer begåvad i klassrummet. Enligt en engelsklärare vore det mycket ansträngande för lärare att ta hand om ett klassrum av svaga elever som behöver stöd med allt möjligt. En annan lärare påpekade dock att det kunde vara mycket befriande att ha bara svaga elever i klassen, eftersom med dem kunde man koncentrera på basaker utan bråttom. I princip var lärare dock av den åsikten att det är bäst ha olika elever med olika kunskaper i ett och samma klassrum, eftersom det skapar en känsla av samhörighet och lär elever att komma överens med olika slags människor. Att ha begåvade elever i klassrummet kan dessutom stimulera svagare elever och de får också hjälp av dem när lärare inte hinner hjälpa alla samtidigt. Jag anser dock att det är viktigt att komma ihåg att elever inte är lärare och att det inte är deras plikt att ta hand om andra.

Behov av differentiering uppåt dyker ofta ganska plötsligt, vilket kräver att lärarna är kapabla att spontant komma på någon uppgift eller aktivitet. Oftast handlade spontan differentiering om djupnande av information (*enrichment*, se Ward 1975). Lärarna bad elever t.ex. att söka mer information på nätet eller läsa någon artikel som läraren rekommenderade. Spontan differentiering är kanske det viktigaste form av differentiering, eftersom det kräver att lärare observerar klass aktivt och märker behov av differentiering.

Ibland var lärarna tvungna att ty sig till helt annorlunda metoder, i synnerhet när de hade nativliknande elever i klassrummet. Då differentierar engelsklärare undervisning genom att tillåta elever jobba med läroböcker från högre klasser, men det är inte alltid tillräckligt. Ett annat sätt är också att låta elever läsa en engelskspråkig roman. Då och då fick begåvade elever skapa en presentation om något som intresserade dem. Engelsklärare undrade dock i vilken mån måste de differentiera undervisning uppåt: om eleven redan har nativ liknande språkkunskaper tack vare t.ex. föräldrar, vad är det som skolan kan erbjuda som eleven inte får någon annanstans? En lärare var av den åsikten att eftersom läroplan är skapat för finska elever, finns det inget tvång lärare att differentiera undervisning för mycket skickliga elever utan de kan klara sig självständigt om de vill vara med i klassen. Jag anser dock att det är lärarens plikt att ta hand om alla elever som finns i klassrummet. En lärare kan inte ge upp med en elev bara för att han inte orkar lägga ner möda på uppgifter.

Engelsklärarna tyckte dock att det vore idealt om alla hade möjlighet att lära på sin egen nivå, hög eller låg. Lärarna hade märkt att de begåvade eleverna blir led och tappar motivation mot språket och kanske även mot hela skolsystemet om de inte har något vettigt att göra under lektionerna. I värsta fall blir elever så frustrerade att de börjar störa undervisning, vilket leder till att ingen lär sig någonting. I princip skulle lärarna vilja kunna differentiera undervisning för alla, men i praktik är det inte möjligt. Brist på tid och resurser, bråttom och stora undervisningsgrupper gör det svårt att kunna stödja alla.

Engelsklärarna hade inte fått mycket information om uppåt differentiering utan berättade att de har lärt sig genom arbete. De samarbetade ibland med kollegor, men oftast fick de klara ensam. Engelsklärare tyckte att de gärna skulle delta i en skolning

där ämnet begåvning och differentiering skulle behandlas, men enligt lärarna handlar skolningarna alltid om svaga elever. Detta är sant och också Uusikylä (2000; se också Lehtonen 1994) anser att lärare skulle behöva mer kunskap inom området begåvning och differentiering uppåt.

5.3 Sammanfattning av centrala skillnader i åsikter och praktiker mellan svensk- och engelslärare

Sista forskningsfrågan handlade om **skillnader mellan differentiering av undervisning i svenska och engelska**. Svensk- och engelsklärare hade ganska likartade tankar om begåvade elever och differentiering. Några skillnader kan dock hittas, även om antalet intervjuade är så liten att stora generaliseringar förstås inte kan göras. Liten fingervisning om möjliga skillnader kan dock hittas. I detta avsnitt presenteras kort centrala skillnader som framkom i svensk- och engelsklärarnas åsikter och praktiker.

