

# **”Textilslöjdsundervisningen skall vara uppmuntrande för ALLA elever”**

En studie om hur textilslöjdlärare förhåller sig till begåvade elever

Pia Brännkärr

Magisteravhandling i slöjdpedagogik

Fakulteten för pedagogik och

välståndsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2016

## ABSTRAKT

Författare Brännkärr, Pia	Årtal 2016
Arbetets titel ”Textilslöjdsundervisningen skall vara uppmuntrande för ALLA elever”: En studie om hur textilslöjds lärare förhåller sig till begåvade elever	
Opublicerad magisteravhandling i slöjdpedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidoantal 84
Referat Begåvade elever är oftast den elevgrupp som kan bli förbisedda i undervisningen. Ofta ligger störst fokus på svaga elever som behöver någon form av extra stöd eller hjälp för att nå upp till nivån för genomsnittseleven. Med den här studien vill jag lyfta fram de begåvade eleverna. Studiens syfte är att undersöka hur textilslöjds lärare förhåller sig till begåvade elever inom textilslöjden och hur det kan inverka på deras undervisning. Syftet är också att ta reda på hur lärarna differentierar sin undervisning för att beakta begåvade elevers behov av utmaningar. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats: <ul style="list-style-type: none"><li>○ Hur förhåller sig textilslöjds lärare till begåvade elever?</li><li>○ Hur differentierar textilslöjds lärare undervisningen för att beakta begåvade elever?</li><li>○ Vilken typ av uppmärksamhet får de begåvade eleverna på lektionerna?</li><li>○ Vilken inverkan har lärares attityder till begåvade elever på deras arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen?</li></ul> För att få svar på ovanstående forskningsfrågor användes webbenkät som datainsamlingsmetod. Enkäten bestod av både flervalfrågor och öppna frågor. Enkäten skickades ut till textilslöjds lärare i svenskspråkiga skolor i Finland och på Åland. Totala antalet informanter i studien är 20. I resultatet framkommer det att informanterna i stora drag beskriver en begåvad elev i textilslöjd som någon som är bra på problemlösning, klarar av att följa instruktioner, arbetar självständigt och gör arbeten av hög kvalitet. Lärarnas attityder till begåvade elever är överlag positiva. De anser att eleverna dels kan tillföra inspiration och utmaningar åt dem som lärare. Dels kan de begåvade eleverna tillföra inspiration till hela klassen och även höja prestationsstandarden i hela gruppen. Tidigare forskning lyfter fram att det bland lärare kan finnas en uppfattning om att begåvade elever redan har en sådan fördel av att vara begåvade att de inte behöver få någon extra uppmärksamhet eller hjälp. En sådan uppfattning syns inte bland den här studiens informanter som alla anger att de uppmärksammar begåvade elever på olika sätt. Uppmärksamheten handlar mycket om att uppmuntra de begåvade eleverna att våga sig på svårare uppgifter och att bekräfta att eleverna gör rätt. Informanterna är också av den åsikten att begåvade elever behöver få uppgifter som passar deras kunskapsnivå. Alla informanter anger nämligen att de differentierar undervisningen på olika sätt. Informanternas differentieringsmetoder handlar om planering av sådana arbetsområden som ger rum för eleverna att själva inverka på hur svåra produkter de gör. Differentieringen kan även innefatta användning av olika material, tekniker och instruktionsmaterial.	
Sökord/indexord enl. tesaurus Begåvning, textilslöjd, differentiering	

# Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrund .....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor .....	3
1.3 Tidigare forskning inom temat .....	3
1.4 Avhandlingens uppbyggnad .....	5
<b>2 Begåvning</b> .....	<b>7</b>
2.1 Definition av begåvning och olika typer av begåvningar.....	7
2.2 Uppfattningar om begåvningar .....	10
<b>3 Elevers utveckling och prestationer i skolan</b> .....	<b>14</b>
3.1 Den proximala utvecklingszonen .....	14
3.2 Faktorer som inverkar på elevers inläring och prestationer .....	15
3.3 Lärares inverkan på elevers prestationer .....	17
<b>4 Undervisning för begåvade elever</b> .....	<b>19</b>
4.1 Begreppsdefinition och läroplanens syn på differentiering .....	19
4.2 Differentiering för begåvade elever.....	20
4.2.1 Acceleration.....	22
4.2.2 Berikning av den normala undervisningen .....	22
4.2.3 Andra åtgärder i undervisningssituationen .....	23
<b>5 Slöjdundervisning i grundskolan</b> .....	<b>25</b>
5.1 Slöjdundervisningens olika byggstenar .....	25
5.2Handledning i slöjd.....	26
5.3 Elevens slöjdprocess.....	28
5.3.1 Formgivning .....	29
5.3.2 Planering av tillverkning .....	30
5.3.3 Tillverkning .....	31
5.4 Differentiering i textilslöjden .....	31
5.5 Olika begåvningars synlighet i textilslöjden .....	33

<b>6 Metod</b> .....	<b>36</b>
6.1 Precisering av syfte och forskningsfrågor .....	36
6.2 Val och beskrivning av metod .....	37
6.3 Kvalitativ och kvantitativ forskning .....	38
6.4 Val av informanter .....	40
6.5 Genomförande av datainsamling .....	40
6.6 Reliabilitet, validitet och etik .....	42
6.7 Bearbetning av insamlat material .....	44
<b>7 Resultatredovisning</b> .....	<b>46</b>
7.1 Överblick av resultatet .....	46
7.2 Textilslöjdlärares förhållningssätt till begåvade elever .....	47
7.2.1 Textilslöjdlärares beskrivning av en begåvad elev .....	47
7.2.2 Textilslöjdlärares attityder gällande begåvade elever .....	53
7.3 Differentiering av textilslöjdsundervisningen .....	60
7.4 Textilslöjdlärares sätt att uppmärksamma begåvade elever .....	66
<b>8 Diskussion</b> .....	<b>70</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	70
8.1.1 Profil för en begåvad elev i textilslöjd .....	70
8.1.2 Attityders inverkan på lärarens undervisning .....	72
8.2 Metoddiskussion .....	75
8.3 Förslag till fortsatt forskning .....	77
<b>Referenser</b> .....	<b>78</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>82</b>

## **Figurer**

<i>Figur 1.</i> Den proximala utvecklingszonen, bearbetad utgående från Partanen (2007). .....	14
<i>Figur 2.</i> Gruppering av differentieringsformerna utgående från Lindfors (1991) .....	32
<i>Figur 3.</i> Kategorisering av informanternas förhållningssätt till begåvade elever .....	56
<i>Figur 4.</i> Svartsfördelning för enkätfrågan ”Jag uppmärksammar en begåvad elev under textilslöjdslektionen genom att:” .....	67

## **Tabeller**

<i>Tabell 1:</i> Svartsfördelning för frågan ”En begåvad elev i textilslöjd...” n=20 .....	50
<i>Tabell 2:</i> Svartsalternativen och svartsfrekvensen för varje alternativ .....	61

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Ämnet jag fördjupar mig i, i denna studie, är begåvade elever inom textilslöjden och textilslöjdslärares förhållningssätt och agerande gentemot dessa elever. Studien är en fördjupning av min kandidatavhandling ”Begåvning, differentiering och textilslöjd. En undersökning om hur begåvade elevers behov bemöts i textilslöjden” (Brännkärr, 2014). Mitt intresse för begåvade elever och hur de beaktas i undervisningen väcktes efter att jag under mitt tredje studieår gick en kurs i specialpedagogik som handlade om begåvade elever. Innan kursen hade jag inte reflekterat över hur lärare anpassar och differentierar uppgifter i textilslöjden för att även de elever som är begåvade ska få en utmaning. Jag hade egentligen inte tänkt på att även begåvade elever behöver få handledning, uppgifter och utmaningar som motsvarar deras nivå av kunskap och färdigheter. Även litteratur om begåvade lyfter fram att det finns en allmän uppfattning att begåvade barn inte behöver bli uppmärksammade på något speciellt sätt (Porter, 2005, s. 111). Det här väckte mitt intresse för hur undervisningen i textilslöjd ser ut när det kommer till differentiering i den riktningen att även begåvade elever ska få utmaningar. Det nyväckta intresset gjorde att jag skrev min kandidatavhandling om begåvning, differentiering och textilslöjd. Både min fördjupning i teorin om begåvade elever och den empiriska undersökningen i kandidatavhandlingen gjorde att jag vill veta ännu mera om begåvade elevers situation i textilslöjden. Därför var det ett ganska självklart beslut att jag även fortsätter på samma tema i magisteravhandlingen.

I kandidatavhandlingen (Brännkärr, 2014) undersökte jag hur textilslöjds lärare beskriver en begåvad elev, om och hur textilslöjds lärare noterat begåvade elever i textilslöjden samt om och hur textilslöjds lärare har differentierat sin undervisning för att ge begåvade elever en utmaning. Det här gjordes genom intervju med tre textilslöjds lärare i årskurs 7–9. Av intervju svaren framgick det att alla har noterat begåvade elever i sin undervisning och undervisningen har också differentierats så att de begåvade får en utmaning. Av det som framgick i resultatet fann jag de olika sätten för hur lärare differentierat sin undervisning som mest intressant. Därför kommer jag delvis att ha kvar den vinklingen även i magisteravhandlingen. Nu väljer jag att fokusera på lärares inställning och förhållningssätt till begåvade elever i textilslöjd och vilken inverkan deras inställning och förhållningssätt kan ha på elevernas prestationer, samt vilka differentieringsmetoder lärare använder sig av. I kandidatavhandlingen fick jag en smal bild av lärares differentieringsmetoder i och med att

endast tre lärare intervjuades, men nu i magisteravhandlingen strävar jag efter att få en bredare bild av ämnet genom att samla in data från en större grupp informanter.

För att i det här skedet ge en djupare uppfattning om den här studiens ämnesinriktning är det relevant att här presentera en kort definition av vad som anses med begreppet *begåvad*. En begåvad person är någon som visar eller har potential att visa höga prestationer inom ett eller flera områden (Webb, Gore, Amend & DeVries, 2007). En utförligare beskrivning av begåvningsens olika sidor och uttryckssätt ges i kapitel 2.

Förutom att jag själv tycker att ämnet är intressant, anser jag också att det här är ett viktigt och relevant område för andra lärare i och med att alla elever har rätt att känna sig sedda och de borde även få möjlighet att utvecklas från sin egen kunskapsnivå. I Kompletteringar av grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 9) lyfts det fram att undervisningen ska genomföras så att skillnaderna i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter och färdigheter beaktas. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014), benämns i fortsättningen LP 2016, lyfts det också fram att varje elev ska ha möjlighet att växa till sin fulla potential och att eleven ska känna att han eller hon får stöd i sitt lärande. Begåvade barn kan börja underprestera och tappa motivationen ifall uppgifterna är för lätta och inte ger dem någon utmaning. Det här kan i sin tur leda till att de börjar störa andra i klassen för att på det sättet fördriva tiden (Webb m.fl., 2007, s. 57–61). Begåvning är för tillfället också ett aktuellt ämne i samhället. Media tar upp ämnet för att belysa och sprida kunskap om vilka behov och rättigheter som de begåvade barnen har (Westergård, 2015). En annan orsak varför det är angeläget att forska om begåvade elever är för att oftast ligger fokuset på svaga elever. Även undervisningen är oftast anpassad till genomsnittseleven. De elever som inte når upp till den nivån får stödundervisning medan de elever som skulle ha möjlighet att klara av mera hålls kvar på samma nivå. (Mönks & Ypenburg, 2009.)

Rubrikvalet för den här studien grundar sig i tanken om att alla elever, både svaga, genomsnitt och begåvade, ska beaktas i undervisningen. Hit hör alltså också tanken om att även begåvade elever ska få uppgifter och utmaningar som passar deras kunskapsnivå. Bland informanternas svar fann jag ett uttalande som jag tycker belyser tanken om att även de begåvade ska synas och beaktas i undervisningen. Det citatet får därför fungera som rubrik.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur textilslöjdlärare förhåller sig till begåvade elever inom textilslöjden och hur lärarnas förhållningssätt kan avspeglas i undervisningen. Genom att forska i ämnet begåvade elever strävar jag efter att begåvade elever ska uppmärksammas mera i undervisningen. Målet med undersökningen är också att få fram olika typer av differentieringssätt som textilslöjdlärare använder sig av i sin undervisning. De olika differentieringssätten kan i sin tur fungera som nya idéer åt andra lärare inom samma ämne. Medvetenhet och kunskap om olika differentieringssätt kan förhoppningsvis gynna alla elever i en klass, inte endast de begåvade.

Studiens forskningsfrågor är:

- Hur förhåller sig textilslöjdlärare till begåvade elever?
- Hur differentierar textilslöjdlärare undervisningen för att beakta begåvade elever?
- Vilken typ av uppmärksamhet får de begåvade eleverna på lektionerna?
- Vilken inverkan har lärares attityder till begåvade elever på deras arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen?

För att få svar på dessa forskningsfrågor används enkäter som skickas ut till textilslöjdlärare. Den sista forskningsfrågan besvaras genom att knyta samman resultaten från de andra forskningsfrågorna med teori både om uppfattningar om begåvade elever och om lärares inverkan på elever.

## 1.3 Tidigare forskning inom temat

Det finns en hel del forskning och litteratur både om begåvade barn och om textilslöjden i grundskolan. Det som är viktigt att notera är att forskningen överlag berör endera begåvade barn eller textilslöjd. Goodhew (2009), Mönks och Ypenburg (2009) och Porter (2005) är några forskare som forskat om begåvningar och olika faktorer i relation till begåvningar. Både Goodhew (2009) och Porter (2005) presenterar inom vilka olika områden som en begåvning kan finnas och olika karakteristiska drag som begåvade kan ha. I samband med forskning om begåvade framkommer det också olika typer av uppfattningar som det finns i relation till begåvade. Sådana uppfattningar kan vara både av positiv och av negativ karaktär. Porter (2005) lyfter till exempel fram att det kan finnas en uppfattning av att begåvade barn inte behöver få någon extra hjälp i skolan i och med att de redan har en sådan stor fördel av att vara begåvade. Mönks och Ypenburg (2009) presenterar bland annat olika differentieringssätt som är lämpliga för begåvade elever.



Begåvades situation i de finländska skolorna har undersökts av Tirri och Kuusisto (2013). I deras studie framkommer att det finns en brist i förståelsen av begåvningar. Även här lyfts det fram att två vanligt förekommande uppfattningar är att alla barn är begåvade och att begåvade kan utvecklas utan hjälp. Vidare presenteras också vilka möjligheter det finns för begåvade barn i de finländska skolorna. I samband med det här lyfts det fram att det finns en del specialskolor och specialklasser för begåvade elever.

Lindfors (1991), Rönkkö (2011) och Suojanen (1993) är några forskare som kan nämnas inom slöjdpedagogiken, och främst inom textilslöjden. De här forskarna är relevanta i och med att de berör sådana teman som är viktiga i den här studien. Lindfors (1991) ger en ganska komplett bild av textilslöjdsundervisningen i grundskolan. Av det som Lindfors (1991) forskat om är bland annat hennes beskrivning av elevernas slöjdprocess, handledning i slöjd och differentieringsmetoder inom textilslöjdsundervisningen det som är av störst relevans för den här studien. Även Rönkkö (2011) är relevant i den här studien i och med att hon behandlar bland annat slöjdprocessen. Suojanen (1993) beskriver i sin tur hur lärare kan ha en inverkan på eleverna. Närmare inblick i forskning inom begåvning och textilslöjd ges i den här avhandlingens teorikapitel som grundar sig på existerande forskning.

Det som går att notera gällande tidigare forskning är att forskningen främst berör begåvning, differentiering i samband med begåvningar eller textilslöjd och alternativt differentiering i samband med textilslöjd. Det verkar finnas mindre forskning som berör begåvning och textilslöjd. Det som ännu kort kan presenteras gällande tidigare forskning är tre avhandlingar pro gradu. Alla tre avhandlingar som presenteras behandlar på något sätt begåvning och differentiering i skolundervisningen, men det är endast två av dem som berör ämnet ur slöjdundervisningens perspektiv.

Palm (1991) behandlar i sin avhandling pro gradu differentiering i textilslöjden. Det här gör hon genom en teoretisk bakgrund där hon presenterar differentiering både ur ett historiskt perspektiv och genom att redogöra för olika principer för pedagogisk differentiering. För att få inriktning på textilslöjden redogör Palm också för hur textilslöjdens upplägg ser ut i grundskolan och hur differentiering kan se ut i ämnet. I avhandlingens empiriska del undersöker Palm hur lärare i årskurs 3–6 planerar, genomför och upplever textilslöjdsundervisningen, speciellt med fokus på differentiering. Det här sker genom enkäter till lärare inom ämnet i de givna årskurserna.

Finnäs och Sundström (1996) har i sin avhandling pro gradu fördjupat sig i och undersökt hur individualisering och differentiering i textilslöjd ser ut i praktiken och teorin. I teoridelen

presenterar de vad läroplanerna säger om ämnet och vad som menas med differentiering och individualisering. Utöver det presenterar de också faktorer som kan inverka på textilslöjdsundervisningen. I den empiriska delen har de valt att genom enkäter ta reda på hur elever i årskurs 6 uppfattar individualisering och differentiering i textilslöjden.

Trygg-Kaipiainen (1996) undersöker i sin avhandling vem som är begåvad i en klass både ur elevers och ur deras lärares synvinkel. Som teoretisk bakgrund till den empiriska undersökningen presenteras teori om begåvning och begåvade elever. Den här undersökningen gjordes i årskurs fem och sex i en skola där det var eleverna och deras klasslärare som svarade på enkäterna. Studien gäller alltså inte specifikt uppfattningar inom textilslöjd utan mera allmän uppfattning för årskursen.

## **1.4 Avhandlingens uppbyggnad**

De fyra teorikapitlen som följer efter inledningskapitlet är uppbyggda så att det börjar på ett mera allmänt plan för att mer och mer smalna av och gå in på ämnet begåvade i textilslöjden. I kapitel 2 beskrivs begåvning mera ingående, både när det gäller själva begreppet begåvning och olika egenskaper, men även olika missuppfattningar som kan finnas om en begåvad person.

I kapitel 3 behandlas elevers utveckling och prestationer. Det här sker genom teori om den proximala utvecklingszonen och vilka faktorer som inverkar på elevernas prestationer. Speciell fokus ligger på lärarnas inverkan på elevers prestationer. Kapitel 4 handlar om undervisning för begåvade elever. Där beskrivs vad som menas med begreppet differentiering, vad läroplanerna säger om differentiering samt hur differentiering kan se ut för begåvade elever.

Det sista teorikapitlet, kapitel 5, ger avhandlingen den slöjdpedagogiska inriktningen. Här ges en beskrivning av hur slöjdundervisningen ser ut i grundskolan. Extra fokus ligger på handledningssituationen, elevens slöjdprocess och hur differentiering i textilslöjd kan se ut. Som avslutning på kapitlet knyts teori om begåvning och slöjdundervisning samman i en diskussion om hur begåvningar kan ta sig i uttryck i textilslöjden.

I kapitel 6 preciseras studiens syfte och forskningsfrågor. Vidare beskrivs metoden som använts i den empiriska undersökningen, val av informanter och genomförande av datainsamling. Utöver det diskuteras också validitet, reliabilitet och etik. Avslutningsvis beskrivs hur det insamlade materialet bearbetats och analyserats.

Kapitel 7 består av en redovisning av resultaten som framkommer i det insamlade materialet. Kategoriseringen av resultaten utgår från de olika forskningsfrågorna. Kapitel 8, som är det sista kapitlet i avhandlingen, består av en resultatdiskussion där resultatet från den empiriska undersökningen diskuteras i relation till teorikapitlen. Avslutningsvis förs en diskussion om metodvalet samt det ges förslag på fortsatt forskning inom ämnet.

## 2 Begåvning

För att ge en teoretisk grund för vad som menas med ordet begåvning presenteras i detta kapitel olika definitioner för begreppet och olika egenskaper som är karakteristiska för begåvade personer. Utöver det presenteras också vilka uppfattningar om begåvningar som finns men som inte alltid stämmer överens med verkligheten.

### 2.1 Definition av begåvning och olika typer av begåvningar

Uppfattningarna om och definitionerna för vad som menas med begåvade barn är många. Även en rad olika benämningar förekommer inom litteraturen. Några exempel på benämningar som används inom litteraturen är hög begåvning (Mönks & Ypenburg, 2009), begåvning (Wahlström, 1995), särbegåvning (Persson, 1997) och särskilt begåvad (Håkansson & Sundberg, 2012). De här olika benämningarna används alltså i samma betydelse i litteraturen. Vilket som används beror alltså på vilken källa det handlar om. För tydlighetens skull kommer begreppet *begåvning* att användas konsekvent genom hela den här avhandlingen. När jag använder mig av det begreppet innefattar jag de som i en del av litteraturen benämns högt begåvade eller särbegåvade. Begåvad person betyder för mig de som har det lilla extra jämfört med jämnåriga. Det kan gälla både deras arbetsförmåga och resultatet på det som de gör. Till arbetsförmåga räknar jag även förmågan att förstå och tolka instruktioner och att förstå vad det är som görs och varför. Duktig ser jag som någon som gör det som läraren säger, som visar intresse och som försöker sitt bästa. Begåvade och duktiga betyder alltså för mig aningen olika saker. I likhet med litteratur inom ämnet ser också jag begåvad som ett begrepp med många olika betydelser och utan en entydig definition som gäller i alla situationer.

Mönks och Ypenburg (2009, s. 19) lyfter fram att det finns över hundra olika definitioner av begreppet begåvning. Olika människor har olika uppfattningar om samma fenomen. När till exempel lärare ska beskriva en begåvad elev framhåller de ofta en elevs intelligens och prestationsförmåga. Både Mönks och Ypenburg (2009) och Porter (2005) framhåller att ett begåvat barn kan visa begåvning genom motoriska, sociala, konstnärliga eller höga intellektuella förmågor. Enligt Mönks och Ypenburg (2009) förekommer dessa förmågor ofta samtidigt, men begåvningen kan också vara inom ett speciellt område. Det är inte endast uppfattningarna om vad begåvning är som är många utan också lärares attityder mot begåvade elever varierar. Att vara begåvad behöver inte alltid uppfattas som något positivt. (Goodhew, 2009, s. 3.)

En definition av begåvning, och som är formulerad av The National Association for Gifted Children (refererat i Webb m.fl., 2007, s. 2), är att en begåvad person är någon som har möjlighet att visa, eller visar, speciellt höga prestationer inom ett eller flera områden. Enligt Marland (refererat i Reis & Housand, 2008, s. 64) är områdena där begåvade barn visar höga prestationer, eller potential till höga prestationer, en eller flera av följande: allmän intellektuell förmåga, specifik akademisk begåvning, kreativt eller produktivt tänkande, ledarskapsförmåga, visuell och skapande konst och psykomotorisk färdighet. Webb m.fl. (2007, s. 4) lyfter också fram att hos en del kan begåvningen börja framträda först när personen mognar. Perssons (1997, s. 50) definition av vad som menas med begåvning skiljer sig till viss del från föregående definition. Persson (1997, s. 50) menar att ”Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden”. Det här kan tolkas som att en begåvad ständigt ska visa sin förmåga, vilket till en viss del är en kontrast mot den tidigare nämnda definitionen om möjlighet att visa höga prestationer.

Gardner (1998) har utvecklat en teori om att det finns minst sju olika intelligenser. Enligt honom är de olika intelligenserna lingvistisk intelligens, musikalisk intelligens, logisk-matematisk intelligens, spatial intelligens, kroppslig-kinestetisk intelligens och de personliga intelligenserna som innefattar intrapersonell och interpersonell intelligens. Den intrapersonella intelligensen handlar om känslor och det personliga medan den interpersonella intelligensen handlar om andra personer och det sociala.

Enligt Mönks och Ypenburg (2009) är det tre faktorer som avsevärt spelar in på om ett barn är begåvat. De här tre faktorerna är motivation, kreativitet och höga intellektuella förmågor och de påverkar alla varandra. Förutom dessa faktorer inverkar också den sociala miljön; familjen, skolan och vänner, på om en begåvning kan utvecklas och komma i uttryck genom särskilda prestationer (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 30). Här kan urskiljas att skolan och de som arbetar där har en inverkan på ifall begåvade barn har en chans att utveckla sin begåvning. Det gör det möjligt att se relevansen för den här studien. Genom att forska i hur lärare förhåller sig till begåvade elever är det möjligt att skapa en medvetenhet om vilka inställningar som finns och hur de inverkar på lärares agerande och på de begåvade barnens möjlighet till utveckling.

Persson (1997, s. 56–57), Webb m.fl. (2007, s. 4) och Goodhew (2009, s. 1) lyfter alla fram att enbart IQ-test inte kan användas för att klarlägga om ett barn är begåvat eller inte, eftersom IQ-test endast mäter ett fåtal talanger. Det här gör att det är mest akademiska begåvningar som framkommer och upptäcks i de testen (Persson, 1997, s. 56). Även Gardner (1998, s. 3)

poängterar att ett IQ-test inte täcker alla områden. Han framhåller att det finns olika test som är utformade för olika åldrar, men att testningen går överlag till på samma sätt. Vidare menar han att ett intelligenstest med ett slutligt poängtal säger en del om hur bra en person är på att tillägna sig den kunskap som lärs ut i skolor, men att det ändå inte säger hur bra personen kommer att klara sig i framtiden. Att mäta och kartlägga ifall någon är begåvad eller inte är inte alltid det lättaste i och med att det inte verkar finnas något mätinstrument som skulle fungera för alla typer av begåvningar.

Begåvade barn är ändå något som är mera vanligt än vad många tror. Lärare upptäcker inte alltid begåvningarna som finns i klassen, men faktum är att det i nästan varje skola finns något barn som är begåvat (Webb m.fl., 2007, s. 1). Enligt Persson (1997, s. 271) är en orsak till att begåvade barn inte alltid upptäcks den att de kan försöka bli mer lik sina klasskamrater och därför försöker dölja sin begåvning genom att prestera sämre. Andra kan ställa till med oväsen och stök i klassen som ett försök att få uppmärksamhet. Det här kan i sin tur leda till att eleverna skickas för vidareutredning för att de har ett störande beteende. Lärare klassar högst troligen inte dem som högt begåvade i och med att deras beteende kan tyda på motsatsen. De barn som är kreativt och praktiskt begåvade kan också höra till gruppen som döljer sin begåvning. Den här gruppen av begåvningar kan vara sådana som föräldrar och lärare inte upptäcker i och med att de kan ha den inställningen att barn som är lagda åt det kreativa och praktiska hållet ska anpassa sig till ett akademiskt prestationstänkande. (Persson, 1997, s. 271.) Även Thomson (2006, s. 8) framhåller att elever som gör saker på ett annat sätt än sina klasskompisar, oftast inte klassas som begåvade i och med att de för det mesta inte är de som anses vara modellelever. Vidare lyfter Thomson (2006, s. 9) fram att det dessutom är de här eleverna som gör saker på ett annat sätt som kan skapa åtskilliga utmaningar i klassrummet.

Porter (2005, s. 8–12) har sammanställt en lista som tar upp de områden där ungas avancerade utveckling, begåvning, kan synas. De här områdena är enligt henne kognitiva förmågor, inlärningssättet, tal och språkliga förmågor, motoriska färdigheter, konstnärliga uttryckssätt, musikaliska förmågor, sociala förmågor samt emotionella förmågor och beteendet.

Att det finns olika checklistor med egenskaper som begåvade barn ofta visar är något som också Goodhew (2009, s. 20–21) lyfter fram. De olika checklistorna för begåvade barn har ofta likheter med varandra. De egenskaper och personlighetsdrag som Goodhew (2009) lyfter fram är att begåvade barn kan ha en bra problemlösningsförmåga, snabb inläring och ett avancerat språkbruk. Vidare kan ett begåvat barn utveckla sin läsförmåga tidigt eller vara en

entusiastisk läsare. Intresseområdet hos ett begåvat barn kan vara brett och när intresse för ett ämne finns kan ett begåvat barn upprätthålla sin koncentration och uppmärksamhet länge. Goodhew (2009) lyfter också fram att begåvade kan vara mycket observanta och nyfikna och både ha ett utmärkt minne och ett bra sinne för humor. Till de olika checklistorna hör också att en begåvad person kan vara empatisk, energisk och intensiv samt sträva efter perfektion. Det är också värt att notera att begåvade barn kan vara känsliga mot kritik. Begåvades omdöme kan ibland verka moget för åldern, vuxna frågor kan vara av intresse för ett begåvat barn och äldre studerandes eller vuxnas sällskap kan föredras framom jämnårigas. Auktoritärer kan bli utmanade av begåvade elever. Som några sista egenskaper kan nämnas att begåvade barn kan vara intresserade av rättvisa, ha livlig fantasi och inneha en hög grad av kreativitet eller originalitet. (Goodhew, 2009, s. 20–21.)

Som det framkommer i det här avsnittet finns det många definitioner för begåvning. Dels beror det på vem som uttalar sig, dels beror det på att begåvningar kan finnas inom många olika områden. Därför går det inte att enbart med ett test avgöra ifall någon är begåvad eller inte. Det finns ändå vissa drag i definitionerna som tangerar varandra och åsikterna om inom vilka områden begåvningar kan förekomma är relativt lika. Trots det kan det vara svårt att placera begåvade personer i tydliga kategorier utgående från deras begåvning i och med att begåvning är något individuellt. En person kan vara begåvad inom endast ett område medan en annan person kan vara begåvad inom flera olika områden.

## **2.2 Uppfattningar om begåvningar**

Att lärare kan ha felaktiga och olika uppfattningar om begåvade elever framkom redan i föregående avsnitt. Det känns relevant att närmare beskriva hurdana felaktiga uppfattningar som kan förekomma i och med att lärares uppfattning om en elev delvis kan avspeglas i deras förhållningssätt till eleven. Lärares agerande och förhållningssätt till elever kan i sin tur inverka på elevers prestationer i skolan. Hur lärares agerande och förhållningssätt kan inverka på eleverna beskrivs närmare i kapitel 3.

Flera författare och forskare lyfter fram olika missuppfattningar som finns om begåvade elever och begåvningar överlag. Goodhew (2009, s. 9–11) lyfter fram att det finns en del allmänt förekommande myter när det gäller begåvningar och kännetecknen för begåvade. De fyra myter som lyfts fram av Goodhew är följande:

- Om begåvning finns kommer den automatiskt att utvecklas
- Alla begåvningar märks redan från tidig ålder

- Begåvade kommer alltid att göra bra ifrån sig i så kallade standardiserade test, exempelvis IQ-test
- Begåvade elever är ofta begåvade i alla ämnen

En närmare beskrivning på de två första punkterna är att bara för att en person innehar en begåvning betyder det inte att begåvningen kommer att utvecklas. För att en begåvning ska utvecklas hos en person kan det också behövas stöd i olika former, både hemifrån och från skolan. (Goodhew, 2009.) Här kommer den här studiens intresse för lärares förhållningssätt och differentiering in, i och med att också begåvade behöver få stöd från skolan för att kunna utvecklas. Vidare menar Goodhew (2009) att en begåvning kan synas från tidig ålder, men utvecklingen av begåvningen kan även sluta vid ett senare skede i livet. Som kontrast till det här finns det också de begåvningar som först framträder vid en högre ålder. Det kan i sin tur vara fråga om sådana begåvningar som kräver en viss livserfarenhet innan de har chansen att komma till uttryck. (Goodhew, 2009, s. 9–11.)

När det kommer till de två sista punkterna som Goodhew (2009) lyfter fram, gäller det att vara medveten om och komma ihåg att bara en viss del av begåvningarna är av den typen som kan mätas med standardiserade test. Därför behöver det inte betyda att en begåvning upptäcks via ett sådant test. Det här kom även fram redan i föregående avsnitt. Standardiserade test kan också vara uttråkande för en begåvad elev vilket kan leda till att eleven inte sätter sin fulla koncentration på testet och då behöver begåvningen inte heller framträda i testet. Vidare gäller att en begåvning oftast framkommer i ett ämne eller ett område med några ämnen som är besläktade med varandra. Det är ändå värt att komma ihåg att det även finns de som är begåvade på många olika områden. (Goodhew, 2009, s. 9–11.)

Likt Goodhew listar även Winner (1996, s. 7–11) olika myter som kan förekomma angående begåvade barn. En del av myterna Winner tar upp tangerar samma punkter som Goodhew lyfter fram. De myter som Winner (1996) tar upp är att begåvade barn oftast skulle vara begåvade inom flera ämnen, men så behöver det inte alls vara, vilket också framkommer i de myter Goodhew (2009) nämner. Ett begåvat barn kan vara begåvat inom ett ämne medan det till och med kan ha inlärningsssvårigheter inom ett annat. En annan myt är att akademiskt begåvade och sportsligt eller konstnärligt begåvade skulle höra till olika grupper. Även Winner (1996) tar upp myten om att alla begåvningar kan mätas med hjälp av IQ-test. Vidare tar hon upp att det finns felaktiga uppfattningar om att en begåvning fullständigt är medfödd, i det här fallet tas inte omgivningens inverkan med i bilden. Som motsats till den här myten finns myten att begåvning endast är ett resultat av intensiv träning från lärare och föräldrar.



Att begåvade barn har en bra psykosocial hälsa är också en myt som Winner (1996) poängterar att inte stämmer överens med verkligheten eftersom begåvade barn ofta kan vara socialt isolerade och olyckliga om de inte hittar andra likasinnade att umgås med. Winner (1996) understryker också att många rektorer och lärare är av den åsikten att alla barn är begåvade och det resulterar i att de som faktiskt är begåvade inte får den undervisning som de behöver. Den sista myten som Winner (1996) tar upp är myten om att begåvade barn automatiskt antas bli framstående som vuxna. Det här är däremot inte sanningen enligt henne, för en del begåvade barn byter intresseområde medan andra begåvade barn ”brinner ut”.

Distin (2006, s. 25) lyfter fram en lite annan sida av felaktiga uppfattningar som begåvade barn kan råka ut för. Hon poängterar att begåvade barn kan bli missförstådda i sitt sätt att agera. De frågor och tankar som begåvade av intresse uttrycker kan uppfattas som att de försöker briljera. Vidare belyser Distin (2006) hur begåvade barn kan bli anklagade för att fuska eller ljuga ifall de till exempel kan ge ett svar utan att de har skrivit ner något till pappers eller om de hävdar att de redan kan ett nytt ämne som ska tas upp. En del vuxna kan nämligen tro att ett barn inte kan ha en sådan nivå på kunskap och intelligens som begåvade barn har. Det här i sin tur kan ha konsekvenser som inverkar på det begåvade barnets självförtroende och förmåga att relatera till andra personer. (Distin, 2006, s. 25, 114–115.)

Ibland kan snabbhet bli jämförbart med begåvning, men det är inte hela sanningen. För de som är begåvade inom idrotten kan snabbhet betyda det samma som begåvning men samma sak gäller inte inom alla fält av begåvningar. Istället kan begåvningar kopplas ihop med selektiv snabbhet, den begåvade klarar av att välja den lämpligaste snabbheten för ett aktuellt problem eller moment som ska utföras. (Persson, 1997, s. 55.)

Thomson (2006, s. 8) framhåller att en allmän uppfattning, som ofta finns bland lärare, är att de som är begåvade gör saker tidigare, snabbare eller bättre, än sina klasskompisar. Vidare poängterar Thomson (2006) att avvikelserna mellan en lärares subjektiva bedömning och resultatet av en objektiv undersökning oftast är betydande. Thomson (2006) lyfter också fram att undersökningar visar att lärare har en tendens att peka ut samma typ av elever, de som passar in på förväntningarna, som begåvade. Oftast är den bedömningen och identifieringen baserad på elevernas arbetssätt istället för på deras kognitiva förmåga. I skolsammanhang finns enligt Porter (2005, s. 111) också en uppfattning om att begåvade barn redan har en så stor fördel av att vara begåvade att de därför inte behöver få extra uppmärksamhet, hjälp eller stöd.

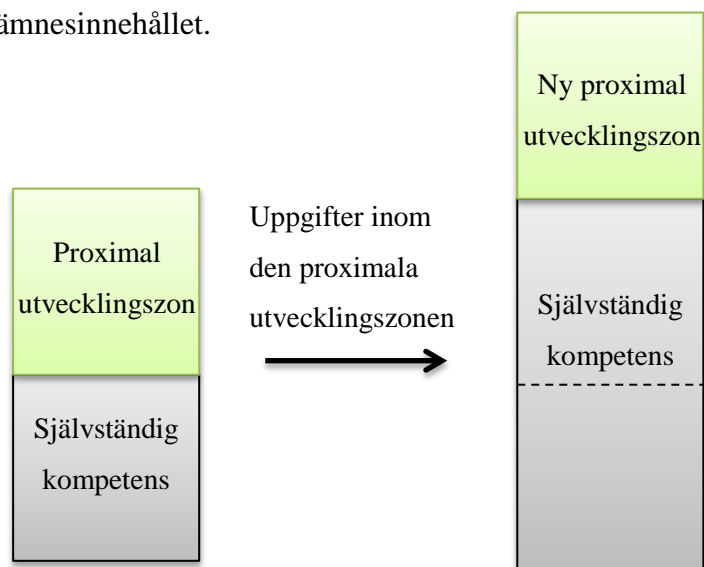
Det går inte att säga att det bara finns en definition för en begåvad person som är rätt medan alla andra beskrivningar är fel. Varje begåvning är individuell och tar sig i uttryck på olika sätt. Det som är viktigt att komma ihåg är att begåvade personer finns och att de också behöver beaktas. För att en begåvning ska kunna utvecklas behövs det stöd från omgivningen. Vidare är det viktigt att komma ihåg och reflektera över att alla uppfattningar om vem som är begåvad och hur begåvningen syns inte nödvändigtvis är korrekta. Som lärare är det viktigt att reflektera över att en begåvad elev behöver inte alltid vara eleven som gör det som förväntas och som är snabbare än sina klasskompisar. Som det framkommit i det här kapitlet kan en begåvad elev nämligen också vara eleven som ställer frågor, som utmanar läraren och som inte följer det som kan antas vara det exemplariska sättet för en elev.

### 3 Elevers utveckling och prestationer i skolan

I föreliggande kapitel ligger fokus på elevers prestationer och förmåga att utvecklas. Med prestationer menas här det som elever lär sig, skapar, tillverkar eller genomför i skolan, elevernas sätt att uttrycka sin kunskap. Elevers möjlighet till att utveckla sina färdigheter beskrivs utgående från Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Vidare ges en presentation av olika faktorer som inverkar på elevers inläring och prestationer. Av de här faktorerna beskrivs utförligare hur lärares attityder till elever kan påverka elevernas prestationer både i positiv och i negativ betydelse.

#### 3.1 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett begrepp som Vygotskij har skapat (Partanen, 2007). Vygotsky (1978, s. 86) menar att den proximala utvecklingszonen ligger mellan den nivå av uppgifter som ett barn självständigt klarar av och den nivå av uppgifter som barnet klarar av med hjälp av en vuxen eller en mer kunnig person. Begreppet grundar sig alltså på att varje elev vid varje tidpunkt har en självständig kompetens. De kan självständigt lösa uppgifter av en viss svårighetsgrad. Vid varje tidpunkt har eleven också ett område utöver den självständiga kompetensen, där eleven kan lösa en uppgift av högre svårighetsgrad ifall stöd fås av kamrater eller en vuxen person. (Partanen, 2007, s. 51–53.) Elevens självständiga kompetens, den aktuella utvecklingsnivån, grundar sig alltså på det som redan har skett. En ny potentiell utvecklingsnivå grundar sig på det som ännu kan utvecklas hos eleven. Fokus ska alltså inte endast ligga vid det som eleven redan behärskar utan också vid vilka möjligheter till vidareutveckling som finns hos en elev. (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 105.) Imsen (2006, s. 318) lyfter fram att storleken på en elevs utvecklingszon kan variera både beroende på lärare och på ämnesinnehållet.



Figur 1. Den proximala utvecklingszonen, bearbetad utgående från Partanen (2007).

Partanen (2007) poängterar att om en elev får utmaningar som ligger i hans eller hennes utvecklingszon, kommer han eller hon med tiden att utvecklas och en ny utvecklingszon bildas i samband med det, det här illustreras i figur 1. Ifall en elev däremot måste arbeta inom ett område som han eller hon redan behärskar blir det en repetition för eleven, vilket resulterar i att ingen utveckling sker. Repetition av innehåll som en elev redan behärskar kan leda till att eleven upplever det som tråkigt. Elever är ofta engagerade och intresserade av det de gör ifall de får jobba med uppgifter som finns i det som är deras proximala utvecklingszon. Dessutom upplever de att lärandet är meningsfullt. (Partanen, 2007, s. 51–53.) Utgående från Vygotskijs teori menar även Bråten och Thurmann-Moe (1998, s. 109) att utmaningen i en undervisningssituation ligger i att ”skapa meningsfulla undervisningsvillkor”. Enligt dem kan det här ske genom att undervisningen läggs upp så att den matchar elevernas aktuella och potentiella nivå, men också genom att det kulturellt givna ämnesinnehållet blir presenterat så att nyttan och värdet av det framkommer.

### **3.2 Faktorer som inverkar på elevers inläring och prestationer**

Det finns en mängd olika faktorer som påverkar hur elever lär sig och presterar både i skolan och på fritiden. Imsen (2006, s. 431) lyfter fram att det delvis kan vara yttre omständigheter som inverkar på elevernas prestationer och förmåga att ta till sig kunskap. Olika faktorer inverkar på olika sätt för olika elever. Det som fungerar som stödande för en elev behöver inte göra det för en annan. Inlärningsmiljöns luft, ljus och ljud är alla faktorer som har en inverkan på eleven. En elev tål kanske inte distraktion från andra elever utan behöver lugn och ro, medan en annan elev kanske vill ha musik i öronen och støj omkring sig. Olika undervisningsformer är en annan faktor som inverkar på inläring och även här är det olika för eleverna. Någon är mera verbal av sig medan en annan är visuell. Någon kan föredra att lära sig på egen hand medan andra behöver social kommunikation. Allt det här hänger ihop med olika inlärningsstilar som elever har. *Inlärningsstil* är ett begrepp som berör en individs personliga preferenser när det kommer till inläring. (Imsen, 2006, s. 431–432.)

Håkansson och Sundberg (2012, s. 149–150) framhåller att skolmiljön påverkar elevers motivation och prestation. Ifall skolmiljön gör att en elev känner sig utestängd, inte respekterad och orättvist behandlad av både lärare och andra elever, inverkar det negativt på elevens motivation. Samtidigt ökar risken för bland annat avhopp och underkända betyg. Det här är en följd av att eleven kan uppleva social isolering, främlingskap och brist på stöd. Det här visar alltså på att sociala relationer inverkar på eleverna på olika sätt.

Dysthe (1996, s. 238) tar upp att elevers äkta engagemang inverkar på deras prestationer i skolan. Med *äktat engagemang* menar hon att eleverna har ett intresse av undervisningsinnehållet och även är engagerade i det genom att göra sina uppgifter, vara uppmärksamma och vara delaktiga i samtal i klassen. I samband med engagemang kan också nämnas det som Imsen (2006, s. 207) framhåller om hur elevers inre och yttre motivation inverkar på deras inläring. Med *yttre motivation* menas något som kommer utifrån. Det kan till exempel vara någon form av belöning ifall ett visst resultat uppnås. *Inre motivation* är den drivkraft och kunskapsörst som eleven har inom sig själv och som sporrar honom eller henne till prestationer. Vissa paralleller mellan äkta engagemang och elevers inre motivation kan urskiljas. Om elever är engagerade och har ett intresse för ett ämne kan det även antas att de är sporrade att prestera. Deras motivation att prestera påverkas också av tidigare erfarenheter av att behärska något (Askland & Sataøen, 2003, s. 180). Enligt Askland och Sataøen (2003, s. 181) handlar det inte om att alltid uppleva att lyckas utan om upplevelsen av att chansen att lyckas är lika stor som risken att misslyckas. De framhåller att om en person ger upp efter att ha misslyckats vid ett första försök kan det krävas mycket innan personen igen försöker sig på något liknande. Om personen däremot ofta får uppleva att han eller hon klarar sig över det första hindret, tål han eller hon sedan i högre grad några nederlag.

Lärare har en påverkan på elevers prestationer och det här sker bland annat genom de förväntningar lärare förmedlar åt eleverna (Håkansson & Sundberg, 2012, s. 171–173). Håkansson och Sundberg (2012) framhåller också att lärarens kompetens inverkar på elevernas lärande. På vilket sätt lärare inverkar på elevers prestationer är av speciellt intresse i den här studien i och med att fokus i den empiriska delen ligger på lärare och hur de uppmärksammar och bemöter begåvade elever i textilslöjden. Därför ges en mera ingående beskrivning av lärares inverkan på elever i följande avsnitt i det här kapitlet.

Det är inte endast faktorer i skolan som inverkar på elevers inläring utan även förhållanden som finns utanför skolvardagen inverkar. Det är speciellt föräldrarnas utbildningsbakgrund och lärmiljöerna i hemmet som har en betydelse för elevers förutsättningar i skolan. Ifall det som eleverna undervisas om i skolan inte samspelar med det som de lär sig utanför skolan, den informella inläringen, finns det risk för att studieresultatet påverkas på grund av begreppskollisioner. Även förskolan har en betydelse för barns kommande inläring. Barns vistelse i förskola har positiva effekter på deras inläring, och då speciellt för barn från resursfattiga familjer. Det som är inverkan i förskolan är längden på vistelsen, kontinuiteten och den pedagogiska kvalitén. (Håkansson & Sundberg, 2012, s. 118–119, 129.) Begreppet *förskola* har aningen olika betydelser i Finland och Sverige, därför är det viktigt att

notera att i det här sammanhanget utgår litteraturen från förskolan i Sverige och där är den flerårig. Förskoleklass omfattar däremot ett läsår bestående av en hösttermin och en vårtermin. Förskoleklass ska erbjudas åt alla barn på höstterminen det år som barnet fyller sex år. (Skolverket, 2015.) Förskoleundervisningen i Finland är en avgiftsfri undervisning som erbjuds åt sexåringar året innan läroplikten börjar. Ifall ett barn inte är anmält till förskoleundervisningen måste barnet delta i någon annan form av verksamhet inom vilket målen för förskoleundervisningen uppnås. (Utbildningsstyrelsen, u.å.)

### **3.3 Lärares inverkan på elevers prestationer**

Den växelverkan som sker mellan elev och lärare i lärandesituationer inverkar enligt Suojanen (1993, s. 130) på elevers motivation. Wahlström (1995, s. 44) framhåller att ifall en elev i skolan känner sig bejakad av vuxna och vänner går det oftast bra med skolarbetet. Ifall en elev blir bemött med positiv förväntan resulterar det oftast i att han eller hon presterar sitt bästa. I sammanhang när en elev presterar efter förväntningar menar Dysthe (1996, s. 241) att det viktigaste är hur lärare förmedlar förväntningarna. Ifall lärare ger signaler att det som en elev uttrycker och tänker är intressant och värt att ge feedback på höjs elevens självrespekt. I en sådan situation är lärarens förväntning att eleven ska tänka själv. Genom lärarens sätt att bemöta det som eleven uttrycker behandlar läraren eleven på ett sådant sätt som visar eleven att han eller hon gör det som förväntas. Även Håkansson och Sundberg (2012, s. 171–173) tar upp att lärares uppfattningar om och förväntningar på elever och deras prestationer inverkar på hur dessa sedan presterar. Lärares tro på att elever kan leda också till bättre prestationer än om det finns låga förväntningar på prestationer. De förväntningar som finns blir ofta självuppfyllande, både när det gäller höga och låga förväntningar på prestationer. Lärares uppfattning om hur eleverna lär inverkar också på deras lärande. Elevers lärande ökar ifall lärare är av den uppfattningen att alla elever lär på individuella sätt och att det är lärarens uppgift att ordna undervisningen utgående från det. Som motsats finns lärares uppfattning om att alla elever lär på samma sätt och planerar och genomför undervisningen utgående från det. Det är viktigt att lärare har förväntningar om att alla elever i en klass kan lära sig. Det är läraren som kan påverka hur elevers lärande ser ut. (Håkansson & Sundberg, 2012, s. 171–174.)

Imsen (2006, s. 566) menar att elevers självuppfattning påverkas av speciella förväntningar som lärare förmedlar åt eleverna. Det som händer när en elev uppfattar att en lärare tror på hans eller hennes förmåga och möjligheter att utvecklas, är att elevens uppfattning om sin egen förmåga stärks. Ifall en elev upplever att det inte finns förväntningar på honom eller

henne kommer han eller hon få problem att lita på sin egen prestationsförmåga. Lärares förväntningar på elever fördelas kanske inte alltid på ett rättvist sätt i klassen. Olika fördomar som kan vara kopplade till bland annat elevens sociala status, kön, utseende och ras kan vara sådana faktorer som inverkar på lärarens förhållningssätt till eleven. (Imsen, 2006, s. 566.)

En annan sida av förväntningar på elever är att för högt satta krav och förväntningar också kan inverka negativt på en elev. Överkrav kan nämligen förlama en individ, både när det gäller krav från andra och från individen själv. Därför är det viktigt och bra om omgivningen är medveten om det här och förmedlar att det även är tillåtet att både misslyckas och vara en medelmåta ibland. Elevers prestationer behöver alltså inte alltid ligga på topp. (Wahlström, 1995, s. 107.)