Engelsklärare verkade vara lite mer av den åsikten att begåvade elever är aktiva och oftast utåtriktade. Förstås finns det alltid mer inåtriktade elever också, men enligt engelsklärarnas erfarenheter vill begåvade elever oftast visa sina kunskaper genom att vara aktiva i klassrummet. Lärarnas uppfattningar är intressanta, eftersom enligt färsk forskning bästa språkstudierande verkar ha introverta personligheter (läs Ehrman 2008). Det är dock tydligt att det finns begåvade språkinlärare i alla personlighetskategorier. Motiverade individer kan bli framgångsrika språkinlärare oavsett deras personlighetsdrag (Ehrman 2008:70).

Engelsklärare ansåg också att oftast är de mest begåvade eleverna pojkar i stället för flickor. Flickorna är ofta duktiga och arbetar hårt och kan på det sättet, genom att plugga, nå höga resultatet men pojkarna har en viss *uppfattningsförmåga*, så som en engelsklärare uttryckte det. Detta fenomen förklarade lärare med att pojkar ofta spelar videospel och använder internet mer än flickor och lär sig på det sättet. Överhuvudtaget är engelskan närvarande hela tiden via spel, tv och internet och elever insuper språk bara genom att hålla öron och ögon öppna. En lärare konstaterade till och med att i skolan har eleverna inte lärt sig engelska på länge, lärandet händer utanför skolan.

Med svenskan är situationen annorlunda, eftersom svenskan inte hörs så mycket utanför skolan. Får många erbjuder svensklektionerna det enda inflödet. För att vara framgångsrik i svenskan måste man oftast arbeta hårt, så som en svensklärare uttryckte det:

(43)SL3: Vid språkinläring trägen vinner, eftersom om man inte orkar plugga ord så blir man ju efter. Man lär de inte av sig själv. Och jag tror att ingen är så begåvad eftersom man inte ens hör språket någonstans.

Eftersom svenskan inte behärskas så bra finns det också bara litet behov av uppåt differentiering. Grupperna är för det mesta mycket homogena och inga stora skillnader i kunskaper förekommer inte, i motsatts till engelskan. En lärare berättade om sin ex-kollega som beskrivit skillnaden mellan svenska och engelska med följande ord:

(44)SEL1: Svenskan är som ett ankdamm och engelskan som en ocean.

Även om förekommandet och behovet av differentiering uppåt varierade mellan svenska och engelska var alla lärare eniga om differentierings viktighet. Genom att differentiera, eller inte differentiera, påverkar lärare direkt elevens motivation och utveckling av språk. Metoderna (se tabell 3, s. 60) som svensk-och engelsklärare använde, var mycket likadana. Skillnaden är, att i engelskan måste man differentiera oftare. Även om skolundervisning i engelskan nuförtiden kanske är otillräckligt, ansåg lärarna att elever borde ha möjlighet att utveckla sina kunskaper också i klassrummet.

Lärarnas uppfattningar om läroböcker var mycket likadana, men svensklärarna var lite mer missnöjda med svenskläroböcker än vad engelsklärare var med engelskläroböcker. Det är ett tråkig faktum att läroböckerna i engelskan är mycket bättre än i andra språk: de uppdateras ofta och har månsidigt och intressant innehåll. Svenskläroböcker är gamla och innehållet är varken motiverande eller inspirerande. Både lärargrupperna ansåg att läroböcker möjliggör differentiering, men bäst neråt. Extra-övningar är ofta repeterande och likadana som vanliga övningar, dvs. de inte erbjuder utmaning för riktigt begåvade elever. Både svensk- och engelsklärare skulle vilja ha mer färdig och utmanande material som de skulle använda för att differentiera undervisning uppåt.