Lärares uppfattning om en elevs kunskapsnivå kan också leda till att eleven börjar underprestera. Om en elev förväntas prestera på en viss nivå eller på ett speciellt sätt gör han eller hon troligen det, även om det är under hans eller hennes egentliga kunskapsnivå. Underpresterande elever som är begåvade kan dessutom vara svåra att upptäcka i och med att de oftast är både vana vid och skickliga på att dölja sina förmågor. (Thomson, 2006, s. 17–18.)

Som framkommit i det här kapitlet är faktorer som kan inverka på elevers prestationer bland annat nivån på uppgifter som ska utföras, elevers eget intresse för undervisningsinnehållet och lärares förväntningar på eleverna. Mest angeläget är det att ha uppgifter inom varje elevs proximala utvecklingszon. De teorier som presenterats om lärares inverkan på elevernas prestationer visar på att varken för högt eller för lågt ställda förväntningar eller krav på eleverna gynnar deras utveckling i och med att de oftast presterar enligt förväntningar fastän de är för lågt ställda. För högt ställda förväntningar kan i sin tur göra att eleverna låser sig. Ifall det här kopplas ihop med teorin om den proximala utvecklingszonen tyder det på att de optimala förväntningar som lärare ställer på eleverna ska finnas inom elevens proximala utvecklingszon. Det är nämligen på den nivån som eleven har möjlighet att utvecklas, men då gäller det också att läraren finns med som stöd för eleven.

## 4 Undervisning för begåvade elever

Undervisningen i skolor är oftast anpassad till genomsnittseleven. I det här kapitlet presenteras därför vad läroplanen säger om alla elevers rätt till undervisning på en lämplig nivå. Vidare presenteras också hur undervisningen kan se ut för att möta begåvade elevers behov. *Differentiering* är ett centralt begrepp i kapitlet. För att ge en förståelse av vad differentiering innebär ges därför först en begreppsdefinition.

### 4.1 Begreppsdefinition och läroplanens syn på differentiering

Nationalencyklopedins (u.å.a; u.å.b) definition av ordet *differentiera* är ”skapa variation i”. Definitionen för ordet *differentiering* är ”uppdelning, skapande eller uppkomst av skillnader (differenser) inom något som först varit enhetligt; term inom skolväsendet”. De här definitionerna ger en antydning om vad som eftersträvas med differentiering i undervisningen, nämligen att få en undervisning som är varierad på ett sådant sätt att den möter varje elevs behov av undervisning och stöd för att kunna utvecklas. Enligt Lindfors (1991, s. 150) använder lärare sig av differentiering för att tillmötesgå behovet av individualisering i en skolsituation. *Individualisering* är i sin tur ett begrepp som inom undervisningen betecknar ”anpassning av lärokurser och timplaner till den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen” (Nationalencyklopedin, u.å.c). Differentieringsmetoder används alltså för att uppnå individualisering i undervisningen.

I Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010 (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 8–10) lyfts det fram att varje elevs tidigare erfarenheter, bakgrund, utveckling, intressen och förutsättningar ska tas i beaktande i undervisningen och i de metoder som används. Vidare framhålls att differentiering är det främsta sättet som används för att skapa variation i undervisningen så att olikheterna mellan eleverna i en grupp tillgodoses. Både för att studiemotivationen hos eleverna ska väckas och upprätthållas och för att eleverna ska ha möjlighet att utvecklas och lära sig av sina egna styrkor är det viktigt med differentiering. I och med det kan eleverna ges lämpliga utmaningar som passar dem. De olika intressena i en elevgrupp ska på ett relevant sätt kopplas samman med det de ska lära sig så att inläringen ska kännas mera meningsfull och nyttig för eleverna och deras vardag.

Även i de specifika direktiven för slöjden i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 240) står det att de arbetsområden som ingår i undervisningen ska utgå från elevernas utvecklingsstadium. Det finns olika sätt att differentiera undervisningen. Enligt Ändringar och



kompletteringar av grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 9) är de tre viktigaste sätten att differentiera undervisningen variation i studiernas omfattning, djup och tempo. Det här är direktiv som finns med i de styrdokument som gäller för tillfället. Från och med hösten 2016 kommer LP 2016 att gradvist tas i bruk (Utbildningsstyrelsen, 2014), vilket betyder att det också här är skäl att beakta vad som nämns om differentiering i den kommande läroplanen.

I LP 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14, 30) framkommer det att varje elev ska ha rätt att växa så att han eller hon når sin fulla potential och för att det här ska kunna ske behöver varje elev få uppmuntran och individuellt stöd. Differentiering ska vara ett centralt pedagogisk perspektiv och styra valet av arbetsmetoder. Differentiering av undervisningen berör studiernas omfattning och djup, arbetsgång och -rytm samt elevernas sätt att lära sig. Enligt läroplanen ska differentieringen ”utgå från elevens behov och möjligheter att själv planera sina studier, att välja olika arbetsätt och studera i egen takt. Elevernas individuella olikheter och skillnader i elevernas utveckling ska också beaktas vid valet av arbetsätt” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31). Även i de ämnesspecifika avsnitten för slöjd lyfts det fram att undervisningen ska differentieras utgående från elevens olika behov och förutsättningar. Som exempel på hur det kan ske nämns valet av lärmiljöer, arbetsätt och arbetsuppgifter. Gällande slöjdundervisningen betonas det också att det är viktigt att elevens individuella lärande stöds. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 148, 272, 432.) I kapitel 5 behandlas slöjdundervisningen mera ingående. Där behandlas närmare olika differentieringsmetoder som är aktuella i slöjdundervisningen.

## **4.2 Differentiering för begåvade elever**

Mönks och Ypenburg (2009, s. 71–72) lyfter fram att undervisningen i skolor oftast är anpassade till genomsnittseleven. De elever som inte når upp till genomsnittselevens nivå får stödundervisning för att få sina behov bemötta. De elever som skulle klara av mera och djupare ämnesinnehåll i undervisningen hålls däremot kvar på samma nivå som genomsnittet i klassen. Vidare framhåller Mönks och Ypenburg (2009, s. 72) att alla ska ha möjlighet att utvecklas utgående från sina färdigheter. Det här stämmer också överens med det som tidigare nämnts i samband med läroplanens syn på differentiering.

Som tidigare nämnts finns också uppfattningen om att begåvade barn inte behöver hjälp för att de redan har en stor fördel av sin begåvning (Porter, 2005, s. 111). Det resulterar i sin tur i att de inte får den hjälp de behöver för att lära sig utgående från sin egen nivå. Palm (1991, s. 76–77) har i sin undersökning också kommit fram till att lärare ägnar mest tid åt att hjälpa

”svaga elever” inom textilslöjden, medan ”goda elever” får minst tid. Om det här relateras till det som tidigare nämnts om Vygotskijs (Partanen, 2007) teori om den proximala utvecklingszonen kan det noteras att en elev behöver stöd ifall han eller hon ska klara av att utföra uppgifter i sin utvecklingszon. Vidare behöver en elev få utmaningar inom sin proximala utvecklingszon för att utvecklas, vilket tyder på att även begåvade elever behöver stöd från lärare.

Porter (2005, s. 43) konstaterar att en begåvning är ingenting som en del individer har fått och sedan har, utan det är något som stegvis växer fram och blir till en talang ifall omgivningen tillåter det och ger den möjligheten att växa. Om en begåvning ska utvecklas måste därför de skoluppgifter som en begåvad elev får vara tillräckligt utmanade för att eleven ska engagera sig i och ha vilja att utveckla sin begåvning. Skoluppgifter som enbart är baserade på åldersfördelning och inte på redan införskaffad kunskap kan leda till att begåvade elevers motivation inte väcks. (Porter, 2005, s. 40–43.) Även Mönks och Ypenburg (2009, s. 72) tar upp att om en elevs färdigheter förbises kan det leda till att han eller hon blir både lat, omotiverad och bråkig. Därför är det viktigt att alla elever beaktas i undervisningen. Att begåvade elever ska få uppgifter som är tillräckligt utmanade för dem stämmer också överens med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen där det gäller att varje elev har en egen utvecklingszon (Partanen, 2007, s. 52). Om en begåvad elev blir tillrättavisad eller om det finns risk att han eller hon kan bli gjord till åtlöje inför klassen, kan det också resultera i att eleven håller tillbaka sin begåvning i och med att det känns lättare (Goodhew, 2009, s. 52).

Begåvade elever kan bli underpresterande, speciellt då de kommer till de högre årskurserna, ifall de är vana med att inte behöva anstränga sig i skolan. Det har nämligen lett till att de inte har haft möjlighet att bygga upp någon studiemotivation. Det här är en faktor som gör att det är viktigt att så fort som möjligt upptäcka en begåvning och se till att de får mera utmanande lärostoff. Genom att väcka studiemotivationen redan i en tidig skolålder kan underprestation förebyggas. En persons självbild inverkar också på om en begåvning utvecklas. Ett begåvat barn som presterar högt har oftast en positiv självbild medan begåvade underpresterare har en negativ självbild gällande allt som berör skolan. Det här leder till att skoluppgifter och prov känns som oövertägliga hinder för dem. (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 80–81.)

Mönks och Ypenburg (2009, s. 72) menar att det främst är två olika differentieringssätt som är vanliga när det kommer till differentiering av undervisningen för begåvade elever. De två sätten är acceleration och berikning av den normala undervisningen. De här metoderna

kommer att presenteras var för sig i de följande avsnitten. Vidare diskuteras också andra åtgärder som kan ha en positiv inverkan på undervisningen och inläringen.

#### **4.2.1 Acceleration**

Enligt Mönks och Ypenburg (2009, s. 73–75) finns det två sätt på vilka acceleration kan ske. Det första sättet är att en begåvad elev börjar skolan tidigare, övergången till högre skolstadier tidigareläggs eller så hoppar eleven över en eller flera årskurser. Nackdelen med den här metoden för att tillgodose begåvade elevers behov av nivån på undervisningen är att de kanske inte är känslomässigt eller socialt mogna att gå i en årskurs med äldre elever. Men det behöver också beaktas att det ofta är de negativa konsekvenserna av acceleration som fokusen ligger på. Begåvade elever har också ett behov av att få umgås och knyta band med personer som är på samma utvecklingsnivå som de själva, och det kan ofta vara personer som är äldre än de själva. Den här typen av acceleration är ändå ganska ovanlig. Vid denna typ av acceleration är det av stor vikt att åtgärden är ett gemensamt beslut mellan skolan, läraren och föräldrarna. Den andra formen av acceleration är att en begåvad elev tar sig igenom ämnesinnehåll i snabbare takt än andra på klassen. Ifall den metoden används är det viktigt att den tid som eleven sparar in genom att snabbare ta sig igenom ämnesinnehållet kan sättas på andra intressen inom skolan, annars kan metoden bli skadlig. (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 74.)

Också Uusikylä (1994, s. 171) framhåller att acceleration kan ha en negativ inverkan på begåvade elevers känsloliv. Han framhåller på samma gång att de här problemen och negativa inverkningarna oftast inte är lika allvarliga som biverkningarna av att en begåvad elev ständigt blir tvungen att prestera under sin kunskaps- och färdighetsnivå. Uusikylä (1994) lyfter fram att acceleration ger begåvade elever en möjlighet att hitta starka sidor hos sig själva.

#### **4.2.2 Berikning av den normala undervisningen**

Att berika den normala undervisningen betyder att det för en begåvad elev görs en utvidgning eller fördjupning av det allmänna lärostoffet. Mönks och Ypenburg (2009, s. 75–76) poängterar att det är viktigt att det extra lärostoffet som ges åt de begåvade eleverna ska ha en anknytning till deras färdigheter, intressen och behov. Berikningen kan genomföras på flera olika sätt. Att lyfta fram ett specifikt intresseområde kan exempelvis vara ett sätt att berika undervisningen. Andra sätt att berika undervisningen kan vara att ha lägerskolor, ett samarbete mellan olika museer och teaterskolor eller arbetsgrupper med frivilliga aktiviteter utöver den vanliga undervisningen. Vid berikning av undervisningen är det också viktigt att

det finns tillgång till relevant material. En sådan tillgång är inte endast en fördel för begåvade elever utan även för hela klassen. (Mönks & Ypenburg, 2009.)

Alla typer av uppgifter som begåvade elever får som en berikning av undervisningen är inte sådana som stärker deras utveckling och inläring. Mönks och Ypenburg (2009, s.75–76) poängterar att det är viktigt att komma ihåg att uppgifter som bland annat går ut på att städa skåp, uträtta ärenden åt läraren, hjälpa elever som halkar efter eller repetera samma uppgifter upprepade gånger inte är sådana som stöder och utvecklar en begåvad elevs inläring eller begåvning.

#### **4.2.3 Andra åtgärder i undervisningssituationen**

Förutom att differentiera undervisningen genom acceleration och berikning av den normala undervisningen finns det också andra åtgärder som kan göras för att begåvade elever, och även de andra eleverna, ska känna sig bekväma och sedda. Goodhew (2009, s. 55) poängterar att det är viktigt med ett undervisningsklimat där de begåvade eleverna känner sig bekväma med och tillåtna att prestera högt. Det lyfts också fram att klimatet även ska vara sådant att lärarna känner att även de som lärare kan begära hjälp, utan att tappa ansiktet, ifall det behövs. (Goodhew, 2009, s. 55.)

Även Thomson (2006, s. 6) tar upp att klassrumsklimatet spelar en roll i motivationen för lärande. Hon tar upp att det är läraren som kan skapa ett motiverande klassrumsklimat genom att skapa en miljö som understöder, guidar och ökar elevens medfödda motivation för att lära. Vidare lyfter Thomson (2006, s. 6) fram att framgångar och prestationer kan främjas genom att läraren hjälper elever att acceptera och värdesätta sina begåvningar. Det är även läraren som står som ansvarig för att till klassrummet skaffa sådana resurser som inte sätter gränser för en enskild elevs färdigheter.

För att motverka underprestation från begåvade elever tar Thomson (2006, s. 20) upp tre punkter (utformade av Gross), med strategier som kan förhindra underprestation. Den första strategin går ut på att läraren ger underpresteraren den typ av respons som signalerar att läraren vet om att jobbet kan bli bättre utfört. Responsen ska även ge förbättringsförslag åt eleven. Den andra strategin är att hjälpa begåvade underpresterare att utveckla studietekniker och planeringsförmågor som sedan hjälper dem att möta utmaningar. De kan behöva hjälp med att utveckla dessa förmågor i och med att många av begåvade underpresterare förlitar sig på sitt utmärkta minne och sin snabba läsning. Studietekniker och planeringsförmågor kan behövas i takt med att utmaningarna ökar ju längre en utbildning framskrider. Den tredje och sista strategin som tas upp är att som lärare ge positiva kommentarer. Sarkastiska eller

negativa kommentarer ska inte ges, i och med att begåvade underpresterare ofta är överkänsliga mot yttre kritik. Genom det här agerandet ska underpresterarna lära sig att stödet de får inte blir tillbakadraget. Det går att dra paralleller mellan det att lärare sänder ut signaler åt underpresterande elever att läraren vet om att eleverna kan bättre och det som tidigare nämnts om lärares inverkan på elevers prestationer. Thomson (2006, s. 50) framhåller också att begåvade elever kan ha möjlighet att utvecklas ännu mera ifall de förstår på vilket sätt de lär sig.

Partanen (2007, s. 82) lyfter fram att läraren kan vägleda eleven då det kommer till tänkande och motivation. Vägledningen kan ske på det sättet att läraren ställer frågor i stället för att ge svar. Det här sättet av interaktion mellan lärare och elev är aktuell i handledningssituationen i slöjd, vilket behandlas mera ingående i avsnitt 5.2. Partanen (2007, s. 82) poängterar också att en elev och en lärare ska jobba mot gemensamt uppsatta mål för att en utveckling hos eleven ska ske. Ifall en elev själv sätter upp mål åt sig, kan målen endera vara på en lägre nivå än deras utvecklingszon eller över den, relaterat till teorin om att varje elev har en proximal utvecklingszon. Om läraren däremot ensam har satt upp mål för en elev och sedan signalerar att eleven har gjort tillräckligt bra ifrån sig när målen är nådda, kan det resultera i att eleven slutar utmana sig själv. (Partanen, 2007, s. 82.)

Som avslutning på det här kapitlet kan det konstateras att det är viktigt att komma ihåg att alla elever har rätt till undervisning som passar den kunskapsnivå de befinner sig på och den erfarenhet som de har med sig från tidigare. Det gäller alltså även begåvade som kan ha behov av mera utmanande undervisningsinnehåll. Ett centralt sätt att anpassa undervisningen för alla kunskapsnivåer är med hjälp av differentiering. Differentiering kan ske på olika sätt beroende på behov, ämne och undervisningsinnehåll. Andra åtgärder för att främja elevers utveckling är att skapa ett sådant klassrumsklimat som motiverar och tillåter elever att även prestera högt. Det är läraren som har en central roll både i att skapa ett bra klassrumsklimat och i att planera en sådan undervisning så att alla elevers behov av utmaningar blir bemötta. Hur differentieringen i slöjdundervisningen kan se ut har ännu inte behandlats, men det kommer att komma i nästa kapitel efter att slöjdundervisningens innehåll närmare har blivit beskrivet.

## 5 Slöjdundervisning i grundskolan

Det här kapitlet fokuserar på slöjdundervisningen i skolan. Till en början ges en beskrivning av hur slöjdundervisningen i grundskolan är uppbyggd genom att beskriva vilka olika moment som förekommer under en lektion. Av de här momenten ges sedan en närmare beskrivning av handledning. Vidare presenteras elevens slöjdprocess för att ge en uppfattning om vad allt som ingår i elevens slöjdande. Även differentieringsmetoderna i slöjd presenteras. Som avslutning på kapitlet förs en diskussion om vilka begåvningar som kan synas i textilslöjden utgående från teorin om slöjden och tidigare presenterad teori om begåvade.

### 5.1 Slöjdundervisningens olika byggstenar

I och med att intresseområdet för den här studien är begåvade elever i textilslöjden är det skäl att redogöra för vad slöjdundervisningen består av i och med att det är där som eleverna har chans att visa sin begåvning. Det är även där som textilslöjdlärares ageranden och arbetssätt kommer fram och det är av intresse för den här studien.

Utgående från Lindfors (1991) beskrivning består slöjdundervisningen i huvudsak av tre olika undervisningsformer; samlad undervisning, handledd undervisning och individuell arbetsövning. Sammanhållen undervisning är när läraren håller samman undervisningen så att alla elever samtidigt är involverade i samma undervisningsaktivitet. Den här formen av undervisning är nödvändig när nya saker ska läras in och även vid repetition av tidigare kunskaper. Vid handledd arbetsövning har eleverna möjlighet att få handledning av läraren ifall de behöver mera information om ämnesinnehållet, hjälp eller stöd. Hur handledningen ser ut i slöjden beskrivs närmare i avsnitt 5.2. Handledning beskrivs närmare för det är oftast här som läraren kommer i direkt kontakt med den enskilda eleven. I samband med det har läraren möjlighet att göra en personlig inverkan på elevens lärande och prestationer, därför är handledningssituationen av speciellt intresse i den här studien. Individuell arbetsövning innebär i sin tur att eleverna jobbar så självständigt som möjligt utgående från instruktioner de fått eller utgående från självinstruerande material. Oftast är lektionerna uppbyggda så att läraren inleder med sammanhållen undervisning. Undervisningen övergår sedan till individuell arbetsövning. Det är under den individuella arbetsövningen som läraren handleder en elev i taget, alternativt en liten elevgrupp åt gången. Under den individuella arbetsövningen kan eleverna jobba självständigt eller i interaktion med varandra. Det behöver inte alltid vara läraren eleverna är i kontakt med vid behov av hjälp eller råd, det kan också vara en klasskamrat. (Lindfors, 1991, s. 130–132.)

Det är viktigt att också se på vad styrdokument säger i och med att det är de riktlinjerna som lärare ska följa i sin planering av undervisningen. Genom att granska vad grunderna för läroplanen säger om slöjdens ämnesinnehåll fås en bild av vad som egentligen borde finnas med i undervisningen och hur innehållet ska gynna eleverna på olika sätt. Enligt grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 240) ska slöjdundervisningen utgå från olika arbetsområden. Arbetsområdena ska vara av sådan typ att de motsvarar elevernas utvecklingsstadium. Liknande riktlinjer framkommer också i LP 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 147). Enligt den läroplanen ska slöjdundervisningen utgå från olika teman som på ett naturligt sätt kan gå över läroämnesgränserna.

När slöjdundervisningen utgår från arbetsområden handlar det dels om att begränsa möjligheterna, dels handlar det om att skapa kontakt till sådant innehåll som kan vara svårt att få med i undervisningen om den istället skulle utgå från modellslöjd eller från helt fritt slöjdande. Även växelverkan mellan lärare och elev är möjligt inom arbetsområden. Att grunda slöjdundervisningen på arbetsområden handlar alltså om annat än enbart tillverkning av en produkt. Arbetsområden möjliggör nämligen att vare enskild elevs individuella slöjdprocess har möjlighet att komma fram. En slöjdprodukts tillverkningsprocess betonas nämligen i arbetsområdesprincipen. Förutom det här har slöjdaren möjlighet till både delaktighet och ansvarstagande i samband med att slöjdandet inom ett arbetsområde planeras. (Hartvik, 2013, s. 96–98.)

Både i grunderna för läroplanen 2004 och LP 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2004, 2014) framgår det att slöjdprocessen ska i sin helhet eller i delar ingå i slöjdundervisningen. En närmare beskrivning av slöjdprocessen, utgående från Lindfors (1991) ges i avsnitt 5.3. Avslutningsvis kan det nämnas att enligt stödmaterialet för LP 2016 (Collanus, 2015), har slöjdläraren som uppgift att skapa en trygg, accepterande och förtroendefull inlärningsmiljö där det finns möjlighet för gemensamt lärande mellan eleverna.

## **5.2Handledning i slöjd**

Orsaken till att handledning i slöjd beskrivs mer ingående är att i handledningssituationen kommer läraren oftast i kontakt med den enskilda eleven på olika sätt. Den här studiens fokusområde ligger främst i hur lärare förhåller sig till begåvade elever och hur de kan påverka eleverna. Att beskriva hur handledning i slöjd kan se ut ger därför en teorigrund för hur lärare kan påverka eleverna.

I undervisningssituationer när en lärare handleder en mindre grupp elever eller en enskild elev är det fråga om en interaktiv arbetsövning som består av läraren, eleven och handledningssituationen. Till handledningssituationen hör de undervisningsmål som för tillfället är aktuella i elevens slöjdprocess. I handledningssituationen utbyter elev och lärare oftast information genom muntlig kommunikation. (Lindfors, 1991, s. 136–137.) Johansson (2002, s. 93) framhåller att interaktionen mellan elever och mellan elev och lärare sker både genom verbal och icke-verbal kommunikation. Förutom samtal sker kommunikation alltså också genom till exempel gester, miner och demonstrationer av handgrepp och arbetsställningar.

Lindfors (1991, s. 182) framhåller att det är nödvändigt att undervisa elever individuellt speciellt när individualiseringsgraden är hög. Som redan tidigare nämnts är individualisering ett begrepp som inom undervisningen betecknar ”anpassning av lärokurser och timplaner till den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen” (Nationalencyklopedin, u.å.c). I slöjdundervisningen kan en hög individualiseringsgrad tolkas så att eleverna själva har stor frihet att utforma personliga arbeten utgående från de riktgivande ramarna som de fått. Det i sin tur betyder att alla elevers produkter blir olika och hjälpen som behövs är individuell och grundar sig i varje enskild elevs slöjdprocess. Lindfors (1991) poängterar att i undervisningssituationer när flera elever samtidigt behöver få lärarens hjälp och handledning är det lätt hänt att läraren ger ett direkt svar och förslag på lösning åt eleverna för att snabbare kunna hjälpa följande elev. Istället för att ge en direkt lösning kunde läraren ge sådan handledning som skulle göra att eleverna så självständigt som möjligt skulle kunna lösa problemet och sedan jobba vidare. Ifall eleverna själva måste försöka bearbeta och lösa ett problem innan de frågar om hjälp kanske lärarens handledning inte behövs vid en del av problemen. Vid handledning borde läraren därför använda sig av sådana undervisningsmetoder som hjälper eleven att klara av att hjälpa sig själv istället för att servera en färdig lösning åt eleven. (Lindfors, 1991, s. 143.)

Malmberg-Tulonen (1996, s. 73–77) menar att orsakerna till varför elever behöver handledning kan variera. Ofta kan det handla om osäkerhet från elevens sida. En elev har kanske en plan för hur han eller hon eventuellt kunde gå vidare med sitt arbete. Istället för att pröva sin plan kan det för eleven kännas lättare och säkrare att direkt fråga läraren vad som ska göras. Det här agerandet grundar sig dels i elevens osäkerhet på sig själv, dels i vilken syn eleven har på läraren. Om synen är traditionell anser eleven att läraren är den som ska förmedla kunskap medan det är eleven som tar emot. Elevers syn på lärarrollen påverkas av lärarens agerande i handledningssituationer. Ifall läraren ständigt ger ett färdigt svar åt eleven



stärks elevens uppfattning av läraren som kunskapsförmedlare och eleven fortsätter att fråga läraren om alla svar. Ansvar för ett misslyckande överförs mer och mer till läraren desto mera läraren deltar i elevens beslutfattande. Det här kan eleven se som ett skydd mot misslyckande. Här kan noteras att Malmberg-Tulonens (1996) uppfattning om hur elevens agerande påverkas av lärarens sätt att ge handledning stärker Lindfors (1991) teori om att läraren inte borde ge ett direkt svar åt eleven utan istället vägleda eleven till att klara av att själv komma med ett lösningsförslag.

Handledning har en central roll i slöjdundervisningen, det framkommer både i nuvarande läroplan och i LP 2016. I grunderna för läroplanen 2004 (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 241–244) är flera av kriterierna för att eleverna ska uppnå goda kunskaper eller vitsordet åtta sådana som ska uppnås med hjälp av handledning. Exempel på kriterierna som finns är att ”eleven kan under handledning förverkliga kreativa idéer och prova på tekniska lösningar och planera en produkt som går att tillverka” och ”eleven kan under handledning granska sitt arbete och sitt lärande” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 241, 244). Lärarens uppgift att handleda eleverna framkommer också tydligt i LP 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 272). Det poängteras att eleverna ska stödjas i slöjdundervisningen på ett sådant sätt att de ska utveckla egna lösningar och använda nyskapande kunskap både individuellt och i grupper. Därför poängteras det även att det är viktigt att det finns tillräckligt med tid för handledning och stöd. Även i målen för slöjdundervisningen för alla årskurser i grundskolan har handledning en central roll. Det handlar om att handleda elever i flera olika moment med olika innehåll. Det kan till exempel vara allt från att handleda eleverna till att bekanta sig med olika termer, till att behärska olika slöjdmeter och att använda olika redskap i slöjdprocessen. Handledning kan även handla om att kunna utvärdera egna och andras prestationer. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 147, 272, 431.)

### **5.3 Elevens slöjdprocess**

Den här studiens fokus ligger vid förhållandet mellan lärare och begåvade elever och begåvade elevers prestationer i textilslöjd. Därför är det relevant att presentera och beskriva vad elevens slöjdprocess innebär, i och med att elever enligt grunderna för läroplanen för slöjd (Utbildningsstyrelsen, 2004, 2014), ska vara delaktiga i en hel eller delar av en slöjdprocess. En beskrivning av elevens slöjdprocess gör det också möjligt att senare i det här kapitlet föra en diskussion om vilka olika typer av begåvningar som kan ha möjlighet att synas inom textilslöjden. Det här görs genom att sammanlänka teori om begåvningar med teori om slöjd.

Lindfors (1991, s. 89–102) har utarbetat en modell över slöjdprocessen bestående av tre olika faser som sammanlagt består av 19 olika steg. De tre faserna i slöjdprocessen är:

1. Formgivning
2. Planering av tillverkning
3. Tillverkning

Lindfors (1991, s. 91) poängterar att det i första hand är inom traditionella textila teknikområden, där slöjdprodukter tillverkas, som den här indelningen i faser och steg är lämplig. Dessutom har varje teknikområde olika drag som ska beaktas vid systematisering av modellen, därför ska slöjdprocessmodellen ses som en grundmodell som sedan kan varieras.

Rönkkö (2011, s. 16) lyfter fram att ifall textilslöjd ska kunna ses som en helhet måste slöjdprocessens alla delar utföras av samma person. Dit hör då allt från planering av idé till förverkligande och tillverkning av produkten. En hel slöjdprocess utförd av samma person kräver att personen använder sina motoriska färdigheter. Vidare menar Rönkkö (2011, s. 16) att då slöjdprocessen i sin helhet utförs av samma person måste han eller hon vara personligt engagerad i processen och det som görs.

Som en del av stödmaterialet i slöjd för LP 2016 (Pöllänen, 2015) ges också en förklaring på vad som menas med slöjdprocess och vad allt om ingår i processen. Hennes definition på en hel slöjdprocess är att det är när en person individuellt eller som aktiv medlem i en grupp genomför ett helt slöjdarbete från början till slut. Slöjdprocessen består då av fyra olika faser; idéproduktion, planering, tillverkning och utvärdering. Fasernas benämningar och indelning är inte riktigt identiska med Lindfors (1991) modell för slöjdprocessen, men stödmaterialets alla faser finns även med i Lindfors modell. Det framgår i den mera ingående presentationen av Lindfors modell för slöjdprocessen som ges i följande tre avsnitt.

### **5.3.1 Formgivning**

Först av slöjdprocessens tre faser kommer formgivningsfasen. Till formgivningsfasen hör följande nio steg:

- Orientering
- Idéproduktion
- Begränsning av uppgiften
- Förberedelse för formgivningsuppgiften
- Utvecklande av funktion
- Utvecklande av struktur och form

- Granskning och slutförande
- Evaluering
- Dokumentation

Lindfors (1991, s. 92) lyfter fram att det är speciellt i formgivningsfasen som individualiseringsprincipen ska tas i beaktande. En av målsättningarna med slöjdundervisningen är att eleverna ska skapa en slöjdprodukt som har personliga drag och den utformningen får sin start i formgivningsfasen (Lindfors, 1991, s. 92; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 430).

Formgivningsfasen innebär att eleverna kommer i konkret kontakt med de material, redskap och tekniker som ska ingå i arbetet. Genom att undersöka bland annat bilder, material och detaljprover, ska eleverna tänka sig in i uppgiften för att sedan kunna forma den utgående från olika kriterier. Inom formgivningsfasen produceras också skisser och eventuellt prövas också vissa tekniker för att se hur olika material reagerar med varandra. Till sist fastställs produktens design och dokumenteringen består av skisser, figurer och tredimensionella modeller. Av de olika stegen inom formgivningsfasen är det två steg som utgör huvudstegen för själva formgivningsarbetet. Dessa två steg är ”utvecklande av funktion” och ”utvecklande av struktur och form”. (Lindfors, 1991, s. 92–97.)

### **5.3.2 Planering av tillverkning**

Som följande fas är planering av tillverkning. Stegen som ingår i fasen för planering av tillverkningen är:

- Förberedelse för uppgiften
- Informationssökning
- Teknikrelaterade principavgöranden
- Detaljplanering/konstruktion
- Evaluering
- Dokumentation

Att söka upp både material och redskap och ställa i ordning maskiner hör till förberedelse av uppgiften. Det krävs också att det finns kunskap om de tekniker och redskap som ska användas inom temaområdet. Till skillnad från förberedelsesteget som är mera praktiskt till sin form är informationssökningssteget mera teoretiskt inriktad. Olika faktaböcker, mönster och mönsterbeskrivningar samt material och teknikprover kan vara källor varifrån information fås. Teknikrelaterade principavgörande går ut på att eleven väljer och undersöker vilka tekniska möjligheter och lösningar som ska användas. Ibland kan även kompromisser göras

ifall olika tekniker och det estetiska inte går ihop. Det är detaljplaneringen som egentligen gör att de två första faserna, formgivning och planering av tillverkning, knyts samman. Hit hör allt som behövs göras innan själva slöjdarbetet kan börja, det gäller alltså allt från mönster- och detaljprovstillverkning till att göra arbetsbeskrivningar. Evalueringen och dokumentationen innebär att undersöka och utvärdera det som har gjorts samt att ge mönster och arbetsbeskrivningar deras slutliga utformning. (Lindfors, 1991, s. 98–100.)

### **5.3.3 Tillverkning**

De fyra sista stegen i slöjdprocessen hör till tillverkningsfasen och är följande:

- Förberedande arbete
- Egentligt utförande
- Avslutande arbete
- Evaluering

Det förberedande arbetet består av att till exempel förbereda arbetsmaskiner eller tillskärningen och det här måste göras innan det egentliga utförandet av arbetet görs. För att kunna utföra arbetet och tillverka den planerade produkten behövs både teknisk kunskap för att praktiskt kunna utföra slöjdarbetet och kunskap om olika hjälpmedel som behöver användas. Till det avslutande arbetet hör att granska och slutputsa produkten och korrigera eventuella fel som uppstått. Till den sista evalueringen hör att utvärdera både den konkreta slöjdprodukten och slöjdprocessen utgående från de mål och kriterier som fastställts vid inledningen av arbetsområdet. (Lindfors, 1991, s. 100–102.)

## **5.4 Differentiering i textilslöjden**

Lindfors (1991, s. 150) tar upp att differentiering används när läraren försöker möta behovet av individualisering i den praktiska undervisningssituationen. Vidare lyfter Lindfors fram att differentiering främst syns i hur läraren hanterar undervisningsmål och undervisningsmetoder. Enligt Suojanen (1993, s. 132) är det viktigt att en slöjdlärare har förmågan att kunna differentiera undervisningen, för oberoende av vilken åldersgrupp som undervisas finns det stora skillnader både mellan elevers kunskaper och mellan deras intresseområden.

Lindfors (1991, s. 150–151) lyfter fram att differentieringsformerna kan grupperas på tre olika sätt. Det första sättet att gruppera differentieringsformerna skiljer på stoff-, nivå- och tempodifferentiering. Med stoff menas det ämnesteknologiska innehållet i undervisningen. Det andra sättet skiljer på nivå-, bredd- och tempodifferentiering medan det tredje och sista grupperingssättet skiljer på kvalitativ och kvantitativ differentiering. Det är det sista sättet,

som skiljer på kvalitativ och kvantitativ differentiering, som Lindfors (1991, s. 151) anser är lämpligast att grunda sig på när differentieringsformerna inom ett arbetsområde i textilslöjd ska klarläggas.

Sätt 1	Sätt 2	Sätt 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stoffdifferentiering</li> <li>• Nivådifferentiering</li> <li>• Tempodifferentiering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivådifferentiering</li> <li>• Breddifferentiering</li> <li>• Tempodifferentiering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitativ differentiering</li> <li>• Kvantitativ differentiering</li> </ul>

Figur 2. Gruppering av differentieringsformerna utgående från Lindfors (1991)

Till kvalitativ differentiering hör nivå- och stoffdifferentiering. Nivådifferentiering betyder att eleverna går fram i olika takt. De elever som går fortare fram får tilläggsmaterial och tilläggssarbete till arbetsområdet. Det här gör att slöjdföremålet får en grundligare och mera omfattande utformning. När elever inom samma arbetsområde arbetar med olika typer av ämnesteknologiskt innehåll handlar det om stoffdifferentiering. Innan elever kan välja in olika typer av ämnesteknologiskt innehåll är det ändå relevant att eleverna behärskar vissa förbestämda bastekniker. Ämnesinnehåll som sedan tas in kan också beröra andra ämnen i skolan. Att utföra ett tilläggssarbete är också en form av stoffdifferentiering. Det som styr vid kvalitativ differentiering är bland annat elevens förmåga och intressen. Kvantitativ differentiering är när alla elever ska lära sig så mycket som möjligt inom samma ämnesteknologiska innehåll, det här kan delas in i bredddifferentiering och tempodifferentiering. Bredddifferentiering innebär att eleverna lär sig olika mycket om det aktuella ämnesinnehållet under samma tid, medan tempodifferentiering är när eleverna lär sig samma innehåll men under olika lång tid. (Lindfors, 1991, s. 151.)

För att konkretisera differentieringsmetoderna i textilslöjden fungerar arbetsområdet ”Fin till fest” som exempel. Tanken är då att eleverna ska sy ett plagg inom temat. Vid kvalitativ differentiering kan en elev utgående från sin egen förmåga och sitt eget intresse välja att sy en lättare eller mer avancerat plagg. Valet av plagg som eleven gör kan resultera i ett enklare eller svårare mönster med fler eller färre extra detaljer. En elev väljer kanske att sy en lätt kjol, en annan väljer kanske att sy en festskjorta medan en tredje kanske väljer en klänning med drapering. Som en extra utmaning kan en elev också välja att själv ändra om ett färdigt mönster för att få exakt den modell han eller hon vill ha. Differentieringen kan också ske i valet av material. För att göra sömnaden lättare kan eleven välja ett bomullstyg som är lätt att

sy i medan ett chiffong tyg skulle vara mera utmanande att sy i. Ifall en elev är intresserad av eller begåvad inom bildkonst kunde eleven få en tilläggsuppgift att göra en utförlig modeteckning. En matematiskt begåvad elev kunde få en tilläggsuppgift att göra en uträkning för materialkostnaderna.

Vid kvantitativ differentiering för arbetsområdet ”Fin till fest”, skulle tempodifferentiering vara att alla elever ska göra samma uppgifter, men de görs i egen takt under olika lång tid. Vid breddifferentiering skulle eleverna ha lika lång tid på sig och under den tiden skulle de göra så mycket som de hinner av innehållet. Ifall det är att planera, rita mönster, tillverka plagget, göra modeteckning och skriva en reflektion skulle en elev kanske bli klar med allting medan en annan elev kanske enbart skulle bli klar med sitt plagg.

Även i tidigare nämnda kandidatavhandling (Brännkärr, 2014) kommer det fram konkreta exempel på differentieringsmetoder i textilslöjden. Det framgår i undersökningens resultat att de intervjuade textilslöjdlärarna försöker sporra begåvade elever till att göra svårare uppgifter. Som exempel nämns att sy svårare varianter av fickor och att vid stickning prova på sockor med spetsmönster istället för ett traditionellt sockmönster utan några extra detaljer. Det framgår också att det finns en uppfattning bland lärarna att ibland sköter eleverna själva om differentieringen genom att automatiskt våga ta tag i ett svårare arbete. Vidare framgår det också att en av lärarna tyckte att det är onödigt för en begåvad elev att sy fem lätta plagg på en termin för det ger ingen utmaning. Slutligen framgår det också att differentieringen inte endast behöver gälla själva slöjdprodukten utan det kan också vara vid användning av arbetsordningar av olika svårighet och vid utformning av skriftliga arbeten i samband med ett arbetsområde.

## **5.5 Olika begåvningars synlighet i textilslöjden**

Genom att knyta samman teori om begåvningar med teori om slöjdundervisningen i skolan förs en diskussion om vilka olika typer av begåvningar som kan ha en möjlighet att synas i textilslöjden. Det här görs utgående från i vilka faser i elevens slöjdprocess som olika begåvningar har möjlighet att synas.

De som är intellektuellt och kreativt begåvade kan lära sig bland annat genom föreställning, kreativ problemlösning och flexibilitet när det gäller att anpassa sitt inlärningssätt i förhållande till målen och det som krävs (Porter, 2005, s. 9). Inom slöjdprocessens formgivningsfas lyfter Lindfors (1991, s. 93) fram att idéproduktionssteget är ”att undersöka, tänka sig in i uppgiften”. Här kan föreställningsförmågan, som intellektuellt och kreativt

begåvade barn kan inneha, komma till uttryck. Kreativ problemlösningsförmåga är en annan egenskap som kan komma till uttryck inom textilslöjden i och med att slöjden delvis består av att komma på olika lösningar på problem. Även i målen i slöjd för årskurs 5–9 i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 242) framkommer att elever individuellt och i samarbete med andra ska ”söka kreativa lösningar på problem med hjälp av olika informationskällor”. Utgående från målen tyder det därför på att kreativ problemlösning är någonting som ska tas upp i slöjden och ifall någon har begåvning inom området finns det också chans för begåvningen att synas. Antydningar om att begåvade elever syns i textilslöjden genom sin problemlösningsförmåga; att själv hitta lösningar, och förmåga att se möjligheter framkommer också i Brännkärrs kandidatavhandling (2014).

Hos intellektuellt och kreativt begåvade barn kan däremot de motoriska färdigheterna vara på en lägre nivå i och med att de inte har hunnit med i barnens intellektuella utveckling. Som motsats till att de motoriska färdigheterna inte har hunnit med i utvecklingen finns det också de barn som visar begåvning inom de motoriska färdigheterna. Begåvningen i de här fallen kan ta sig i uttryck i att de motoriska färdigheterna är tidigt utvecklade, det kan till exempel gälla balansen. Även den fysiska energin kan vara hög hos barn med begåvning inom de motoriska färdigheterna. Andra färdigheter som motoriskt begåvade barn kan visa är förmågan att lätt sätta ihop nya eller svåra pussel eller att ta itu och sedan sätta ihop olika saker igen. Även en avancerad förmåga att skapa intressanta mönster och former och att rita och skriva för hand är sådant som de här barnen kan visa färdigheter i. Utvecklade färdigheter inom konstnärliga uttryckssätt kan märkas i form av en högre grad av visuellt minne, delaktighet i och skapande i olika slags spel samt att barnet tar in låtsasvänner i detaljrika konversationer och lekar. Förutom den här formen av egenskaper kan barnet också ha avancerade färdigheter i att måla och rita samt inom andra konstnärliga metoder. (Porter, 2005, s. 10–11.)

De ovan beskrivna färdigheterna, som både de som är begåvade inom det motoriska området och det konstnärliga området kan ha, är sådant som kan tänkas synas inom textilslöjdens produktplanering. Även förmågan att skapa intressanta former och mönster, som hör till de motoriska färdigheterna är sådant som kan få sitt uttryck inom formgivningen av en produkt. Som tidigare nämnts ingår formgivning och planering av en produkt i elevens slöjdprocess (Lindfors, 1991, s. 92). Vidare tar läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 240) upp att eleverna ska lära sig produktplanering och de tekniker som hör ihop med det. Att eleverna med tiden ska lära sig att behärska hela slöjdprocessen är något som även tas upp i läroplanen. Det betyder alltså att i något skede i textilslöjdsundervisningen borde

produktplanering finnas med och därför finns det också chans att de nämnda begåvningarna kan synas inom det. Andra egenskaper, bland de barn som har en högre utveckling av motoriska färdigheter, som kan synas inom textilslöjden är deras förmåga att lätt sätta ihop olika saker. I slöjdprocessens tillverkningskedje används ofta händerna för att sammanfoga olika delar (Lindfors, 1991, s. 100). Vilken typ av hopsättning beror på vilken teknik som berörs inom det aktuella arbetsområdet. Att begåvning inom de motoriska färdigheterna kan synas i textilslöjden är något som också stämmer överens med Rönkkös (2011, s. 16) uppfattning om att genomförande av en hel slöjdprocess kräver fysiska och motoriska färdigheter. Gällande motoriska färdigheter framgår det också i en undersökning (Brännkärr, 2014) att lärare i textilslöjd har noterat ifall en elev har höga motoriska färdigheter. Annat som framgick i samma undersökning var att en begåvning kunde synas i textilslöjden genom att en elev kan hitta information själv eller klarar av att ta till sig information och instruktioner utan stöd från läraren.



## 6 Metod

I det här kapitlet beskrivs studiens syfte och forskningsfrågor mer ingående. Vidare ges en beskrivning av den valda datainsamlingsmetoden, kvalitativ och kvantitativ forskning, valet av informanter och själva genomförandet av den empiriska undersökningen. Det förs också en diskussion om validitet, reliabilitet och etik i samband med datainsamling. Avslutningsvis beskrivs hur det insamlade materialet har bearbetats och analyserats.

### 6.1 Precisering av syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka hur textilslöjdlärare förhåller sig till begåvade elever inom textilslöjden och hur lärarnas förhållningssätt kan avspeglas i undervisningen. Vidare undersöks också vilka differentieringsmetoder som textilslöjdlärare använder sig av för att även begåvade elever ska få uppgifter och utmaningar på sin kunskapsnivå. Genom att undersöka dessa saker är målet att skapa en medvetenhet om begåvade elevers situation i textilslöjdsundervisningen.

Utgående från syftet och tidigare forskning inom ämnet har följande forskningsfrågor formulerats:

- Hur förhåller sig textilslöjdlärare till begåvade elever?
- Hur differentierar textilslöjdlärare undervisningen för att beakta begåvade elever?
- Vilken typ av uppmärksamhet får de begåvade eleverna på lektionerna?
- Vilken inverkan har lärares attityder till begåvade elever på deras arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen?

Som det framkommit i teorikapitlen finns det många olika uppfattningar, missuppfattningar och inställningar till begåvade personer (Distin, 2006; Goodhew, 2009; Porter, 2005; Thomson, 2006). I skolsammanhang kan lärares inställning och agerande mot elever i sin tur inverka på elevers prestationer och möjligheter att utvecklas (Dysthe, 1996; Imsen, 2006; Suojanen, 1993). De olika inställningarna till begåvade personer samt lärares möjlighet till inverkan på elever gör det intressant och relevant att ta reda på hur textilslöjdlärare förhåller sig till begåvade elever, vilket har resulterat i den första forskningsfrågan.

Den andra forskningsfrågan grundar sig dels på uppfattningar om att begåvade elever inte behöver bli uppmärksammade på något speciellt sätt (Porter, 2005), dels på det som både nuvarande läroplan 2004 och kommande läroplan LP 2016 säger om att varje elevs tidigare

erfarenheter och utvecklingsstadium ska beaktas i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2004; 2014).

Den tredje forskningsfrågan grundar sig på att det finns uppfattningar om att begåvade inte behöver få hjälp eller uppmärksammas. Det grundar sig också på att lärarens kontakt med eleverna under lektionen kan ha olika syften (Malmberg-Tulonen, 1996). Därför är det av intresse att ta reda på på vilket sätt begåvade elever uppmärksammas av lärare. Den sista forskningsfrågan grundar sig på intresset för vilken inverkan lärares attityder och uppfattningar har på deras undervisning och på de begåvade eleverna.

## **6.2 Val och beskrivning av metod**

Enkäter som skickats ut elektroniskt är den metod som har använts i den empiriska delen av den här studien. Själva enkäten är uppbyggd av både flervalsfrågor och öppna frågor. Valet av metod stod mellan enkät och intervju. De är båda metoder som bygger på att samla in information genom olika typer av frågor (Patel & Davidson, 2011, s. 73). Orsaken till att enkät valdes istället för intervju är att jag vill få svar från ett större antal informanter än vad som är realistiskt möjligt vid intervju. Med enkäter är jag inte heller bunden till att informanterna ska finnas inom ett område som jag har möjlighet att besöka, utan informanterna kan finnas på ett geografiskt större område.

Enligt Stukát (2011, s. 47) kan enkät vara den mest relevanta metoden ifall forskaren vill nå ut till fler människor än vad som är möjligt vid intervju eller observation. Den språkliga utformningen av en enkät är viktigare än vid en intervju i och med att vid en intervju kan intervjuaren omformulera en fråga ifall han eller hon märker att informanten inte förstår den. Vid en enkät finns däremot inga möjligheter till varken upprepningar eller omformuleringar av frågor. En fördel med enkäter jämfört med intervjuer är att vid enkäter förekommer inte intervjuareffekten. Intervjuareffekten betyder en omedveten styrning från intervjuaren. Det här är i sin tur är en oönskad osäkerhetseffekt vid utförande av en undersökning. (Stukát, 2011, s. 47–48.)

Både enkäter och intervjuer kan ha olika grad av strukturering (Patel & Davidson, 2011, s. 76). En enkät är ett frågeformulär som endera kan vara ostrukturerad eller strukturerad. En ostrukturerad enkät består av öppna frågor där informanten själv ska skriftligt formulera sina svar. De öppna frågorna kan i sin tur ha olika grad av öppenhet. Hur frågorna är formulerade avgör vilken grad av öppenhet som frågan har. Som motsats till den ostrukturerade enkäten finns den strukturerade enkäten. En strukturerad enkät består av frågor som har färdigt

fastställda svarsalternativ som informanten ska välja mellan. Värt att poängtera är att en enkät inte behöver vara endera ostrukturerad eller strukturerad. Enkäten kan även vara en kombination av de olika utformningssätten och bestå av både öppna frågor och frågor med färdiga svarsalternativ. En tumregel för utformningen av en enkäts frågor är att desto större grupp informanter enkäten riktar sig till, desto mer strukturerad ska enkäten vara. Ifall informantgruppen är stor och enkäten till största del är ostrukturerad kan forskaren få för mycket information att bearbeta. Det här kan leda till att forskaren inte orkar bearbeta all information på bästa sätt. (Stukát, 2011, s. 49–52.)