6 AVSLUTNING

Syftet med denna avhandling var att kartlägga svensk- och engelsklärarnas åsikter om en begåvad språkinlärare samt praktiker av differentiering av undervisning för de mer begåvade eleverna.

Båda lärargruppernas åsikter och metoder var mycket likadana, något som jag förväntade mig. Största skillnaderna mellan svensk- och engelsklärarnas åsikter rörde behovet av differentiering uppåt: enligt svensklärarna är behovet av differentiering litet, medan i engelska behovet är uppenbart. Engelsklärarnas uppfattning om att skolans undervisning ofta är otillräcklig väcker frågan om skolsystemet borde ändras på något sätt. Syftet med skolan är dock, enligt min mening, ge elever lärdomar som de inte kan få annars. Om elever lär sig mer utanför skolan vad behöver de skola till? Det är dags för skolan att lägga fokus på vad och var elever lär sig i stället för att fasthålla gamla vanor.

Resultaten visade vidare att flera lärare önskade bättre och mångsidigare material som skulle bättre passa för differentiering uppåt. I synnerhet var svensklärare missnöjda med sina läroböcker och även engelsklärare längtade efter mångsidigare material. Nuvarande material ansågs passa bäst för differentiering neråt eftersom övningarna är ganska repetitiva från naturen. För att elever kunde dra nytta av extra övningar och kunde utveckla sina språkkunskaper borde övningarna erbjuda mer utmaning. Denna brist på bra material skulle kunna erbjuda en chans för ett förlag eller även för en magisterstudent att skapa en materialpaket adresserad speciellt till begåvade elever.

Enligt min mening fungerade temaintervjun bra i denna studie och jag fick mycket intressant och nyttig information. Några av lärarnas svar var dock ganska korta och ytliga och jag kunde följaktligen ha varit bättre förberedd och ha haft mer preciserade frågor för att få ännu mer omfattande svar. Dessutom var alla intervjuade kvinnor, således saknas manlig synvinkel helt. En annan begränsning för denna studie kan vara att jag studerade två teman: begåvning och differentiering. Genom att ha fokuserat på bara ett tema, kunde jag ha gått djupare i ämnet. Jag anser dock att dessa två teman stödjer varandra bra och är tätt förbundna. Dessutom ansåg de intervjuade lärarna att

mitt tema är viktig och intressant, vilket bevisar att det finns ett samband mellan denna studie och lärares arbete.

Jag anser att denna avhandling kan vara till nytta för språkstudenter, språklärare och alla som är intresserade av undervisning av begåvade språkinlärare. Åtminstone för mig själv var det mycket lärorikt att intervjua lärare och få veta om deras åsikter och praktiker. I motsats till vad t.ex. pedagogiska studier låter förstå handlar differentiering oftast om små saker, så som differentierad instruktion. Konzepten i sig är inte *rocket science* även om den av någon anledning har börjats behandla som om det vore svårare än vad det egentligen är. Med effektiv differentiering, både uppåt som neråt, ger vi möjlighet till alla inlärare att lära på sin egen nivå och nå sin fulla potential. Undervisningen bör uppmuntra varje elev till livslångt lärande och möjlighet till en mångsidig tillväxt (GLGU 2004:12) och det kan göras genom att beakta varje elevs individuella behov.

Även om studien är liten och inte möjliggör stora generaliseringar, är den en bra utgångspunkt för ytterligare forskning. Hade jag fått samma eller liknande resultat om jag hade intervjuat fler lärare i flera skolor? Skulle män ha haft annorlunda uppfattningar än kvinnor? Detta skulle kunna studeras genom att intervjua fler lärare, eller genom att använda en enkät för att få en bredare förståelse om lärarnas åsikter och praktiker i hela Finland. För att se i praktiken hur lärare differentierar sin undervisning kunde man även observera språklektioner. Det vore också intressant att intervjua begåvade elever för att få veta deras syn: hur skulle de vilja bli behandlade och vad de anser är nyttigt för utveckling av deras språkkunskaper. Lika intressant vore det få veta svaga elevers synvinklar: vad tycker de om att jobba med begåvade elever? Dessutom kräver relationen mellan motivation och språkfallenhet vidare forskning.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu, tasa-arvoa vai tasapäisyyttä*. Vastapaino.
- Anderson, N.J. 2008. Metacognition and good language learners. I. C. Griffiths (red.): *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press. 99-109.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Carroll, J.B. 1981. Twenty-five years of research in foreign language aptitude. I: Diller, K.C. (red.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House. 83-118.
- Carroll, J. B. and Sapon, S. 1959: *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Clark, C. & Shore, B. 1998. *Educating students with high ability*. UNESCO.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation and social development and well-being. *American Psychologist*. 55, 68-78.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000c. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11/4, 227-268.

Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. Individual differences in second language learning. I: C. Doughty, m.fl. (red.): *The Handbook of Second Language Acquisiton*. Oxford: Blackwell. 589-630.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. 2011. *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Ehrman, M. 2008. Personality and good language learners. I. C. Griffiths (red.): *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press. 61- 72.

Gardner, R. & W. Lambert 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.

Garn, A.C. & Jolly J.L. 2014. High Ability Students' Voice on Learning Motivation. *Journal of Advanced Academics*. 25/1, 7 –24. SAGE.

Griffiths, C. 2008. Strategies and good language learners. I. C. Griffiths (red.): *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press. 83-98.

Grigorenko, E., Sternberg, R. J., and Ehrman, M. 2000: A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: the Canal-F theory and test. *Modern Language Journal*, 84 (3), 390-405.

Grigorenko, E. L. 2002: Language-based learning disabilities. I. P. Robinson (red.): *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 95-113

Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2004). *Toward the development of a conceptualization of gifted motivation*.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino. Helsinki.

Huovinen, V. 2005. *Views on differentiation held by teachers of English*. Pro gradu. Jyväskylä.

HYOL. Puheenjohtajan palsta 3/2005. *Tasokursseille ehdoton ei*.

[<http://www.hyol.fi/assets/files/Kleio/puhpals305.pdf>, hämtad 23.4.2014]

Ilkka. 2014. *Miksi tasokurssit poistettiin?*

[<http://www.ilkka.fi/mielipide/yleis%C3%B6lt%C3%A4/miksi-tasokurssit-poistettiin-1.1551989>, hämtad 23.4.2014]

Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Laine, S. 2010a. *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus.

Laine, S. 2010b. The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21/1, 63-76.

Lehtonen, H. 1994. *Lahjakas oppilas koulussa*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja. nro3. Tampereen yliopisto.

Lowe, H. (2002). Modern Foreign Languages. In Eyre, D. & Lowe, H. (Red): *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. 140-163. London: David Fulton Publishers.

Lärarnas tidning. 2010. *Nivågruppering åter på banan*. [<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2010/04/30/nivagruuppering-ater-pa-banan>], hämtad 23.4.2014]

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*. 47, 144-154.

McLaughling, B. 1990. The relationship between first and second languages: Language-proficiency and language aptitude. I: B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (reds.). *The Development of second language profienciency*, 158-178. Cambridge: Cambrigde University Press.

Milanov, R. & Tervaniemi, M. 2011. The interplay between musical and linguistic aptitudes: a review. *Front. Psychology*. 2 (volume)/321 (article).

[<http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2011.00321/abstract>]

Moilanen, K. 2004. *Yli esteiden – Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.

Niemi, H. (2012). The societal factors contributing to education and schooling in Finland. I: H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Red.), *Miracle of education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers. 19-38.

Nel, C. 2008. Learning style and good language learners. I. C. Griffiths (red.): *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press. 49-60.

Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*. 35/2, 307-322. [[http://faculty.educ.ubc.ca/norton/hämtad 14.5.2014](http://faculty.educ.ubc.ca/norton/hämtad%2014.5.2014)]

Nyström, P. 2003. Lika barn leka bäst? En gymnasieläradiskurs om nivågruppering i matematik. *Pedagogisk Forgkning i Sverige*. 8/4, 225-245.