Vid en undersökning är det viktigt att få gruppen med informanter motiverade att delta. En större grupp är oftast svårare att motivera, speciellt när gruppen ofta dessutom är anonym. Risker för bortfall är därför också större. Det är viktigt att en enkät är noggrant utformad både för att öka chansen att frågorna tolkas på rätt sätt och för att upprätthålla informanternas motivation att slutföra sitt svarande av enkäten. På grund av att enkätens utformning spelar en så stor roll i undersökningen, är det nödvändigt att ha några försökspersoner att kritiskt granska enkäten innan den skickas ut till alla informanter. (Stukát, 2011, s. 48, 53–54.) Stukát (2011, s. 53) framhåller också att frågornas ordningsföljd kan spela en viktig roll när det gäller att motivera gruppen med informanter. En lämplig ordningsföljd är att börja med bakgrundsfrågor som är konkreta och enkla att svara på och som ger forskaren den bakgrundsinformation som kan behövas (Patel & Davidson, 2011, s.77; Stukát, 2011, s. 53). Patel och Davidson (2011, s. 79) lyfter fram att när det kommer till frågor med fasta svarsalternativ är det viktigt att variera de fasta svarsalternativen. Det här är viktigt dels för att upprätthålla motivationen hos informanten dels för att informanten inte ska fastna i ett visst svarsmönster.

Patel och Davidson (2011, s. 105) poängterar att enkät är den metod där forskaren har minsta möjlighet att kontrollera undersökningens tillförlitlighet på förhand. Det som forskaren kan göra på förhand för att öka chansen till hög tillförlitlighet är att vara noga med utformningen av enkäten och dess frågor. Det är väldigt viktigt med tydliga instruktioner både till hela enkäten och till enskilda frågor.

### **6.3 Kvalitativ och kvantitativ forskning**

Kvalitativ och kvantitativ forskning grundar sig på hur forskaren väljer att generera, bearbeta och analysera den data som han eller hon har samlat in. Kvantitativ forskning är det när datainsamlingen består av olika mätningar och när bearbetningen och analysen görs statistiskt. I kvalitativ forskning fokuserar forskaren på så kallad mjuk data, vilket kan vara kvalitativa

intervjuer och tolkande analyser. (Patel & Davidson, 2011, s. 13–14.) Syftet med kvantitativ forskning är att samla in en stor mängd data som analyseras i syfte att finna mönster. Resultatet ska kunna generaliseras för att gälla en större grupp än den som har blivit undersökt. De datainsamlingsmetoder som används i kvantitativ forskning ska vara objektiva och kvantifierande. Till sådana metoder hör bland annat standardiserade test, strukturerade enkäter och intervjuer, observationer enligt särskilda registreringsscheman samt kontrollerade experiment. I kvantitativ forskning blir svaren sällan djupa. (Stukát, 2011, s. 34–35.)

I kvalitativ forskning är huvudmålet att tolka och förstå resultaten istället för att generalisera, förklara och förutsäga dem. Viktiga datainsamlingsmetoder inom kvalitativ forskning är öppna intervjuer av olika slag, djupintervjuer och ostrukturerade observationer. De här metoderna är mera passande än enkäter och intervjuer som har färdigt bestämda frågor eller observationsmallar med färdigt utvalda kategorier. Vid analys av materialet i en kvalitativ forskning spelar forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet en stor roll. Det som kvalitativ forskning kritiseras för är att den är för subjektiv och resultatet beror i hög grad på forskaren som har gjort tolkningen. Förutom det här är reliabiliteten oftast låg och möjligheten till generalisering av resultatet begränsas ofta av de få antalet informanter. (Stukát, 2011, s. 36.)

Patel och Davidson (2011, s. 14) poängterar att fastän de här två forskningsinriktningarna oftast framställs som oförenliga är det inte så i den praktiska situationen. De illustrerar forskningen på så sätt att kvalitativ och kvantitativ forskning är två ändpunkter och att dagens forskning oftast rör sig någonstans mellan dessa två punkter. Hur problemet för en undersökning är formulerat är det som avgör ifall det huvudsakligen är fråga om en kvalitativ eller kvantitativ forskning. Om frågorna som forskaren är intresserad av främst handlar om vad, hur, vilka är skillnaderna och vilka är relationerna bör det insamlade materialet bearbetas och analyseras statistiskt. Om störst intresse ligger i att svara på frågor som handlar om vad är detta, vilka är de underliggande mönstren gäller det att använda verbala analysmetoder.

Den här studien är likt situationen som beskrevs ovan en blandning av kvalitativ och kvantitativ forskning. Resultatredovisningen består både av svarsfrekvenser på olika flervalfrågor men också av tolkning av informanternas egna formulerade svar. Syftet är att både reda ut hur differentiering görs och samtidigt också tolka olika attityder som kan avläsas ur informanternas svar. Studiens mål är ändå inte att få ett resultat som ska kunna generaliseras så att den gäller alla textilslöjds lärare. Enkät användes trots det som

datainsamlingsmetod för att på det sättet ändå få en bredare bild än vad som skulle ha varit möjligt med intervju som metod.

## **6.4 Val av informanter**

Studiens informanter utgörs av textilslöjdlärare som arbetar i svenskspråkiga grundskolor i Finland och på Åland, och som består av årskurserna 1–9 eller årskurserna 7–9. En lista över alla svenskspråkiga skolor i Finland hittas på nätsidan [www.svenskskola.fi](http://www.svenskskola.fi). Det är Sydkustens landskapsförbund r.f. som upprätthåller hemsidan och listan med skolor. För att begränsa gruppen med informanter valdes de textilslöjdlärare vars kontaktuppgifter fanns tillgängliga på internet. Sist och slutligen blev det en grupp på 47 textilslöjdlärare som kontaktades via e-post. Av dessa var det fem e-postadresser som inte fungerade eller existerade. Det här framkom i och med att e-postmeddelandena till dessa adresser automatiskt skickades tillbaka till min egen e-post.

Orsaken till att textilslöjdlärare valdes som informanter beror på att studiens syfte utgår från lärarperspektivet om begåvade elever i textilslöjden. I min kandidatavhandling (Brännkärr, 2014) fungerade tre textilslöjdlärare i Österbotten som informanter. Då gavs endast en smal bild av begåvades situation i textilslöjden. Informanternas geografiska spridning var inte heller stort. I den här studien vill jag få en bredare bild av lärares attityder till begåvade elever och olika differentieringsmetoder som förekommer. Därför var målet att kontakta svenskspråkiga ämneslärare i textilslöjd i hela Finland.

De 20 informanter som ställde upp och besvarade enkäten har olika typer av utbildningsbakgrund. Det finns även en stor variation i hur länge de har arbetat som textilslöjdlärare. En del har nyligen inlett sin lärarkarriär medan andra har jobbat många år som textilslöjdlärare. Informanternas bakgrund spelar inte någon egentlig roll för undersökningen. För att även i fortsättningen garantera informanternas anonymitet väljer jag därför att inte ge någon närmare beskrivning av vilka utbildningsbakgrunder som finns bland informanterna och hur många år som textilslöjdlärare som de har bakom sig. Både antalet informanter och antalet verksamma textilslöjdlärare i svenskspråkiga skolor i Finland är relativt låg vilket gör att en beskrivning av deras bakgrund skulle göra det lättare att möjligtvis identifiera någon specifik person.

## **6.5 Genomförande av datainsamling**

Enkäten gjordes i programmet e-lomake. Programmet känns ändamålsenligt i och med att den ger möjlighet att skicka enkäten samtidigt till alla i en på förhand definierad grupp. Vidare

finns det också möjlighet att skicka ut påminnelse till sådana som ännu inte svarat på enkäten. För att kontrollera att utskickandet av enkäten och själva enkäten tekniskt fungerar skickade jag den åt mig själv på mina olika e-postadresser.

Enkäten bestod av både öppna frågor och flervalsfrågor (se bilaga 2). Av enkätens alla frågor var det 10 frågor som var obligatoriska att besvara. Utöver det här fanns det fält som var frivilliga att fylla i. De här fälten var sådana som gav informanterna möjlighet att kommentera sina svar i en fråga med fasta svarsalternativ. I de flervalsfrågor med fasta alternativ där sista alternativet var "annat" fanns det en skild ruta var informanterna själv skulle precisera vad annat betydde för dem. I enkäten var de obligatoriska frågorna skrivna med röd text medan de andra var skrivna med svart text. Ifall en informant skulle ha försökt skicka in enkäten utan att ha fyllt i alla obligatoriska frågor skulle programmet ha sagt till att svaren är ofullständiga. Enkätens frågor var uppdelade i fyra olika delar; bakgrundsinformation, elever i textilslöjd, undervisning och avslutning.

Bakgrundinformationens frågor var till för att skapa en bild av informantens bakgrund och för att ge informanterna en mjuk start med lätta frågor att besvara. Alla frågor under delen elever i textilslöjd, samt frågorna "Har du kommit i kontakt med begåvade elever i textilslöjden? Preciserat svaret i nästa fråga" och "Om du svarade ja: Beskriv hur du upplever att det är att undervisa en begåvad elev. Varför upplever du det på så sätt som du gör? Om du svarade nej: Hur tror du att det skulle vara att undervisa en begåvad elev i textilslöjd?" var formulerade för att ge svar på första forskningsfrågan. Alla informanter svarade ja vilket betydde att ingen behövde besvara "Om du svarade nej: Hur tror du att det skulle vara att undervisa en begåvad elev i textilslöjd?".

För att ge svar på andra forskningsfrågan formulerades flervalsfrågan "Hur lägger du upp undervisningen och planerar uppgifterna för att beakta de olika kunskapsnivåer som finns bland elever? Kryssa i alla alternativ som stämmer för dig". Frågan "Jag uppmärksammar en begåvad elev under textilslöjdslektionerna genom att:" skapades för att ge svar på den tredje forskningsfrågan. Den fjärde forskningsfrågan besvaras genom att koppla samman resultaten från de andra frågorna med teori om olika uppfattningar om begåvade elever och teori om lärares inverkan på elever.

Som redan tidigare nämnts är en enkäts utformning viktigt och därför är det också viktigt att några försökspersoner kritisk granskar enkäten innan den används (Stukát, 2011). Enkäten i den här studien bearbetades i olika omgångar utgående från responsen från försökspersonerna. Förutom handledarens granskning av enkäten fick även tre medstuderanden svara på och

kommentera enkäten. Utgående från de här synpunkterna bearbetades både enkätens frågor och deras ordningsföljd. En verksam textilslöjdlärare svarade på den omarbetade enkäten för att jag ännu skulle få kontrollerat hur väl enkäten fungerade och hur den kan uppfattas av en informant. Efter det här gjordes en sista bearbetning av enkäten. Utgående från den här lärarens uppfattning om att de öppna frågorna var ganska många och svåra slogs två av frågorna ihop till en fråga med färdiga svarsalternativ att kryssa i. Valet av vilka två öppna frågor som slogs ihop grundade sig också på att jag märkte att de som två separata frågor inte gav mycket information. Jag kom fram till att mer information troligen framkommer med en fråga med färdigt formulerade svarsalternativ att välja mellan. Textilslöjdläraren som fick provsvara på enkäten gav också som förslag att utföra undersökningen med hjälp av intervjuer istället för enkäter, men i och med att jag hade som mål att nå ut till svenska textilslöjdlärare i hela Finland, inklusive Åland, var det inte praktiskt genomförbart.

När enkäten kändes färdigbearbetad skickades den ut till samtliga 47 informanter. Tillsammans med enkäten fick informanterna även ett informationsbrev som innehöll information om vad det insamlade materialet skulle användas till (se bilaga 1). Svarstiden för enkäten var två veckor. Direkt efter att enkäten hade skickats ut kom det automatiska svar från fem av e-postadresserna. De e-postadresserna var sådana som inte existerade. Vid utskicket av enkäterna var jag medveten om att en del av kontaktuppgifterna kunde vara felaktiga. Det är inte alltid säkert att skolors hemsidor är uppdaterade och en del kontaktuppgifter var aningen otydliga, men jag valde att försöka skicka till dem i alla fall. När en vecka hade gått hade 12 svar kommit in och vid den tidpunkten hade det också slutat komma in nya svar. Därför kändes det lämpligt att skicka ett påminnelsemeddelande åt de som ännu inte hade svarat. Målet var att en påminnelse skulle göra att fler svar skulle komma in. När svarstiden hade gått ut hade det kommit in totalt 20 svar.

## **6.6 Reliabilitet, validitet och etik**

I samband med en utförd undersökning är det viktigt att föra en kritisk diskussion om undersökningens kvalitet. Aspekter som behöver diskuteras är undersökningens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. (Stukát, 2011, s. 132.)

Reliabilitet står för undersökningens mätnoggrannhet och tillförlitlighet. Med reliabilitet menas alltså hur bra mätinstrument är som har använts i undersökningen. (Stukát, 2011, s. 133.) För att öka reliabiliteten för den här studien bearbetades enkäten i flera omgångar för att minska risken för svårförstådda frågor. Både medstuderanden och en verksam textilslöjdlärare svarade på enkäten för att jag skulle få en uppfattning om hur frågorna

uppfattas och vilka typer av svar som fås. För att garantera att det tekniska med enkäten också fungerar som det ska svarade jag själv på enkäten både från olika datorer och även med olika webbläsare. Genom det här och genom att skicka åt tidigare nämnda försökspersoner fick jag kontrollerat hur utskick görs på bästa sätt och hur inkomna svar sedan tekniskt ser ut. Trots de här olika försöksomgångarna finns det en situation bland de inkomna enkäterna som möjligen kan vara någon form av tekniskt problem eller misstag vid inskick av svar. Det här gör att reliabiliteten möjligen kan sjunka lite. Situationen beskrivs närmare i metoddiskussionen i avsnitt 8.2. Utöver den här situationen har inga andra problem framkommit, vara sig med det tekniska delen eller med tolkning av enkätfrågor.

Validitet står för om forskaren mäter det han eller hon har som mål att mäta. Fastän reliabiliteten för en undersökning är hög är det inte självklart att validiteten är hög. Ett mätinstrument kan ha hög reliabilitet men ifall fel saker blir mätta resulterar det i en dålig validitet. När forskning har med människor att göra kan en till felkälla komma in i bilden, nämligen hur ärliga informanter är mot forskaren. (Stukát, 2011, s. 133–136.) I den här studien vill jag ha reda på informanternas egna åsikter och beskrivningar. Det är däremot svårt att veta om alla informanter är helt ärliga när de har svarat eller om de har svarat utgående från vad de tror att är rätt och vad de tror att jag vill höra. Det här har därför en inverkan på validiteten. För att höja chansen till att faktiskt få informanternas personliga svar och åsikter underströk jag i enkäten att de ska svara så uppriktigt som möjligt och att välja det som stämmer bäst för dem. Utöver det här valde jag också att i informationen om undersökningen inte ge någon beskrivning av vad jag menar med begåvad för att på det sättet förhindra att de styrs av den. Det här känns som ett relevant val i och med att informanternas egna beskrivningar och attityder är av centralt intresse i den här studien. En av informanternas kontaktade mig och frågade om min definition på begreppet begåvad. Jag redogjorde för varför jag väljer att inte ge någon definition. Därför borde inte heller den här informantens svar vara påverkade i någon viss riktning utgående från hur jag definierar en begåvad elev.

Generaliserbarhet handlar om för vem resultatet för en studie gäller. Om resultatet bara gäller den undersökta gruppen är generaliserbarheten låg jämfört med om resultatet kan gälla en större grupp människor utöver de som deltagit i undersökningen. Det som inverkar på generaliserbarheten är bland annat undersökningsgruppens storlek och hur stort bortfallet är. (Stukát, 2011, s. 136–137.) Informantgruppen för den här undersökningen är inte så stor och dessutom är bortfallet högt vilket gör att generaliserbarheten blir lägre. Däremot är inte syftet med studien att få ett resultat som går att generalisera så att det gäller alla textilslöjds lärare, därför spelar ändå inte bortfallet en så stor roll.



Gällande etiska principer i en forskning finns det fyra allmänna huvudkrav som berör det grundläggande individskyddskravet. De fyra kraven som finns är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Till informationskravet hör att de som berörs av studien ska få information om studiens syfte och att deras deltagande är frivilligt samt att de när som helst får avbryta sitt deltagande. De deltagande ska också på förhand få information om tillvägagångssättet och hur resultatet av undersökningen kommer att användas och presenteras. Med samtyckeskravet menas att de som deltar i en undersökning själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Forskaren får försöka motivera gruppen av informanter, men tvång och påtryckningar får inte förekomma. (Stukát, 2011.) I den här studien fick informanterna information om att enkäten de ombads svara på var en del av min magisteravhandling. Den här informationen fick de i samma e-postmeddelande (se bilaga 1) som de fick länken till enkäten. De fick själva avgöra ifall de svarar på enkäten eller inte. Konfidentialitetskravet berör informanternas anonymitet. De informanter som ställer upp i en undersökning ska vara införstådda med att allt insamlat material behandlas konfidentiellt. I tidigare nämnda e-postmeddelande fick den här studiens informanter information om att alla svar behandlas konfidentiellt samt att inga namn på skolor, personer eller orter framkommer i avhandlingen. Det här är i enlighet med det som Stukát (2011) tar upp om att resultatet ska redovisas på ett sådant sätt att utomstående inte ska kunna identifiera enskilda personer. Till nyttjandekravet i sin tur hör att insamlad information inte får utnyttjas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra syften som inte är vetenskapliga. Det insamlade materialet får alltså endast användas i forskning. (Stukát, 2011, s. 138–140.) Informanterna i den här studien fick i samband med utskicket av enkäten även information om att avhandlingen finns tillgänglig digitalt efter att den blivit godkänd. På det här sättet fick informanterna information om att de har möjlighet att ta del av resultatet om de önskar det. Till det etiska hör nämligen också att forskaren frågar informanterna om de är intresserade av att ta del av det färdiga forskningsresultatet (Stukát, 2011).

## **6.7 Bearbetning av insamlat material**

I resultatredovisningen och resultatdiskussionen benämns de textilslöjds lärare som har svarat på enkäten som informant 1–20. Numreringen av informanterna är helt slumpmässigt gjord och baserar sig varken på svarens karaktär eller på i vilken ordning svaren har kommit in.

Citaten som förekommer i resultatredovisningen och slutdiskussionen är i den utformning som informanterna själva har skrivit dem i sina svar. Endast uppenbara slarv- eller stavfel har blivit korrigerade för att underlätta för läsaren. I de fall där ett citat är förkortat är det utmärkt

med [...]. I en del citat har en förklaring varit nödvändig att sätta in för att förtydliga en syftning eller liknande. En sådan förklaring är då insatt mellan hakparenteser.

Det insamlade materialet har grupperats och analyserats utgående från forskningsfrågorna. Som redan tidigare framkommit har varje fråga i enkäten (se bilaga 2) utformats med koppling till någon av forskningsfrågorna. I de öppna frågornas svar är det upp till informanten vad som framgår och därför är svarens karaktär väldigt individuella. I svaret på en fråga som är tänkt att besvara forskningsfråga ett kan det även finnas sådant innehåll som berör forskningsfråga tre. Det är alltså viktigt att vid resultatredovisningen se enkätens alla svar som en helhet. Svaren som informanterna själva har formulerat har därför analyserats noggrant. Med hjälp av färgkodning av svaren har jag märkt ut vilka utsagor som berör vilken forskningsfråga. Flervalsfrågorna som har färdigt definierade svarsalternativ presenteras med hjälp av både tabeller, diagram och text.

## 7 Resultatredovisning

I föreliggande kapitel kommer resultaten från de inkomna enkäterna att redovisas. Inledningsvis ges en överblick och sammanfattning av hela resultatet. Sedan följer tre avsnitt där redovisningen görs utförligare och utgående från forskningsfrågornas ordning. Först redogörs för textilslöjdslärares förhållningssätt till begåvade elever, sedan presenteras det som framkommer om differentieringsmetoder för begåvade elever. Till sist presenteras hur textilslöjds lärare uppmärksammar begåvade elever på lektionerna.

### 7.1 Överblick av resultatet

20 informanter valde att svara på den utskickade enkäten. Det är alltså de enkätsvaren som resultatredovisningen grundar sig på. Själva upplägget på resultatredovisningen grundar sig i sin tur på de tre första forskningsfrågorna. Varje forskningsfråga behandlas i ett skilt avsnitt i det här kapitlet. Som även tidigare nämnts utformades alla frågor i enkäten med syfte att besvara en viss forskningsfråga. Den här utformningen av frågorna ligger därför som grund för vilka enkätfrågors svar som speciellt lyfts fram i vilket avsnitt av resultatredovisningen. Svaren på enkätfrågorna ses ändå inte som isolerade till en specifik forskningsfråga utan de ses som en helhet. Speciellt svaren på de öppna frågorna kan innehålla information som också berör fler än bara en forskningsfråga. Den fjärde och sista forskningsfrågan är av sådan struktur att den besvaras genom att knyta samman resultatet från de andra forskningsfrågorna. Den diskussionen kommer därför först i kapitel 8.

För att svara på första forskningsfrågan ”Hur förhåller sig textilslöjds lärare till begåvade elever?” presenteras informanternas beskrivningar av och attityder till begåvade elever. Det går att urskilja två olika karaktärsdrag på informanternas beskrivningar av en begåvad elev. Dels handlar beskrivningarna om de begåvade elevernas arbetssätt. I de beskrivningarna handlar det mycket om begåvade elevers problemlösningsförmåga, förmåga att förstå och följa instruktioner och förmågan att arbeta självständigt och målmedvetet. Dels handlar beskrivningarna om kvalitén på det som de begåvade eleverna tillverkar. Då är det mycket fokus på att produkterna är välgjorda och med en hög kvalitet. När det kommer till informanternas attityder till begåvade elever är det överlag fråga om positiva attityder. Attityderna kan delas in i sådana som utgår från läraren själv och sådana som är förknippade med undervisningsgruppen och slutligen en del övriga attityder som inte går att gruppera på samma sätt. De attityder som utgår från läraren själv handlar om vilka upplevelser informanter får av att undervisa begåvade elever. De här upplevelserna är av positiv karaktär och som ger informanterna själva både inspiration och utmaningar. De attityder som är

förknippade till undervisningsgruppen handlar om vad en begåvad elev tillför till en grupp. Här är det frågan om att höja hela gruppens inspiration och prestationer. En utförligare redovisning av det här hittas i avsnitt 7.2.

För att svara på hur informanterna differentierar undervisningen för att beakta begåvade elever utgår jag från flervalsfrågan (se bilaga 2) där informanterna skulle kryssa i alla de svar som stämmer överens med hur de gör i sin undervisning. Förekomsten av de olika sätten som svarsalternativen representerade varierade från att inte alls vara representerat bland informanterna till att vara representerat hos nästan alla. De fyra svarsalternativ som är mest representerade handlar om att eleverna får gå framåt i egen takt och sedan får tilläggsuppgifter, att eleverna själva är delaktiga i planeringen och på det sättet kan variera svårighetsgraden, att de begåvade eleverna kan göra mera avancerade detaljer och att de begåvade eleverna har möjlighet att ta in flera tekniker. Utöver det här framkommer differentieringssätt också i övriga kommentarer av informanterna. I de utsagorna framkommer det dels sådant som tangerar samma innehåll som i svarsalternativen på flervalsfrågan, dels sådant som handlar om informanten själv och hennes behov av kunskaper för att kunna möta en begåvad elevs behov av utmaningar. Det här behandlas grundligare i avsnitt 7.3.

I det här kapitlets sista avsnitt, avsnitt 7.4, beskrivs hur informanterna uppmärksammar begåvade elever i textilslöjden. Alla informanter uppmärksammar begåvade elever på ett eller annat sätt. Vanligast är det genom att uppmuntra begåvade elever att försöka sig på svårare uppgifter och genom att bekräfta att de gör rätt. Andra sätt som också framkommer är att informanterna hjälper begåvade med problemlösning och att informanterna fungerar som en bollplank. Det här utfallet av svar kommer fram dels utgående från en flervalsfråga och dels utgående från svar på öppna frågor och övriga kommentarer som informanterna kan ha gett.

## **7. 2 Textilslöjdlärares förhållningssätt till begåvade elever**

Hur textilslöjdlärare förhåller sig till begåvade elever har dels att göra med hur de beskriver dessa elever, dels har det att göra med vilka attityder de har till begåvade elever i undervisningen. Därför kommer det till följande att i skilda avsnitt först presenteras hur informanterna beskriver en begåvad elev i textilslöjd och sedan vilka olika attityder som har framkommit i deras svar.

### **7.2.1 Textilslöjdlärares beskrivning av en begåvad elev**

Alla informanter ombads att ge sin beskrivning både av en begåvad elev och av en duktig elev i textilslöjd. Genom att få informanternas egna beskrivningar av en begåvad elev fås en

uppfattning om deras förhållning till och uppfattning om vad som menas med en begåvad elev. Orsaken till att de också skulle ge en beskrivning av en duktig elev var för att ta reda på om de anser att duktig och begåvad betyder samma sak eller om det finns nyansskillnader mellan dessa två. Utöver det här skulle informanterna också ta ställning till påståenden om begåvade elever. Det här var ett komplement till den öppna frågan i och med att det aldrig går att vara säker på hurdana och hur omfattande svar som ges i en öppen fråga. Till följande kommer resultaten av dessa frågor att presenteras.

### ***Informanternas fritt formulerade beskrivningar***

Informanternas beskrivningar av en begåvad elev handlar mycket om elevens sätt att arbeta. Beskrivningarna handlar också om vilken nivå både gällande svårighet och gällande kvalité som elevens utförda arbeten har. Det som många informanter på ett eller annat sätt berör i sina beskrivningar är att en begåvad elev klarar av att se lösningar på problem. Eleven klarar också av att följa givna instruktioner, som till exempel kan vara muntliga instruktioner, arbetsordning eller bilder. Han eller hon klarar även av att använda sig av och tillämpa tidigare värvade kunskaper och information. Informanterna beskriver även en begåvad elev som kreativ, som kommer med egna idéer, gör unika produkter och vågar sig på nya uppgifter. En del informanter är också av den uppfattningen att en begåvad elev klarar av att arbeta relativt självständigt samt att han eller hon klarar av att hjälpa och förklara olika arbetsmoment åt klasskamrater som kört fast i sina arbeten. Några exempel på hur informanterna beskriver en begåvad elev ses i följande citat.

En begåvad elev tar lätt till sig instruktioner. Eleven är ivrig att komma igång och jobbar målmedvetet för att uppnå ett gott resultat. Eleven behöver sällan hjälp men tyr sig till läraren för att få bekräftelse på att uppgiften utförs rätt eller för att rådfråga om idéer. (Informant 6)

Eleven har goda anlag för praktiskt arbete, har lätt för att inse hur, vad och varför, lätt att tolka beskrivningar, lätt att anamma olika arbetsätt. Oftast är det frågan om konstnärliga, fantasifulla, praktiska elever. (Informant 7)

Är intresserad, vågar prova, har idéer, får ett bra resultat och kan göra om om hen vet att det kan bli bättre. (Informant 9)

En elev som vågar prova på nytt och som planerar arbeten och dess olika skeden. Eleven brukar också kunna förklara för sina klasskamrater arbetets olika skeden. (Informant 15)

En begåvad elev kan planera, formge och skapa eget material som motsvarar, den på förhand gjorda, arbetsplanen. Eleven kan hantera arbetsskeden utan större svårigheter, kan inta nytt och kan med hjälp av lite handledning arbeta självständigt. (Informant 16)

I citaten ovan framgår exempel på allt det som tidigare nämndes om att informanterna tar upp i sina beskrivningar om en begåvad elev.

### *Informanternas beskrivningar utgående från påståenden*

I tabell 1 presenteras informanternas svarsfördelning för attityderna till de olika påståendena om en begåvad elev. På varje påstående finns det en viss variation mellan informanternas attityder. Det som ändå går att notera är att i 15 av de 20 olika påståendena är åtminstone hälften av informanterna av samma åsikt. När det görs en jämförelse mellan informanternas attityder till påståendena och deras tidigare presenterade svar på den öppna frågan kan det konstateras att det syns ett samband mellan dem. På påståendena att en begåvad elev i textilslöjd är bra på att lösa problem som kan uppstå, kommer med unika idéer, är konstnärliga, har välutvecklade motoriska färdigheter, gör alltid arbeten av högsta kvalité och visar alltid intresse för ämnet har alla eller majoriteten av informanterna angett att de är helt eller delvis av samma åsikt. De här egenskaperna var i sin tur sådana som ofta också togs upp i den öppna frågans svar. Många av egenskaperna är, som tidigare nämnts, sådana som berör begåvade elevers arbetssätt. Hit hör också uppfattningen om att en begåvad elev snabbare än andra blir klar med uppgifter. Det här påståendet höll över hälften av informanterna delvis eller helt med om.

Tabell 1: Svartsfördelning för frågan ”En begåvad elev i textilslöjd...” n=20

En begåvad elev i textilslöjd...	Helt av samma åsikt	Delvis av samma åsikt	Delvis av annan åsikt	Helt av annan åsikt
Kan fungera som extra lärare	5	9	4	2
Klarar sig utan hjälp	3	8	6	3
Behöver få svårare uppgifter än andra i klassen	7	11	0	2
Behöver uppmuntran för att utmana sig själv	8	10	2	0
Är en hjälptillgång i klassrummet	7	10	1	2
Är det samma som en duktig elev	1	4	12	3
Är svår att upptäcka	0	2	6	12
Försöker ofta dölja sin begåvning	0	3	8	9
Är bra på att lösa problem som kan uppstå	12	7	1	0
Kommer med unika idéer	14	6	0	0
Har välutvecklade motoriska färdigheter	12	6	2	0
Är konstnärlig av sig	6	11	2	1
Blir uttråkad av för lätta uppgifter	3	5	10	2
Försöker komma undan med så lite ansträngning som möjligt	0	3	5	12
Kan ha inlärningssvårigheter inom andra områden	6	4	9	1
Blir snabbare än andra klar med uppgifter	6	9	4	1
Gör alltid arbeten av högsta kvalitet	5	12	3	0
Existerar inte	0	2	1	17
Får aldrig misslyckas med ett arbete	0	3	7	10
Visar alltid intresse för ämnet	7	10	3	0

Som det framkommer i tabell 1 så håller största delen av informanterna helt eller delvis med påståendet om att begåvade elever har välutvecklade motoriska färdigheter. Däremot har ingen av informanterna uttryckligen nämnt i de öppna frågorna att begåvade elever har välutvecklade motoriska färdigheter. Det går ändå att tolka att informanterna anser det utgående från det som de nämner om välgjorda produkter och att vara händig. Det är även en informant som menar att ”Den begåvade eleven är född med fingerfärdighet.” (informant 17). Speciellt det här kan alltså ses som ett svar i stark anknytning med motoriska färdigheter.

Att en begåvad elev inom textilslöjd kan ha inlärningssvårigheter inom andra områden är ett påstående där informanterna har spridda åsikter vilket framgår i tabell 1. Efter alla påståenden

fanns det möjlighet för informanterna att lämna en kommentar ifall de kände att de vill precisera något svar eller annars kommentera någonting gällande påståendena. Här passade en av informanterna därför på att närmare kommentera om inlärningssvårigheter och begåvade.

Kan ha inlärningssvårigheter inom andra områden: Många som är begåvade är det på flera områden. De har också gott självförtroende. Dock har jag noterat att elever från specialskolor (med diverse diagnoser och sociala problem) kan vara ytterst duktiga i slöjd. (Informant 18)

Ur citatet går det att urskilja att informant 18 är av den uppfattningen att de som är begåvade ofta är begåvade inom flera områden. Hon är också av uppfattningen att det kan finnas undantag och att sådana som kan ha andra problem i skolan kan prestera och klara sig bra i slöjden.

När det kommer till informanternas uppfattning om begåvade elever existerar eller inte existerar är deras svar väldigt enhetliga. Som det framgår i tabell 1 är 17 av 20 informanter helt av annan åsikt gällande påståendet att en begåvad elev i textilslöjd existerar inte. Det här är alltså det påstående som informanterna är mest ense om. Av de resterande tre informanterna är en delvis av annan åsikt medan två är delvis av samma åsikt. Det här tyder alltså på att åtminstone 17 anser att begåvade elever i textilslöjd existerar. Av de två som delvis är av samma åsikt, att begåvade inte existerar, är speciellt den ena informantens svar värt att lyfta fram. Hon håller delvis med om att begåvade inte existerar, men samtidigt har hon nog stött på begåvade elever i undervisningen samt att hon beskriver hur hon tycker det är att undervisa begåvade elever. Dessutom ger hon en avslutande kommentar på hela enkäten där det framgår att hon ”Önskar att alla ska få blomma och gå vidare, även de begåvade” (Informant 20). Utgående från de svaren och kommentarerna tyder det ändå på att hon anser att begåvade elever existerar, vilket gör att hennes svar på själva påståendet om begåvades existens blir lite av en tolkningsfråga. Jag sätter större vikt i informantens andra kommentarer som tyder på att hon anser att begåvade existerar. Alla hennes svar på påståendena är dessutom koncentrerade till svarsalternativen helt av samma åsikt och delvis av samma åsikt vilket gör att det väcker tankar om ifall det har varit något problem med enkäten. En vidare diskussion om det här tas upp i metoddiskussionen i avsnitt 8.2.

17 informanter är helt eller delvis av samma åsikt gällande påståendet att en begåvad elev i textilslöjd alltid visar intresse för ämnet. Att en begåvad elev är intresserad av ämnet framkommer även i en av informanternas fritt formulerade beskrivning på en begåvad elev. Förutom att begåvade elever är intresserade av ämnet anser största delen av informanterna helt eller delvis att begåvade elever inte försöker dölja sin begåvning och att de inte är svåra att upptäcka. Två utsagor som ändå är viktiga att ta upp i det här sammanhanget är följande:



Det förekommer också begåvade elever som är svåra att motivera. De tycker att en del uppgifter är tråkiga eller för lätta innan de ens har testat på det. (Informant 6)

Är svår att upptäcka: Vet inte ifall det har funnits begåvade elever jag inte upptäckt. I grupper/klasser där andan inte är bra, så är det möjligt att begåvade elever inte vill märkas. Om andan är god eller normal så tror jag att de upptäcks. (Informant 18)

De här informanternas utsagor visar på att det alltid kan finnas undantag där det gäller att begåvade är intresserade av ämnet och att begåvade vill visa sin begåvning i ämnet.

### ***Skillnad mellan en begåvad och en duktig elev***

När det görs en jämförelse mellan informanternas beskrivning av en begåvad elev och av en duktig elev i textilslöjden kommer det fram att de överlag anser att det finns en viss nyansskillnad mellan dessa elever. Som exempel på nyansskillnader i informanternas svar kan svaret av informant 4 presenteras. En begåvad elev beskriver hon på följande sätt:

Eleven förstår betydelsen av en arbetsordning och kan utföra en slöjdprodukt med på basen av arbetsordningen. Elevens produkter är maximalt slutförda. (Informant 4)

Hennes beskrivning av en duktig elev är ordagrant det samma, förutom att istället för att produkterna blir maximalt slutförda menar hon att produkterna en duktig elev gör ”är ordentligt slutförda”. Nyansskillnaden ligger alltså här i slutprodukten, om den är maximalt eller ordentligt slutförd. Även andra informanter lyfter fram att duktiga elever är ganska lika som begåvade elever men att de kanske inte helt når upp till samma nivå som begåvade elever och att de kan behöva aningen mera hjälp. Nedan finns exempel på hur några av informanterna framhäver det i sina beskrivningar av en duktig elev. För att förtydliga var nyansskillnaderna finns är de understrukna i citaten.

Visar intresse, följer instruktioner, får oftast ett bra resultat men inte lika personligt som den begåvade eleven. (Informant 9)

Ungefär som begåvad elev, men når inte riktigt samma nivå. (Informant 14)

Samma som ovan [syftar på beskrivningen av en begåvad elev] men kan i vissa fall behöva mera hjälp/ stöd av läraren. (Informant 10)

En duktig elev följer ofta instruktioner noggrant, gör vad som förväntas, håller tidtabeller, men saknar kanske lite "drive" och risktagande. (Informant 18)

Det är endast ett av svaren som ordentligt skiljer sig från de andra informanternas. Informant 8 har på beskrivningen för en begåvad elev svarat ”Se kommentaren nertill.”, vilket antas syfta på svaret på följande fråga som är att beskriva en duktig elev. Svaret på den frågan är följande:

En duktig elev gör alltid sitt bästa. Är motiverad på lektionerna, jobbar målmedvetet och vill höja nivån på sitt kunnande = lära sig mera! (Informant 8)

Det här tyder på att informanten är av den åsikten att en begåvad elev är det samma som en duktig elev. Det som däremot strider mot det här är att samma informant har på påståendet ”en begåvad elev i textilslöjd är det samma som en duktig elev” svarat att hon är helt av annan åsikt. Det här gör alltså att det blir svårt att tolka hennes förhållningssätt till begåvade och duktiga elever, om det är någon skillnad mellan dem eller inte.

När resten av svaren till tidigare nämnda påstående, en begåvad elev är det samma som en duktig elev, analyseras kan det konstateras, som också framgår i tabell 1, att de flesta av informanterna är ”delvis av annan åsikt”. En informant har angett att hon är ”helt av samma åsikt”, alltså att hon anser att en begåvad elev är det samma som en duktig elev. Det som är värt att lyfta fram är att på frågorna där hon själv beskriver en begåvad elev och en duktig elev har hon gett olika beskrivningar. Beskrivningarna hon gett framkommer i citaten nedan. Första citatet är svaret hon gav på frågan där hon skulle beskriva en begåvad elev och andra citatet är svaret på frågan där hon skulle beskriva en duktig elev.

En elev som är kreativ och har idéer. Tänker i inte så traditionella banor, vågar pröva sej fram och ser nya lösningar. (Informant 5)

Är ivrig och jobbar med positiv anda. (Informant 5)

Om man kopplar ihop de här beskrivningarna med hennes svar på påståendet att begåvad är det samma som duktig skulle det betyda att båda beskriver hennes syn på en begåvad elev.

Som en sammanfattning kan det konstateras att informanterna till stor del är inne på liknande banor när de beskriver en begåvad elev. Vissa av informanternas åsikter kan skilja ur lite mera än andras, men ingen skiljer ändå helt ut från de andra. Beskrivningarna för en begåvad elev handlar mycket om elevernas arbetssätt och det som de producerar. Informanterna verkar också göra åtminstone en liten skillnad mellan vem som är begåvad och vem som är duktig.

### **7.2.2 Textilslöjdlärares attityder gällande begåvade elever**

För att få reda på textilslöjdlärarnas attityder till begåvade elever skulle de först svara på om de har eller inte har kommit i kontakt med en begåvad elev i textilslöjden. Utgående från svaret på den här frågan skulle de besvara följande fråga som var en öppen fråga. Ifall de hade kommit i kontakt med en begåvad elev skulle de beskriva hur de upplever det är att undervisa en sådan och varför de upplever det så som de gör. Ifall de inte hade kommit i kontakt med en begåvad elev skulle de beskriva hur de tror det skulle vara att undervisa en sådan. Den senare frågeformuleringen blev däremot aldrig aktuell i och med att alla informanter svarade jakande

på frågan om de har kommit i kontakt med en begåvad elev i textilslöjd. Förutom från den här frågan framgår informanternas attityder delvis också i frågan med olika påståenden som de skulle ta ställning till. Svarsfördelningen presenterades i tabell 1 i föregående avsnitt. De påståenden som berör attityder kommer att presenteras i det här avsnittet. Utöver de här frågorna som specifikt var formulerade för att ta reda på informanternas olika attityder, framgår deras attityder ibland också i svaren på resterande enkätfrågor.

I informanternas svar finns olika utsagor där det framkommer hur de förhåller sig till begåvade elever och hur de tycker det är att undervisa en begåvad elev. Majoriteten verkar på ett eller annat sätt vara positivt inställda till begåvade elever och till att undervisa sådana elever i textilslöjd. Det är endast i några enstaka fall det inte går att tyda ifall informanten ser begåvning som något positivt eller negativt. De här olika utsagorna kommer att presenteras och analyseras efter analysen av påståendena.

Av tabell 1, i föregående avsnitt, framgår det att största delen av informanterna är delvis (10 stycken) eller helt (2 stycken) av annan åsikt när det gäller påståendet att begåvade elever blir uttråkade av för lätta uppgifter. Det här betyder alltså att de här informanterna har till en viss del uppfattningen att begåvade inte blir uttråkade av för lätta uppgifter. Det i sin tur kunde medföra att informanterna skulle vara av den uppfattningen att begåvade kan jobba med samma uppgifter som resten av klassen, men utgående från andra påståenden är situationen inte sådan. På påståendet att begåvade elever behöver få svårare uppgifter än andra i klassen är största delen av informanterna delvis (11 stycken) eller helt (7 stycken) av samma åsikt. De tycker alltså att begåvade elever behöver få svårare uppgifter än andra även om de inte nödvändigtvis anser att begåvade elever blir uttråkade av för lätta uppgifter.

Informanternas attityder till påståendet om att en begåvad elev klarar sig utan hjälp har en spridning över alla svarsalternativ. Majoriteten av informanterna är delvis av samma eller delvis av annan åsikt. Det går alltså inte att dra några större slutsatser om attityderna till det här påståendet. I övriga svar på enkäterna framkommer det både sådana åsikter som säger att begåvade elever jobbar självständigt men när det gäller att uppmärksamma en begåvad elev framkommer det att en del informanter främst gör det genom att hjälpa eleven att lösa problem. Resultat berörande informanternas sätt att uppmärksamma begåvade elever presenteras utförligare i avsnitt 7.3.

I tabell 1 framkommer det också att största delen av informanterna är delvis eller helt av den åsikten att begåvade elever alltid gör arbeten av högsta kvalitet. Det här framkom också i informanternas beskrivning av en begåvad elev och att de uppnår ett högt resultat med sina

arbeten. Samtidigt är informanterna delvis eller helt av annan åsikt på påståendet att begåvade elever aldrig får misslyckas med ett arbete. Då dessa två påståenden kopplas samman framgår det att fast informanterna främst ser begåvade elever som sådana som lyckas med sina arbeten så anser de också att även begåvade har rätt att misslyckas.

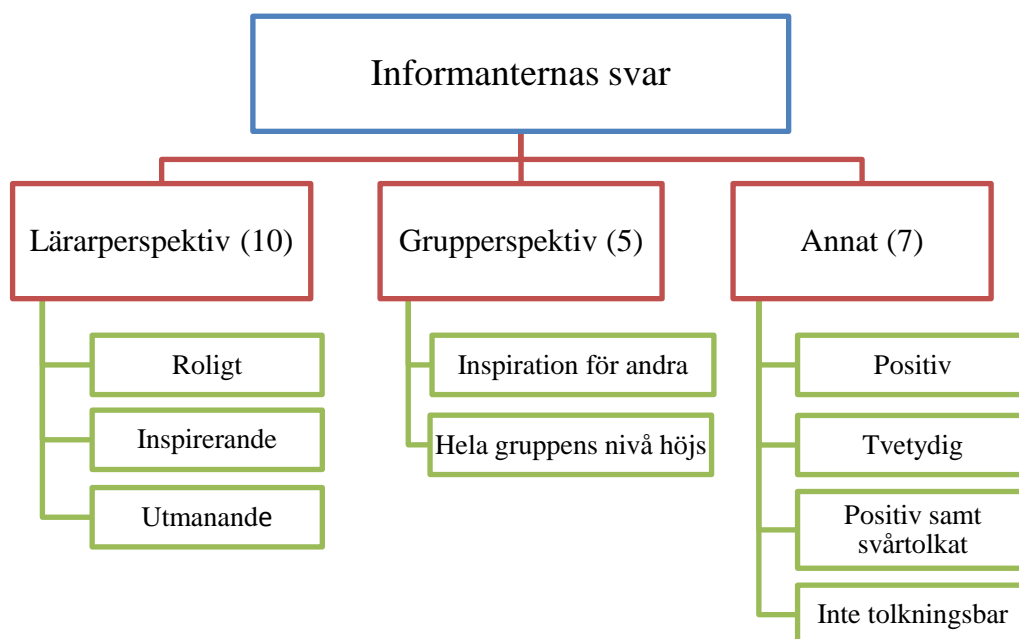
De sista attityderna som finns att presentera utgående från påståendena är informanternas uppfattning om att en begåvad elev kan fungera som extra lärare och att en begåvad elev är en hjälptillgång i klassrummet. De här påståendena har en stor likhet med varandra och över hälften av informanterna är på båda påståendena delvis eller helt av samma åsikt. Svartsfördelningen är ändå inte identisk. På påståendet om extralärare är fem helt av samma åsikt och nio är delvis av samma åsikt medan på påståendet om hjälptillgång är sju helt av samma åsikt medan 10 är delvis av samma åsikt. Det här tyder på att informanterna ser en skillnad i att fungera som extra lärare och fungera som hjälptillgång. En informant har valt att ge en kommentar gällande det här. Kommentaren är följande:

Eleven skall inte fungera som lärare men kan gärna hjälpa sina kamrater om de vill ha hjälp av eleven. (Informant 17)

Ur citatet ovan framgår det att hon ser en skillnad mellan att en elev fungerar som lärare och som hjälp åt en klasskamrat. Det här styrks av hennes svar på påståendena då hon gällande extra lärare är delvis av annan åsikt och gällande hjälptillgång är delvis av samma åsikt. Hennes svar visar också på att hon ser det som viktigt att den som behöver bli hjälpt vill bli det av en begåvad klasskamrat.

Det som hittills har presenterats om informanternas attityder har sin utgångspunkt i de olika påståendena som de skulle ta ställning till. När informanternas fritt formulerade svar, om vad de anser om att ha en begåvad elev i textilslöjd, analyseras framgår det att det mesta av utsagornas innehåll går att kategorisera i två olika grupper. Den första kategorin av utsagor utgår från hur informanten själv upplever det och vad det ger åt henne som lärare. Den andra kategorin utgår från vad informanten anser att en begåvad elev kan tillföra till gruppen. En del av informanternas svar passar in på en av kategorierna, men så finns det också två svar som har innehåll som passar in på båda kategorierna. Till sist finns det en grupp med svar som ger en bild av informanternas attityd men samtidigt är de inte tillräckligt beskrivande för att det ska gå att placera dem i någon av de två kategorierna som beskrevs här ovan. För att få en överblick av de svar som hör till den tredje gruppen analyseras de utgående från om de är positiva eller negativa inställningar. I figur 3 framgår det på vilket sätt informanternas svar uppdelas och hur många svar som hör till varje kategori. I och med att två av utsagorna hade

innehåll som passade in på både lärarperspektiv och grupperspektiv är det sammanlagda antalet svar 22 fastän informanterna endast är 20. Det framgår också hur huvudkaraktärsdragen för svaren såg ut.



Figur 3. Kategorisering av informanternas förhållningssätt till begåvade elever

### **Lärarperspektiv**

I de svar där informanterna utgår från sig själva framkommer det att många tycker att det är roligt eller inspirerande att undervisa en begåvad elev. En del lyfter fram att det också är utmanande för dem som lärare men att utmaningen är något positivt. De här svaren visar alltså på att informanterna ser begåvning som någonting positivt. Utmaningen kan bland annat ligga i att det handlar om att eleven gör svårare arbeten, vilket i sin tur kan betyda att läraren behöver fördjupa sina egna kunskaper. Hur informanterna själva tar upp de här faktorerna framgår av citaten nedan.

Begåvade elever inspirerar och arbetet blir en större utmaning (positivt) i o m svårare arbeten. (Informant 18)

Att undervisa en begåvad elev i textilslöjd är enbart inspirerande och utmanande på ett mycket positivt sätt. (Informant 8)

Det är roligt men också en utmaning med de begåvade eleverna. Kan ha idéer och funderingar där man själv som lärare hamnar att ta reda på hur man ex. genomför en speciell teknik. (Informant 12)

Det är förekommer ett intressant utbyte med elever som är begåvade. (Informant 6)

Det känns roligt och intressant och sporrar mej i mitt arbete. (Informant 1)

Som tidigare nämdes framkommer det av informanterna, som utgår från sig själva, att undervisning av begåvade elever är något positivt. Undervisningen bidrar med inspiration av olika slag till informanterna som på det sättet kan få ett extra lyft i sitt arbete. Genomgående i citaten ovan är alltså ord som inspirerande och utmanande, samt andra ord med liknande betydelse. De här liknande orden använde sig informanterna av utan att de genom frågans formulering skulle ha blivit styrda i en viss riktning (se bilaga 2).

Det är naturligtvis lättare att undervisa en begåvad elev eftersom vi talar samma språk och eleven har lätt att ta till sig instruktioner. Sedan kan det ju hända att eleven har attitydproblem ifall skolarbetet annars inte löper och då kan det vara en utmaning i början för läraren att få eleven att känna sig säker på sig själv för att sedan blomma upp. (Informant 17)

Av citatet ovan framgår det att informant 17 anser att det är lättare att undervisa en begåvad elev. Samtidigt poängterar hon också att det till en början kan vara utmanande ifall eleven har attitydproblem. Sättet hur hon har formulerat det på tyder ändå på att när eleven har börjat känna sig säker på sig själv är det sedan inget problem.