Oxford, R. & Lee, K. 2008. The Learner's Landscape and journey: a summary. I C.Griffiths. (red.): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press. 294-306.

Persson R.S.1998. Paragons of Virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*. 9/2, 181-196.

Petersen, C. and Al-Haik, A. 1976: The development of the Defense Language Aptitude Battery. *Educational and Psychological Measurement*. 36, 369-80.

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*. 17, 57-73.

Pimsleur, P. 1966: *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovic.

Ranta, L. 2008. Aptitude and good language learners. I. C. Griffiths (red.): *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press. 142-155.

Renzulli, J.S. 2012. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*. 56/3, 150-159.

Renzulli, J.S. och Reis, S.M. 2007. *Enriching Curriculum for All Students*. Sage Publications. 75-76.

Robinson, W. & Campbell, J. 2010. *Effective teaching in gifted education – using a whole school approach..* Routledge.

Rubin, J. 1975. What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly*. 9/1, 41–51.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54–67.

Schilling, M. 2006. *Learner training, attitudes and motivation. Exploring one 90 route to a better learner: An investigation into the effects of learner training on young adults learning English as a foreign language*. Albert-Ludwigs-University. Faculty of Philology. Vaitöskirja.

Skehan, P. 2002. Theorising and updating aptitude. I. P. Robinson. *Individual differences and Instructed language learning*. 69-94. Amsterdam: John Benjamins.

Slevc, R. L. och Miayke, A. 2006. Individual Differences in Second-Language Proficiency. Does Musical Ability Matter? *Psychological Science*. 17/8, 675-681.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. 2005. Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*. 34, 589-604.

Sousa, D. A. 2003. *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sternberg, R.J. 1995. A Triarchic approach to giftedness. The National Research Center on the Gifted and Talented. I: J.E. Davidson. (red.) 2005: *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, London.

Sternberg, R.J. 2002. The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing. I. P. Robinson. *Individual differences and Instructed language learning* 13-44. Amsterdam: John Benjamins.

Talouselämä. 2013. *Peruskoulu tarvitsee tasokursseja*.

[<http://www.talouselama.fi/Tebatti/puheenvuoro/peruskoulu+tarvitsee+tasokursseja/a2172955> , hämtad 23.4.2014]

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2013. How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. 36/1, 84-96.

Tirri, K. 2010. Guest editorial: Motivation and giftedness. *High Ability Studies*. 21/2, 77-80.

Tomlinson, C.A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Tomlinson, C.A. 1995. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. 2003. Differentiating instruction in Response to students' readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the education of the gifted*. 27/2, 119–145.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Ushioda, E. 2008. Motivation and good language learners. I: Griffiths, C. (red.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, 19–35.
- Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvat*. Helsinki: WSOY.
- Uuskoski, O. 2011. Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades. Pro-gradu. Helsinki Universitet.
- Valta, S. 2012. *Taitava vieraan kielen oppija ja ylöspäin eriyttäminen alakoulun englannin opetuksessa*. Pro-gradu. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning vid Jyväskylä universitet.
- Vinterek, M. 2006. Individualisering i ett skolsammanhang. *Forskning i fokus* 31. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. 41-53.
[<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1844>, hämtad 27.11.2013]

Ward, V. S. 1975. Basic Concepts. I. W.S Barbe & Renzulli J.S (red.): *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington Publishers, 61-74.

Winebrenner, S. 2000. Gifted students need an education, too. *Educational Leadership*. 58/1. 52-56

BILAGA 1: Struktur för intervju

A. Lahjakas kielen oppija luokkahuoneessa

1. Millainen on lahjakas ruotsin/englannin oppija? (toiminta, taidot...). Kuvaile mahdollisimman tarkasti.
2. Miten lahjakas oppilas näkyy luokassa?
 - a. Miten toimii?
 - b. Hyötyä muille oppilaille?
 - c. Haittaa muille oppilaille?
 - d. Sukupuolen vaikutus?
3. Onko lahjakas oppilas luokassa mielestänne helppo tunnistaa?
4. Voiko kaikista tulla taitavia ruotsin/englannin kielen oppijoita?