Med en begåvad elev är det mera frågan om att handleda arbetet kring en uppgift. Ofta är det frågan om en produkt som eleven själv planerat och vi jobbar tillsammans som ett team för att nå resultatet. Eleven arbetar i egen takt och kanske bara behöver då och då hjälp av läraren. Själv får jag en stor njutning av lyckade projekt och jag är så glad över att medverka i elevens process till ett gott resultat. Om det till exempel är en vinterkappa som eleven planerar, syr och sedan använder senare i sin vardag tycker jag att jag lyckats med det jag strävar till. (Informant 7)

Som framgår i citatet ovan berättar informant 7 att det med begåvade elever oftast handlar om att handleda dem i en uppgift. När ett sådant projekt lyckas lyfter informanten fram att hon själv får en stor njutning av det och att hon då också tycker att hon själv har lyckats. Det här visar på att det också är upplyftande för en lärare när mera avancerade projekt genomförs, speciellt om hon får känna att hon har varit delaktig i att det blir ett lyckat resultat. Att undervisning av en begåvad elev skapar en positiv känsla hos läraren själv framgår också i följande svar.

Jag tycker det är alltid lika roligt att ha begåvade elever i textilslöjden. De förstår vad man förklarar, de klarar av att tänka själv, följa instruktioner, lösa problem m.m. Visst känns det bra då man märker att någon kan/ förstår. Det skulle man ju vilja att alla elever skulle göra... (Informant 10)

### ***Grupperspektiv***

När det kommer till en begåvad elevs roll i en elevgrupp framhåller flera av informanterna att en sådan elev kan inverka positivt på en hel grupp. Som framgår av citaten nedan menar informanterna att en begåvad elev kan inverka positivt på andra elever både när det gäller deras attityder och deras prestationer.

Det är roligt och stimulerande. En begåvad elevs inspiration smittar oftast av sig på de andra i gruppen som vågar prova på lite svårare arbetsuppgifter. (Informant 11)

Begåvade elever tillför mycket i den klass de finns. De höjer de andra eleverna såväl motivationsmässigt som hantverksmässigt. (Informant 19)

En begåvad elev ger även mycket till gruppen. Då den är motiverad får den även andra att prestera efter bästa förmåga. (Informant 16)

### ***Lärar- och grupperspektiv***

Två av informanterna har gett sådana svar där det dels framkommer att undervisning av begåvade elever tillför någonting åt dem som lärare, dels att begåvade elever tillför något åt resten av eleverna i gruppen där de finns. Som det framgår ur citaten nedan lyfter de här två informanterna fram saker som att själv bli motiverad och att det är roligt att ha begåvade med i undervisningen.

Det är roligt att undervisa en begåvad elev. Man blir också som lärare tvungen att utmana sig själv och anstränga sig mer för att ge den eleven det hen behöver. Det är också uppfriskande att ha en sådan i klassen, undervisningstillfället blir mångsidigare. En begåvad elev kan också vara en inspiration för de andra eleverna i klassen. (Informant 13)

Jag blir själv mycket motiverad av att ha begåvade elever i klassen. De gör att jag själv måste engagera mig i nya tekniker, nya material och nya arbetsområden. Det är roligt att ha dessa i klassen eftersom de ofta inspirerar andra, hjälper andra framåt och vill diskutera det de tillverkar hemma. (Informant 20)

### ***Annat***

Till sist finns det en grupp med svar som berör informanternas inställning till begåvade elever men som redan tidigare nämnts inte går att sätta in i någon av kategorierna ovan. Det är fråga om svar från sju informanter. Av de här informanterna är det tre som har en positiv inställning. Det finns en informant vars inställning är tvetydig för att den kan tolkas både positivt och negativt. Utöver det finns även en informant vars inställning är dels positiv och dels är svårtolkat. Till sist är det två informanter vars inställningar och svar är av annan karaktär och inte går att tolka som positivt eller negativt.

De tre informanter vars inställningar klart kan tolkas som något positiv, beskriver att de upplever undervisningen på följande sätt:

Det är mycket roligt [...] (Informant 15)

Inspirerande. (Informant 5)

Det är bra att det finns olika typer av elever roligare med variation i grupperna. (Informant 3)

Som det framgår i citaten ovan använder dessa informanter sig av liknande ord som även funnits i redan tidigare presenterade utsagor. Det som skiljer de här svaren från tidigare svar är att de här inte ger någon bredare beskrivning och därför kan ingen djupare förståelse skapas vilket i sin tur är orsaken att de inte kan placeras i någon av de tidigare kategorierna.

Att få undervisa en dylik [begåvad] elev sker inte så ofta och då fick man en känsla av att man inte behövs för eleven klarar sig själv. Det som eleven ville få av läraren var positiv uppmuntran och läraren var mer elevens bollplank. (Informant 4)

Citatet ovan av informant 4 är av sådan karaktär att den kan tolkas både positivt och negativt. Det som gör att det tyder på att informanten ser det som något positivt är formuleringssättet ”att få undervisa”. Ordet få ger signaler om att det är något positivt och att det är en chans att möta en begåvad elev. Om det var något negativt skulle det troligen istället handla om att vara tvungen att undervisa en dylik elev. Det som möjligen kan tolkas som något negativt i svaret är lärarens känsla av att inte behövas. Här är det svårt att veta om den känslan upplevs som jobbig eller om det är upplyftande att se att någon är självgående.

Det svaret som kan tolkas dels positivt, och dels inte går att tolka, är det som informant 14 säger om hur hon upplever att det är att undervisa en begåvad elev. Hon säger nämligen att det är ”både givande och krävande”. Att det är något givande är det som är positivt medan att det är krävande inte går att tolka. Krävande kan vara negativt i och med att det innebär mera jobb eller mera saker att tänka på för läraren. Att läraren behöver utmana sig själv kan också anses som något positivt vilket framkom tidigare av informant 18. Det här beror alltså på varje enskilds persons uppfattning och när det i det här fallet inte sades något mera än krävande är det svårt att tolka vilken uppfattning informant 14 har av något som är krävande.

Ett av de svar som är av annan karaktär och som inte går att tolka om informanten är positivt eller negativt inställd till att undervisa en begåvad elev handlar om att informanten anser att det kan vara svårt i en större grupp. Sättet som det uttrycks på framkommer i följande citat:

Kan vara svårt i alla fall i en större grupp för hen vet vad hen vill och tycker att hen kan och kan därför ha svårt att följa instruktioner och ta emot råd. (Informant 9)

I informantens svar framkommer det alltså att hon tycker att det kan vara svårt i större grupper och varför det kan vara det. Av det framkommer det alltså en typ av inställning, men det som inte framkommer är hur hon upplever att det är att undervisa en begåvad elev ifall gruppen inte är stor. Att det är svårt går inte heller att tolka som något negativt eller positivt i och med att svårt kan tolkas som att hon som lärare kan få en utmaning och det i sin tur har bland en del av informanterna inneburit någonting positivt. I det här fallet verkar det däremot



handla om svårt i och med att eleven inte riktigt kan följa instruktioner och det i sin tur kan av någon ses som någonting negativt.

Eleven tar lätt till sig det som man går igenom och förstår hur man skall gå tillväga i olika moment. Eleven visar intresse, har goda grundkunskaper som man kan bygga vidare på och har en god spatial förmåga. (Informant 2)

Citatet ovan av informant 2 är det sista svaret av annan karaktär. Som det framgår är det mera en beskrivning av hur en begåvad elev är vilket gör att det framkommer inte vilken inställning informanten har till att undervisa en begåvad elev. Själva beskrivningen har ändå en positiv ton så det kan trots allt ge signaler om att informanten upplever undervisning av begåvade elever som något positivt.

Som det framkommer i det här avsnittet anser de flesta av informanterna att begåvade elever kan tillföra något positivt dels till undervisningsgruppen, dels till läraren själv och hennes arbete. Att undervisa en begåvad elev behöver inte alltid betyda att allting förlöper smärtfritt utan att läraren behöver anstränga sig något extra. Det kan uppstå utmaningar i samband med undervisningen och det är de här utmaningarna som kan ge någonting mera åt lärarna och deras professionella utveckling. Viljan att ta sig an dessa utmaningar verkar finnas bland informanterna i och med att de ser utmaningarna som något positivt.

### **7.3 Differentiering av textilslöjdsundervisningen**

För att ta reda på hur textilslöjds lärare differentierar sin undervisning användes en flervalsfråga där informanterna hade möjlighet att kryssa i alla svarsalternativ som de anser att stämmer för dem och deras sätt att lägga upp undervisningen och planera uppgifterna. Antalet alternativ de hade att välja mellan var 16, varav den sista var av sådan karaktär att de själva skulle precisera alternativet. Svarsalternativen formulerades utgående från teorikapitlen om begåvade, om differentiering och om differentiering i textilslöjd. Antalet alternativ som informanterna valde varierade från två till 10. Den fullständiga fördelningen av svarsalternativen som informanterna valde går att avläsa i tabell 2. Varje svarsalternativ kunde bli valt högst 20 gånger i och med att det var 20 informanter som besvarade enkäten. För att se frågans utformning i enkäten se bilaga 2.

Som det framgår av tabell 2 är det speciellt fyra av alternativen (1, 2, 4 och 6) som informanterna använder sig av. Av de här var alternativ 2, ”Eleverna får i planeringsstadiet själva variera svårighetsgraden på det som de ska göra”, det allra vanligaste sättet som informanterna differentierade undervisningen på. 19 av 20 lärare har angett att de använder

sig av det sättet för att differentiera undervisningen för att beakta elevernas olika kunskapsnivåer.

Tabell 2: Svartalternativen och svarsfrekvensen för varje alternativ.

Benämning i texten	Svartalternativ på enkäten	Svarsfrekvens n=20
Alternativ 1	Eleverna går fram i egen takt, när de är klara får de tilläggsuppgifter inom det aktuella arbetsområdet	17
Alternativ 2	Eleverna får i planeringsstadiet själva variera svårighetsgraden på det som de ska göra	19
Alternativ 3	Alla elever ska göra exakt samma produkt i exakt samma material	0
Alternativ 4	Begåvade elever ges möjlighet att göra produkter med mer avancerade detaljer. T.ex. mer avancerade mönster att sticka/virka, plagg med fler skärningar och svårare detaljer	18
Alternativ 5	Eleverna har möjlighet att välja ett svårare eller ett lättare material att jobba i. T.ex. chiffongtyg - bomullstyg	10
Alternativ 6	Begåvade elever får möjlighet att ta in fler tekniker inom ett arbetsområde för att få en större utmaning	18
Alternativ 7	Eleverna ska städa skåp/lådor ifall de snabbt blir klara med ett arbetsområde	0
Alternativ 8	När eleverna är klara med en uppgift ska de hjälpa sina klasskamrater tills alla andra också är klara	0
Alternativ 9	Eleverna erbjuds instruktionsmaterial av olika svårighetsgrader	8
Alternativ 10	Skriftliga uppgifter, t.ex. dokumentation, får eleverna utforma personligt på ett sådant sätt som passar dem själva	13
Alternativ 11	Eleverna börjar med nästa arbete direkt de är klara med föregående produkt	13
Alternativ 12	Eleverna får göra vad de vill tills resten av klassen är klara med arbetsområdet	4
Alternativ 13	Alla elever ska göra samma uppgifter inom ett arbetsområde men de behöver inte bli klara samtidigt	5
Alternativ 14	Alla elever har lika lång tid på sig och gör under den tiden så mycket som de hinner av uppgifter inom ett arbetsområde	2
Alternativ 15	Ingen differentiering görs	1
Alternativ 16	Annat, precisera nedanför	1

Förutom de fyra alternativen som var mest representerade bland informanterna finns det ännu tre alternativ som åtminstone hälften av informanterna anser att de använder sig av. De här alternativen har att göra med elevernas möjligheter att välja material som är olika svåra att jobba i, möjligheten att variera skriftliga uppgifters utformning samt att eleverna direkt börjar med nästa arbete då de är klara. Vidare finns det fyra alternativ som är representerade bland

färre än hälften men minst bland två informanter. De här alternativen är alternativ 9, 12, 13 och 14.

Tre av svarsalternativen var inte alls representerade bland de metoder som informanterna använder sig av. De här alternativen är sådana som egentligen inte är differentieringsmetoder utan sådana saker som framkom i teoridelen att kan förekomma även om de inte stärker de begåvade eleverna. Därför fanns de även med som alternativ för att kartlägga ifall sådant också kan finnas i skolorna. Alternativ 15, "Ingen differentiering görs", finns representerat en gång bland de inkomna svaren. Det här svaret var däremot inte det enda svaret från informanten utan även nio andra svar var ikryssade. Det betyder alltså att informanten också differentierar undervisningen. Valet att kryssa i alternativ 15 kan möjligtvis betyda att ibland gör hon ingen differentiering. Även alternativ 16 fanns representerat en gång bland svaren. Svarsalternativ 16 ingav möjlighet för informanten att precisera sitt svar. Preciseringsen i det här fallet pekar inte på något speciellt differentieringssätt utan känns mera som ett förtydligande av informantens åsikt inom ämnet. Hela svarspreciseringen lyder så här:

Textilslöjdsundervisningen skall vara uppmuntrande för ALLA elever oberoende av deras fallenhet för ämnet (Informant 17)

Förutom informant 17 har även informant 1 skrivit en kommentar på frågan "Annat precisera här", som hör ihop med svarsalternativ 16. Den här informanten hade däremot inte kryssat i alternativ 16 i flervalsfrågan och därför framkommer i figur 4 endast att en informant valt det alternativet. Trots att informant 1 inte hade kryssat i svarsalternativet är själva preciseringen av lika stort värde. Informant 1 lyfter i sin precisering fram att hon som bäst håller på att testa möjligheten att en elev gör ett videoklipp som ska fungera som demonstrations- eller instruktionsvideo.

Håller på att testa att ge eleven möjlighet att göra ett youtube klipp med en demonstration eller instruktionsvideo. Där tror jag att dessa elever kommer att synas. Vi använder IMovie och lägger upp dem på vår blogg. (Informant 1)

Gällande citatet ovan är det lite av en tolkningsfråga vad som menas med "dessa elever". Själva flervalsfrågan gällde hur informanten beaktar de olika kunskapsnivåerna som finns bland alla elever. I citatet ovan är det att fundera över ifall "dessa elever" syftar specifikt på begåvade elever i och med att temat för hela enkäten var begåvade elever samt att en del av flervalsfrågans svarsalternativ var differentieringssätt som specifikt riktades åt begåvade elever. Informanten verkar syfta på en specifik elevgrupp och själva frågan gällde alla olika kunskapsnivåer, det här stärker alltså teorin om att hon tänker på de begåvade eleverna.

Utöver möjligheten till att precisera alternativ 16 hade informanterna också möjlighet att lämna en fritt formulerad kommentar till hur de lägger upp och planerar undervisningen. Av alla 20 informanter var det sex informanter som utnyttjade den här möjligheten. Bland de här kommentarerna går det att urskilja lite olika nyanser av vad informanternas kommentarer berör. En del av informanterna preciserar en eller flera av alternativen de valt, andra kommentarer tangerar något av svarsalternativen som en informant inte valt att kryssa i men som utgående från kommentaren kan tolkas som att de kan stämma till en viss del eller i vissa fall. Den tredje kommentarstypen är av mera allmän form och syftar inte på något specifikt svarsalternativ. Till näst kommer informanternas fritt formulerade kommentarer att presenteras utgående från vad kommentarerna berör.

### ***Precisering av valt alternativ***

Två av de som valt att lämna en kommentar efter flervalsfrågan preciserar någon eller några av alternativen de kryssat i. Exempel på hur kommentarerna kan ta sig i uttryck följer nedan.

Kommentar till "eleverna börjar med nästa arbete direkt de är klara med föregående produkt":  
gäller endast elever som har tillval i åk 8 o 9. Alltså inte elever i åk 7. (Informant 8)

Kommentar till sista krysset [alternativ 12] gäller åk 7: Inte göra vad de vill, men göra extra arbeten inom samma arbetsområde. -Nytt tema startar, när ca 75 % av gruppen är klar med det aktuella temat. Viktigt är att kontroll görs av läraren, så alla elever får sina produkter klara när läsåret slutar. (Informant 8)

I citaten av informant 8 är det fråga om att förtydliga att valda alternativ inte gäller för alla årskurser som hon undervisar i utan bara en eller två av dem. De här förtydligandena gör att det tydligt går att notera att undervisningsupplägget kan variera beroende på vilken årskurs som undervisas. Även kommentaren av informant 2 är av den typen som förtydligar hur upplägget kan variera mellan årskurserna.

Vissa uppgifter gör alla samma men personliga i början av åk 7 för att lära sig vissa moment men efterhand blir variationen större på uppgifterna beroende på ambitionsnivån och kreativiteten. (Informant 2)

Ett av alternativen som informant 2 valt i flervalsfrågan är alternativ 13 som handlar om att alla elever ska göra samma uppgifter på olika lång tid. Citatet ovan kan ses som en kommentar till det här valet i och med att hon förtydligar att det i början av årskurs 7 finns uppgifter som alla gör samma men att sedan blir det en större variation.

### ***Precisering av alternativ som inte blivit valt***

Det var även två informanter som i sin kommentar valde att kommentera sådant som berörde något av svarsalternativen som de inte kryssat i.

Jag önskar nog att eleverna hjälper varandra, men inte till överdrift så att deras eget arbete lider. (Informant 18)

Informant 18 har inte kryssat i svarsalternativ 8, ”När eleverna är klara med en uppgift ska de hjälpa sina klasskamrater tills alla andra också är klara”, men i citatet ovan framgår det att hon nog vill att eleverna ska hjälpa varandra till en viss del. Här kan alltså urskiljas en skillnad mellan att vara tvungen att hjälpa andra ifall eleven själv är klar och att hjälpa klasskompisarna till en viss del men att det egna arbetet ändå ska tas i beaktande. Ordet ”önskar” ger också signaler om att det sist och slutligen är eleverna själva som tar beslutet att hjälpa andra eller inte, men att läraren framför en önskan om att de ska göra det.

Enligt läroplanen för åk 7 skall alla elever pröva på basfärdigheter inom olika tekniker. Då finns inte så stora variationsmöjligheter inom olika material. (Informant 19)

Kommentaren av informant 19 kan tolkas som en precisering till varför hon valt att inte kryssa i svarsalternativ 5 som berör möjligheten att välja material som medför olika svårighetsgrader för jobbet.

### ***Kommentarer med mera allmän karaktär***

Till sist finns två kommentarer som är av mera allmän karaktär istället för att direkt syfta på någon av frågans svarsalternativ. Av dessa två kommentarer är det endast den ena som ger någon direkt information om differentiering i undervisningen.

Brakar planera mitt arbetsområde brett så att både de svaga och de starka känner att de klarar av uppgiften och att det är roligt/givande. Det finns många variationer inom ett arbetsområde och jag har alltid förslag på en lättare uppgift och en mera avancerad uppgift. (Informant 6)

Kommentaren av informant 6 ger en bredare bild av hur informanten tänker när hon planerar ett arbetsområde. Dessutom ger kommentaren om ett brett arbetsområde signaler om varför och hur det är möjligt att beakta alla de svarsalternativ hon har kryssat i. Ett brett arbetsområde bjuder på flera variationsmöjligheter.

Det som hittills har blivit presenterat om informanternas sätt att differentiera textilslöjdsundervisningen är allting sådant som kommit fram på den specifika frågan gällande hur undervisningen planeras och läggs upp. Förutom det här har information om olika differentieringssätt också framkommit i andra svar av informanterna. Den informationen är minst lika viktig som ovan presenterade svar, i och med att det är sådant som framkommit utan att informanterna specifikt har varit ombedda att tänka i differentieringsbanor. Det här betyder att sådan information kan tänkas vara mera spontan och personlig i och med att

informanterna inte nödvändigtvis har blivit styrda av färdigt definierade svarsalternativ. Till näst presenteras därför olika utsagor som på något sätt berör differentiering.

Det är hos sju av informanternas övriga svar som det har hittats någon form av information som berör hur undervisningen differentieras med syfte att möta begåvade elevers behov. Det går att urskilja tre olika områden som de här utsagorna utgår från. De här tre olika områdena är hur läraren planerar ett arbetsområde, elevens sätt att arbeta och den sista är utgående från läraren själv och hennes kunskaper.

### ***Hur lärare planerar ett arbetsområde***

Det som framkommer i de utsagor som har sin utgångspunkt i planerandet av ett arbetsområde är att alla elever börjar med samma uppgifter men att det dels finns möjlighet att göra dem lättare eller svårare, dels finns det möjlighet att efteråt fortsätta med uppgifter som möjligen är mera utmanande, vilket framkommer i citatet av informant 17 här nedan. Som det framkommer i citatet nedan lyfts det även fram elevernas egen möjlighet att påverka kommande arbeten.

Jag ger alla samma uppgifter, det finns ett x antal uppgifter som är obligatoriska, men alla dessa uppgifter kan göras antingen lättare eller svårare, utifrån elevens kunnande, det ser jag ganska snabbt under de två första arbeten. Men utanför dessa uppgifter finns ju möjligheter att själva påverka, och själv planera kommande arbeten. Eleverna får också vara med och välja de material vi beställer. I synnerhet i valfria grupperna åk 8+9. (Informant 15)

Alla börjar med samma uppgift men eftersom den begåvade eleven troligtvis är färdig före de andra får denne fortsätta med (kanske) mera utmanande uppgifter. (Informant 17)

### ***Elevens sätt att arbeta***

Den typ av differentiering som utgår från eleven handlar om när det är eleven som själv har planerat en produkt. Informant 7 framhåller att hon för det mesta har som uppgift att handleda en begåvad elev i ett arbete och att det då ”ofta är fråga om en produkt eleven själv planerat”. Det kan också vara frågan om att en elev bearbetar eller utvecklar lärarens instruktioner. Informant 18 ger ett illustrerande exempel på hur det kan ta sig i uttryck.

Begåvade elever [...] förädlar ofta lärarens instruktioner/exempel vidare. T ex jag demonstrerar stickning i åk 4, de flesta övar tekniken och gör ett enkelt arbete, en boll eller pannlapp. Tekniken är svår för de flesta men en flicka stickar några pannlappar och vill sedan lära sig sticka flätor. Sekvensen slutar med att hon stickar vantar med flätor. (Informant 18)

I citatet ovan framgår det att en begåvad elev har möjlighet att genom eget initiativ fördjupa sin kunskap för att på det sättet erhålla en utmaning åt sig själv. Samma informant belyser det här också med ett exempel om en annan elev som aldrig tidigare har stickat men som blir

ivrig, vilket i sin tur resulterar i att han stickar ett par vantar både åt sin mamma och åt sig själv.

### ***Läraren och hennes kunskaper***

De utsagor som utgår från läraren själv handlar om när läraren måste anstränga sig mera i sitt eget kunnande för att kunna möta en begåvad elevs behov av utmaningar. Informant 20 uttrycker det här genom att säga att ”jag själv måste engagera mig i nya tekniker, nya material och nya arbetsområden”. Både informant 12 och informant 13 är inne på samma banor. Informant 13 säger att ”man blir också som lärare tvungen att utmana sig själv och anstränga sig mer för att ge den [begåvade] eleven det hen behöver” och informant 12 menar att ”man själv som lärare hamnar att ta reda på hur man ex. genomför en speciell teknik”. De här citaten tyder på att informanterna är av den inställningen, och även medvetna om, att de som lärare kan behöva fördjupa sitt eget kunnande för att klara av att möta begåvade elever på en passlig nivå. Det här betyder alltså att en lärare behöver ha vilja att ta reda på och lära sig nya tekniker ifall hennes kunskap från tidigare inte räcker till. Något som kan relateras till det här är också att en lärare ska hålla sig uppdaterad om vad som är aktuellt och populärt. Det är något som informant 15 i sin tur lyfter fram, vilket framgår i följande citat.