B. Ylöspäin eriyttäminen

1. MITEN
 - a. Miten eriytätte opetustanne ylöspäin? Millaisia konkreettisia keinoja käytätte?
 - b. Otatteko oppilaan omia toiveita huomioon? Miten?
 - c. Miten hyvin/huonosti oppikirjat mahdollistavat ylöspäin eriyttämisen?
 - d. Onko ylöspäin eriyttäminen erilaista eri vuosiluokilla (7-9)? Ruotsi vs. englanti?
 - e. Ongelmat/haasteet ylöspäin eriyttämisessä?
2. MIKSI
 - a. Mikä on mielestänne ylöspäin eriyttämisen merkitys?
 - b. Mitä tapahtuu jos opetusta ei eriytetä ylöspäin vai tapahtuuko mitään?
 - c. Onko erillisille tasokursseille mielestänne tarvetta?
 - d. Muuta lisättävää tai kysyttävää?
3. MISTÄ TIETOA
 - a. Mistä olette saaneet tietoa eriyttämisestä?
 - b. Jos ette ole saaneet tietoa, mistä tämä mielestänne johtuu?
 - c. Koetteko tarvetta (lisä)tiedolle/tuelle?

BILAGA 2: informanter

Kod	Kön	Ålder	Erfarenhet som lärare (år)	Undervisningsspråk
SEL1	kvinn	50	24	svenska, engelska
SL2	kvinn	47	15	svenska+tyska
SL3	kvinn	59	31	svenska+tyska
SL4	kvinn	35	12	svenska
SL5	kvinn	41	16	svenska
EL6	kvinn	37	14	engelska + franska
EL7	kvinn	63	36	engelska + franska
EL8	kvinn	29	4	engelska (¹ svenska+ tyska)
EL9	kvinn	30	5	engelska (² svenska)

¹Har undervisat nästan enbart engelska, därför räknades hon inte som svensklärare.

²Under senaste år undervisat bara engelska, därför räknades hon inte som svensklärare.

BILAGA 3: ett exempel på transkribering

Allt tal har skrivits ut ordagrant, men onödiga utfyllnadsord (t.ex. ja, jasså, precis) har utelämnats för att underlätta läsandet. Upprepningar av enskilda ord och mumlande har också utelämnats. Fokusen var på innehållet, således ingen uppmärksamhet har fästs på detaljer såsom pauser, ton, betoning och gester. Dessa principer gäller både intervjuare och intervjuade.

I = Intervjuare

SL4 = Svensklärare nummer 4

I: Millainen on sun mielestä lahjakas kielten, ruotsin, oppija?

SL4: No hän on tietenkin hyvin monipuolinen ja tietenkin tämä oppimisnopeus on yks asia. Että oppii nopeasti asioita. Ja sitten oppimistyyleiltään on tämmöinen, että käyttää varmaan aika monia oppimistyylejä. Ja ehkä sitten tämmöisenä ihan taitona, yleensä hyvät kielten oppijat on myös todella hyviä keskittymään, että ne pystyy sitten tavallaan poimimaan sen oleellisimman tiedon sieltä ja näkemään sen, että mikä tässä nyt on se pointti. Miettii nyt vaikka tekstin ymmärtämistä tai puheentuottamista niin pystyy sitten tekemään hyvin lyhyessä ajassa sen tehtävän. Ja pystyy keskittymään ja onnistuu siinä myös hyvin, että silloin tavallaan myös sen oppilaan opiskelustrategiat – että ymmärtää sen tehtävän - täytyy olla tosi hyvät. Ja sitten tietenkin persoonina niitähän on sitten ihan laidasta laitaan. Osa on semmoisia tosi ujojakin oppilaita, jotka voi olla tosi lahjakkaita ja sitten taas tosi ulospäin suuntautuneita, et sillä ei oo sillä lailla merkitystä. Hyvin monenlainen oppilas voi olla lahjakas oppilas.

I: No onko se sit sun mielestä enemmän sisäsyntyistä se lahjakkuus vai voiko sun mielestä kuka tahansa tulla lahjakkaaksi?

SL4: Periaatteessa joo. Jollain laillahan kai lahjakkuustutkimukset ja tällaiset tietysti, oon ymmärtänyt et siellä paljon myös sitä sisäsyntyistä, että missä määrin ihminen kiinnostuu niistä asioista. Mutta kyllä mä oon sitä mieltä, että kyllä työllä pystyy erittäin paljon tekemään myös. Mutta jos nyt ihan puhtaasti lahjakkuutta mietitään, niin täytyy siinä varmana jonkinlainen geeniperimä olla, että sitä kautta sitten tulee. Mutta en

missään nimessä ajattele, etteikö jokainen, joka esimerkiksi kielissä on ahkera ja tunnollinen, niin ihan sillä saa älyttömän hyviä tuloksia aikaan. Monessakin oppiaineessa tarmokkuudella ja ahkeruudella on kyllä iso merkitys. Mutta puhtaasti lahjakkuutta ajatellessa, että ei ajatella, että se olisi semmoista et me ollaan täällä koulussa ja meillä on yks yksilö täältä maailman kaikkeudesta, niin kyllä varmasti se sisäsyntyisyys on isossa roolissa.

I: No mites sitten lahjakas oppilas näkyy luokassa?

SL4: No ensimmäisenähän sitä kiinnittää sitä kiinnittää huomioita siihen nopeuteen, että toiset on valtavan nopeasti valmiina. Sitten esimerkiksi kun katsoo tuotoksia, niin huomaa, että oho ne on ihan eri tasolla, että se kerronnan taso on ihan, että näkee, että lapselle on luettu paljon lapsena tai se itse lukee paljon. Semmoinen kerronnallisuuden taso näkyy ihan niissä tuotoksissa. Ja sitten myös ihan semmoinen kyselevä, avoin ja utelias asenne. Sen myös näkee siinä luokkatilanteessa.

I: Onko sitten mahdollisesti ollut jotain hyötyä luokassa ollut muille oppilaille tämmöisestä lahjakkaasta?

SL4: On toki. Ite oon just miettinyt paljon sitä, mulla meinaan on nyt just yhdessä luokassa yks erittäin lahjakas ruotsin opiskelija ja hänellä on siis sellainen tilanne, että hänellä kotona puhutaan ruotsia, mutta hän ei halua mennä A-ruotsiin, hän haluaa olla B-ruotsissa. Vaikka musta se olis ihan ok vaikka menis A-ruotsiin, mutta hän haluaa kuitenkin olla mukana siinä ryhmässä. Hänen kohdallaan mulla on nyt paljonkin suunnitelmia, että mitä sen eteen. Että miten sitä oppimista pitäis nyt jatkossa miettiä hänen kanssaan, mutta totta kai mä luulen et esim. just siinä ryhmässä hänen ansiostaan muut ovat oppineet luokakielen tosi nopsaan, koska hän on toiminut meille tulkkina jos muut ei oo ymmärtänyt. Hän on sitten esimerkiksi eri parien kanssa työskennellyt. Apuopettajana ja tämmöisenä toiminen on totta kai hyvä ja sosiaalisesti erittäin hyvä ja näin, mutta jos ajatellaan itsekkäästi sen lahjakkaan oppilaan puolta, niin siinä on vaaransa. Eli siis jos ajatellaan, että jokainen oppilas siinä ryhmässä on oikeutettu maksimaalisiin oppimissuorituksiin, niin silloin tämmöiselle oppilaille tulee väkisinkin

se, että myös häntä pitäisi pystyä, ihan saman lailla kun sinne alaspäinkin eriyttämään, niin sinne ylöspäin pitäisi ihan henkilökohtaisesti pystyä tukemaan.