Jag vill nog försöka vara ajour med vad som görs, följa vissa bloggar, instagram och pinterest. Sånt som eleverna har rekommenderat. (Informant 15)

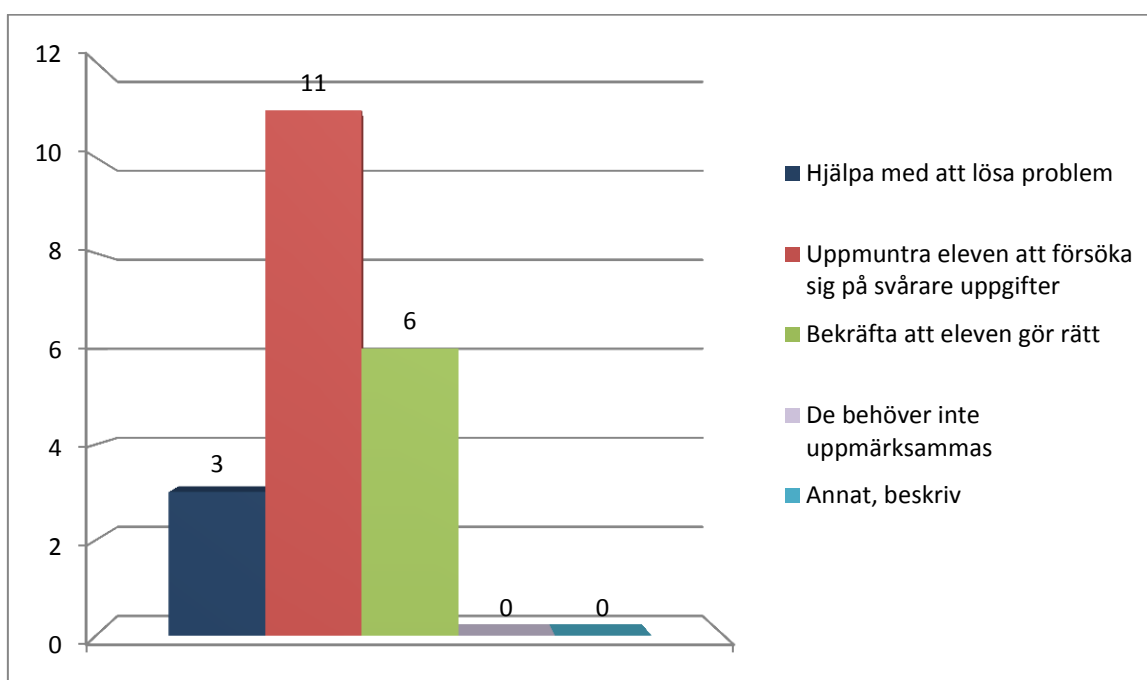
Det som framkommit i det här avsnittet är att alla informanter på något sätt differentierar sin undervisning. Endera kan det handla om att de själva gör uppgifter av olika svårighetsgrad eller så ger de utrymme för eleverna att själva utforma projekt utgående från deras egna kunskaper och förmågor. Utöver det här framkommer det också att lärarens egna kunskaper spelar en roll i hur de klarar av att differentiera undervisningen.

## **7.4 Textilslöjdslärares sätt att uppmärksamma begåvade elever**

För att skapa en bild av vilken typ av uppmärksamhet lärare främst ger åt en begåvad elev fanns en flervalsfråga där informanten skulle välja alternativet som stämmer bäst för dem själva. Antalet svarsalternativ var fem, varav ett alternativ var att informanten själv skulle precisera sitt sätt att uppmärksamma en begåvad elev. Informanternas svar koncentrerades till tre av svarsalternativen. Hur informanternas svar fördelades mellan svarsalternativen går att se i figur 4.

Som det framgår i figuren nedan är alternativet ”uppmuntra eleven att försöka sig på svårare uppgifter” mest förekommande hos informanterna. Det här alternativet har 11 av de 20

informanterna gett som svar. Det går att dra paralleller mellan informanternas val av det här alternativet och hur de har svarat på påståendet att en begåvad elev i textilslöjd behöver uppmuntran för att utmana sig själv. Som det framgår i tabell 1 i avsnitt 7.1.1 så är 8 av informanterna helt av samma åsikt, 10 är delvis av samma åsikt och till sist finns det 2 som är delvis av annan åsikt. Något som är intressant att notera då dessa två frågor jämförs är att en av informanterna som angett att hon delvis är av annan åsikt har ändå valt svarsalternativet uppmuntra eleven att försöka sig på svårare uppgifter på frågan om hur hon uppmärksammar en begåvad elev.



Figur 4. Svartsfördelning för enkätfrågan ”Jag uppmärksammar en begåvad elev under textilslöjdslektionen genom att:”

Som det framgår ovan har ingen av informanterna valt alternativet ”annat, beskriv”. Det här alternativet var uppbyggt på det sättet att under flervalsfrågan fanns en ruta där informanten själv skulle beskriva på vilket annat sätt de uppmärksammar en begåvad elev. Trots att ingen av informanterna hade valt alternativet i flervalsfrågan var det tre informanter som ändå gett ett svar i rutan för beskrivning. En informant hade i flervalsfrågan valt det första svarsalternativet och sedan i rutan för beskrivning även fyllt i ”Uppmuntra att försöka sig på svårare uppgifter och bekräfta att eleven gör rätt” (Informant 16). Valet att skriva in även de här svarsalternativen tyder på att informanten ansåg att även dessa alternativ var viktiga för henne och därför vill signalera att hon också använder sig av dem genom att själv skriva in de alternativen. De två andra informanterna som valt att fylla i frågan fyllde i sådana alternativ på uppmärksamhet som inte fanns med bland svarsalternativen. Informant 1 har angett att hon



ibland kan uppmärksamma en begåvad elev genom att dela med sig av något som hon själv tycker verkar vara intressant. Informant 10 har fyllt i att hon även uppmärksammar en begåvad elev genom att berömma eleven. Att uppmärksamma en begåvad elev genom att ge beröm kan också kopplas till följande citat som tangerar begåvades prestationer.

Jag tror att det är ytterst viktigt att barnens arbete värdesätts, trots att de är talangfulla så behöver de det. (Informant 17)

Utöver ovan presenterade svar på flervalsfrågan om hur begåvade elever uppmärksammas under en lektion framkommer det också i svar på öppna frågor olika sätt på vilka informanterna kan uppmärksamma begåvade elever. Sådant som framkommer ur svaren på de öppna frågorna är att som lärare diskutera med en begåvad elev. Det här framkommer i två av informanternas svar. Vidare framkommer också att informanterna mera fungerar som ett bollplank eller en handledare och att uppmuntran är viktigt.

[...]då fick man en känsla av att man inte behövs för eleven [begåvad, med stort intresse för ämnet] klarar sig själv. Det som eleven ville få av läraren var positiv uppmuntran och läraren var mer elevens bollplank. (Informant 4)

Med en begåvad elev är det mera frågan om att handleda arbetet kring en uppgift. Ofta är det frågan om en produkt som eleven själv planerat och vi jobbar tillsammans som ett team för att nå resultatet. Eleven arbetar i egen takt och kanske bara behöver då och då hjälp av läraren. (Informant 7)

En av informanternas uttalande skiljer sig på ett sätt från de andras i och med att hon framhåller att en begåvad elev kan falla i skymundan ifall det är många andra elever som behöver hjälp. Det här framkommer i citatet nedan.

I lägre klasser om gruppen är stor kan det dock hända att en begåvad elev inte blir uppmärksammas av läraren eftersom det finns så många andra som "ropar" på hjälp. (Informant 17)

Att framhålla situationen på det sättet som informant 17 gör tyder på att hon har en medvetenhet om hur situationen kan bli för en begåvad elev. Det här sättet att framhålla situationen är ändå inte samma sak som att i flervalsfrågan ha valt alternativet "De behöver inte uppmärksammas". Det skulle mera signalera att informanten anser att begåvade inte behöver uppmärksammas medan citatet ovan endast berättar fakta hur det kan vara. Samma informant har angett att hon främst uppmärksammar en begåvad elev genom att bekräfta att eleven gör rätt.

Likt svarsalternativet "bekräfta att eleven gör rätt" framkommer liknande information på andra ställen i informanternas svar. Som det framgår i citaten nedan så kan begåvade elever främst begära bekräftelse att de har tänkt rätt.

Eleven behöver sällan hjälp men tyr sig till läraren för att få bekräftelse på att uppgiften utförs rätt eller för att rådfråga om idéer. (Informant 6)

De tänker på ett annat sätt och kommer ofta med motförslag angående hur en uppgift ska lösas. De har oftast svar på frågorna de ställer och vill bara ha bekräftelse på att det fungerar på deras sätt. (Informant 6)

Trots citaten ovan som fokuserar på att bekräfta att eleven gör rätt har informant 6 i flervalsfrågan om uppmärksamhet angett att hon uppmärksammar en begåvad elev genom att uppmuntra eleven att försöka sig på svårare uppgifter. Det här visar att det är viktigt att inte endast fokusera på svaren som angetts på en specifik fråga som är av intresse utan det gäller att beakta all information som har kommit fram i alla olika svar.

Som det framkommit i det här avsnittet så uppmärksammar alla informanter begåvade elever på ett eller annat sätt. Det som verkar vara vanligast är att uppmuntra eleverna att försöka göra svårare uppgifter och att ge någon typ av bekräftelse åt dem. Att alla informanter uppmärksammar begåvade elever tyder också på att de anser att alla elever har rätt till uppmärksamhet oberoende vilken typ av uppmärksamhet det är som eleverna behöver.

## 8 Diskussion

I föreliggande kapitel kommer resultaten från datainsamlingen att diskuteras i förhållande till tidigare teorikapitel. Förutom en resultatdiskussion förs också en diskussion om metodvalet. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning inom ämnet begåvade elever och textilslöjd.

### 8.1 Resultatdiskussion

Till näst kommer resultaten att diskuteras i förhållande till tidigare forskning. Det här avsnittet inleds med en diskussion kring informanternas beskrivning av en begåvad elev i textilslöjd. Syftet är att skapa en stereotypisk bild av hur en begåvad elev i textilslöjd är. Vidare förs en diskussion om informanternas attityder till begåvade elever och på vilket sätt dessa attityder kan inverka på undervisningen och på eleverna. I samband med den diskussionen behandlas även informanternas olika differentieringssätt och hur de kan knytas till tidigare forskning.

#### 8.1.1 Profil för en begåvad elev i textilslöjd

Som det framkom i det inledande kapitlet är forskning inom ämnet begåvade elever och textilslöjd inte någonting som är vanligt förekommande. I teorikapitlet presenterades därför teori om begåvade och teori om textilslöjd var för sig, för att sedan knytas samman i en diskussion om vilka begåvningar som kan tänkas framträda i textilslöjden. I det här kapitlet kommer nu de teorierna och den diskussionen att knytas samman med informanternas beskrivningar av en begåvad elev i textilslöjd för att på det sättet försöka skapa en stereotypisk helhetsbild av vad som är kännetecknen och karaktärsdrag för en begåvad elev i textilslöjd.

En stor del av informanterna lyfter fram i sina beskrivningar av en begåvad elev vilken kvalitet som begåvade elevers produkter ofta har. Fastän det här är något som framkommer i många svar är det inte endast slutproduktens kvalitet som är viktig i beskrivningarna. Det mesta av informanternas övriga beskrivningar anknyter på ett eller annat sätt till hur de begåvade eleverna arbetar. Det handlar om förmåga att förstå instruktioner och anpassa tidigare kunskaper, att visa intresse och om att lösa problem. Det här tyder alltså på att en elevs begåvning kan synas genom hela elevens slöjdprocess. Begåvningen är alltså inte endast bunden till en specifik händelse eller produkt i slöjdundervisningen.

Thomson (2006) framhåller att hos lärare finns det ofta en allmän uppfattning om att de är begåvade som gör saker tidigare, snabbare eller bättre än sina klasskompisar. Hon framhåller dessutom att en lärares subjektiva bedömning och identifiering av vem som är begåvad baserar sig på elevernas arbetssätt istället för på deras kognitiva förmåga. Som det

framkommit handlar informanternas beskrivningar mest om deras arbetssätt och även om att kvalitén på deras arbeten kan vara bättre än andras. Det här stämmer alltså överens med det som Thomson framhåller att lärare oftast fokuserar och utgår från. Det här stämmer ändå inte helt för den här studiens informanter, för fast många av beskrivningar berör elevernas arbetssätt så handlar beskrivningar inte endast om det ytliga arbetet. Som det framkommit handlar det också om de begåvade elevernas förmåga att tolka instruktioner och att förstå både vad och hur de ska göra samt varför de ska göra det. Att informanterna lyfter fram begåvade elevers arbetssätt har alltså en djupare grund.

I diskussionen om hur olika begåvningar kan synas i textilslöjden lyftes det blanda annat fram att intellektuellt och kreativt begåvade elever har möjlighet att synas i textilslöjd. De kan synas genom deras kreativa problemlösningsfråga i och med att textilslöjden delvis består av att lösa olika typer av problem. Kreativitet och problemlösningsförmåga är sådant som även framkommer i många av informanternas beskrivningar av en begåvad elev i textilslöjd. I informanternas beskrivningar ligger det kreativa i att begåvade kommer med egna idéer och gör unika produkter. Informanternas åsikter om att begåvade elever i textilslöjd klarar av att följa instruktioner och använda sig av tidigare värvade kunskaper är också sådant som kan tänkas hänga samman med problemlösningsförmågan. Förmågan att klara av att ta till sig instruktioner och bygga vidare på tidigare kunskaper är sådana egenskaper som kan vara en förutsättning för att kunna lösa olika problem som uppstår.

Som det redan tidigare framkommit kan intellektuellt och kreativt begåvade barn däremot ha motoriska färdigheter som inte hunnit med deras intellektuella utveckling (Porter, 2005). Begåvade elever i textilslöjden har däremot enligt den här studiens informanter åtminstone till en viss del välutvecklade motoriska färdigheter. Det här kan alltså kopplas samman med diskussionen om att de som är begåvade inom det motoriska området har möjlighet att synas inom textilslöjden. Det här är inte något chockerande resultat i och med att textilslöjd till stor del handlar om att på ett eller annat sätt utföra saker med händerna och där kommer de motoriska färdigheterna naturligt med i bilden.

Som redan nämnts framhåller en stor del av informanterna på ett eller annat sätt att begåvade elever i textilslöjd producerar produkter och gör arbeten som är välgjorda och av hög kvalitet. Det här är ingenting som framkommer i avsnitt 5.5 där det diskuteras om olika begåvningars synlighet i textilslöjden. Däremot kan produkternas kvalitet ses som ett resultat av både problemlösningsförmåga, kreativiteten och motoriska färdigheter som nog behandlades.

Utgående från resultatredovisningen och diskussionen ovan kan en stereotypisk bild av en begåvad elev i textilslöjd slutligen skapas. Syftet med den här studien är ändå inte att få ett resultat som går att generalisera så att det gäller alla textilslöjdlärares uppfattningar. Den stereotypiska bilden som målas upp gäller alltså den här studiens grupp med textilslöjdlärare men bilden har även stöd i tidigare forskning. Den stereotypiska bilden av en begåvad elev är i det här fallet en elev som är intresserad av ämnet och som är bra på att följa olika typer av instruktioner. Dessutom klarar eleven av att jobba relativt självständigt och han eller hon klarar också av att tillämpa tidigare införskaffade kunskaper. Andra färdigheter som den begåvade eleven i textilslöjd har är välutvecklade motoriska färdigheter, problemlösningsförmåga och till en viss del även konstnärliga färdigheter. När det kommer till begåvade elevers produkter är de oftast unika och utförligt bearbetade och väldigt välgjorda.

### **8.1.2 Attityders inverkan på lärarens undervisning**

Lärare har olika och även felaktiga uppfattningar om begåvade elever (Goodhew, 2009). Det här kan göra att lärare också kan ha förutfattade meningar om begåvade elever. Dessa uppfattningar kan inverka på lärares arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen. Lärare är dessutom en av faktorerna som inverkar på elevernas motivation och prestationer (Suojanen, 1993; Wahlström, 1995). Till följande kommer därför informanternas attityder till begåvade elever att diskuteras i förhållande till vilka olika uppfattningar som finns enligt tidigare forskning. Dessutom kommer det också att föras en diskussion om vilken inverkan informanternas attityder kan ha på deras undervisning. I samband med det diskuteras också informanternas differentieringssätt.

I resultatredovisningen, kapitel 7, framkommer det att största delen av informanterna är delvis eller helt av den åsikten att begåvade elever i textilslöjd alltid visar intresse för ämnet. Samtidigt är de flesta informanter helt eller delvis av annan åsikt till påståendena att begåvade elever är svåra att upptäcka och att de försöker dölja sin begåvning. Undantagsvis finns det två informanter som framhåller att det kan finnas begåvade som är svåra att motivera och att begåvade elever möjligtvis kan bli oupptäckta ifall gruppandan inte är bra. Som även tidigare nämnts framhåller Persson (1997) att begåvade inte alltid upptäcks i och med att de kan försöka smälta in med resten av klassen och därför döljer sin begåvning. De flesta av informanterna är av åsikten att begåvade inte är svåra att upptäcka och inte heller försöker dölja sin begåvning. När det här relateras till Perssons (1997) teori om begåvade gäller det att reflektera över i fall informanterna kan tro att de upptäcker alla som är begåvade fastän det kan finnas en grupp begåvade som är i gråzonen i och med att de döljer sin begåvning. En av informanterna skiljer ur från de andra i och med att hon framhåller att hon inte vet om det har

funnits begåvade elever som hon inte upptäckt. Enligt henne är det möjligt att begåvade elever inte vill märkas av ifall klassandan är dålig. Att en del begåvade elever i textilslöjd kan förbli oupptäckta stämmer också överens med det som Persson (1997) framhåller om att kreativt och praktiskt begåvade elever kan höra till gruppen som varken föräldrar eller lärare noterar. Informanternas attityd till begåvades intresse för ämnet är en annan sak som är aktuellt att diskutera i det här sammanhanget. Uppfattningen att begåvade elever i textilslöjd även visar intresse för ämnet kan tänkas medföra att sådana som är begåvade i textilslöjd men inte intresserade av ämnet inte upptäcks lika lätt.

Thomson (2006) framhåller att elever som gör saker annorlunda än sina klasskompisar oftast inte klassas som begåvade, och att det är de här som kan skapa utmaningar i klassrummet. Att elever som gör saker på ett annat sätt inte klassas som begåvade stämmer inte överens med hur informanterna beskriver en begåvad elev i textilslöjd. En del av informanterna framhåller till och med att en begåvad elev ”förädlar ofta lärarens instruktioner/exempel vidare” (informant 18), ”tänker i inte så traditionella banor” (informant 5), och ”har egna idéer också om själva teknikerna...” (informant 14). Det här visar alltså på att de framhåller elever som gör saker annorlunda än resten av klassen. Att begåvade kan skapa en utmaning är däremot någonting som stämmer överens med informanternas svar, men utmaningarna anser informanterna ändå vara någonting positivt.

Porter (2005) lyfter fram att det finns en uppfattning om att begåvade elever har en stor fördel av sin begåvning och därför inte behöver få någon extra uppmärksamhet, hjälp eller stöd. Den här uppfattningen passar däremot inte in på informanterna i den här studien. När det kommer till att uppmärksamma begåvade elever framgår det nämligen att alla informanter uppmärksammar även de begåvade på något sätt. Det här tyder på att informanterna är av den uppfattningen att begåvade också behöver få sin del av lärarens uppmärksamhet.

Av lärarnas sätt att uppmärksamma begåvade elever var ”uppmuntra eleven att försöka sig på svårare uppgifter” ett av de vanligaste sätten. Det här tillsammans med åsikterna om att begåvade elever behöver få svårare uppgifter än resten av klassen tyder på att lärarna har en uppfattning om att begåvade ska klara av att utföra svårare uppgifter samt att lärarna förmedlar det här till eleverna genom att uppmuntra dem att ta sig an svårare uppgifter. Det här betyder i sin tur att chansen är stor att eleverna också presterar högre i och med att elever oftast presterar utgående från förväntningar (Imsen, 2006; Håkansson & Sundberg, 2012). De här uppfattningarna om uppmuntran och svårare uppgifter tyder också på att de begåvade eleverna ges uppgifter inom deras egen proximala utvecklingszon. Som framkommit i

teoridelen möjliggör uppgifter inom den proximala utvecklingszonen vidareutveckling och det är dessutom större chans att eleverna är engagerade och intresserade (Partanen, 2007). Informanternas uppfattning om begåvade elevers intresse för ämnet kan alltså dels ha sin grund i att eleverna faktiskt får uppgifter som passar dem och därför hålls deras intresse vid liv.

Uppfattningen om att begåvade elever ges möjlighet till uppgifter inom den egna proximala utvecklingszonen förstärks även av informanternas svar gällande differentiering. Alla informanter framhåller att de på olika sätt planerar och lägger upp undervisningen för att beakta olika kunskapsnivåer som finns bland elever i en klass. Sätten på vilka informanterna differentierar sin undervisning kan dessutom kopplas samman till tidigare forskning om differentiering i textilslöjd och differentiering för begåvade elever. Till näst kommer därför informanternas differentieringsmetoder att diskuteras i anknytning till tidigare forskning om differentiering.

### ***Differentiering***

Som framkommit i kapitel 5 är kvalitativ och kvantitativ differentiering det som Lindfors (1991) lyfter fram att är det mest lämpliga att grunda sig på för differentiering inom ett arbetsområde i textilslöjd. Det som framgår om informanternas sätt att differentiera undervisningen för elever med olika kunskapsnivåer är att deras sätt passar in på den här uppdelningen. Utgående från informanternas svar är det främst kvalitativ differentiering som de använder sig av i sin undervisning och planering. Det här framgår ur att kvalitativ differentiering styrs av bland annat en elevs förmåga och intressen (Lindfors, 1991) och i informanternas svar framkommer det att begåvade elever ofta har möjlighet att själva påverka det som de ska tillverka. Lärarna tillåter att begåvade elever har möjlighet att fördjupa sig i en teknik för att tekniken väckt ett intresse hos dem. Som det redan framkommit ger många informanter också begåvade elever möjlighet att göra mera avancerade produkter för att de på det sättet ska erhålla en utmaning. De här metoderna kan kopplas samman med stoffdifferentieringen inom den kvalitativa differentieringen. Förutom det här framkommer det också att eleverna går framåt i egen takt och får tilläggsuppgifter inom det aktuella ämnet när de blir klara. Det här kan kopplas ihop med det som Lindfors (1991) benämner som nivådifferentiering och som i sin tur också hör till de kvalitativa differentieringsmetoderna.

När informanternas differentieringssätt kopplas samman med teorin om differentiering för begåvade elever går det att konstatera att det främst handlar om det som benämns berikning av den normala undervisningen. Berikning av den normala undervisningen handlar om att en

begåvad elev erbjuds en utvidgning eller fördjupning av det allmänna ämnesinnehållet (Mönks och Ypenburg, 2009). Till det här hör bland annat alla de sätt där informanterna erbjuder eleverna tilläggsuppgifter, möjlighet att inverka på en uppgifts svårighetsgrad både gällande utformning och val av material och möjlighet att ta in flera tekniker.

Till en viss del handlar informanternas differentieringssätt också om det som benämns acceleration. Acceleration i sammanhanget differentiering för begåvade elever är när eleven börjar skolan tidigare än jämnåriga eller hoppar över en eller flera årskurser men det kan också vara att eleven går igenom ett ämnesinnehåll i snabbare takt än resten av klassen (Mönks & Ypenburg, 2009). Accelerationssättet som nämns till först är inte det aktuella här, utan det som är aktuellt är att begåvade elever i en snabbare takt går igenom ämnesinnehållet. Att informanterna ger eleverna möjlighet att jobba framåt i egen takt och sedan fortsätta med följande uppgift kan ses som en typ av acceleration.

För att sammanfatta textillärarnas attityder till begåvade elever kan det konstateras att det kan finnas begåvade elever som inte har blivit och inte blir upptäckta som en följd av lärarnas uppfattning om att begåvade elever är intresserade och inte döljer sin begåvning. Det här stämmer överens med tidigare forskning. Alla åsikter och attityder bland textillärarna stämmer däremot inte överens med tidigare forskning om uppfattningar och feluppfattningar. Hos den här studiens grupp med informanter är inställningen till begåvade elever positiv och lärarnas inställningar tyder också på att begåvade elever får uppgifter på en passlig nivå och därför har chans att utvecklas. Textillärarna försöker dessutom uppmuntra och förmedla positiva förväntningar till de begåvade eleverna. Gällande differentieringsmetoderna som framkom i undersökningen passar de in i tidigare forsknings beskrivningar på olika differentieringsmetoder.

## **8.2 Metoddiskussion**

Till följande kommer det att föras en diskussion kring den här studiens metodval. I diskussionen tas det bland annat fasta på hur enkäten har fungerat. Vidare belyses också en situation där enkätens funktion blir ifrågasatt.

Valet av metod för den här studien stod mellan enkät och intervju. Valet föll slutligen på enkät i och med att jag ville nå ut till en större grupp lärare. Intervjuer ger möjlighet till följdfrågor ifall en informants svar är otydligt eller inte tillräckligt komplett för att ge ett täckande svar (Stukát, 2011). I vissa fall noterade jag i de inkomna enkätsvaren att det skulle ha gått att få ett utförligare svar genom en intervju. Det handlar till exempel om när en



informant svarat på frågan ”Beskriv hur du upplever att det är att undervisa en begåvad elev. Varför upplever du det på så sätt som du gör?” med endast ett ord eller endast några få ord. Det här trots att informanterna uppmanades att även beskriva varför de upplever det så som de gör. Andra tillfällen då det i enkätsvaren märktes att en intervju möjligen kunde ha gett mer är när en informants svar kan säga emot varandra och när ett svar är svårtolkat eller omöjligt att tolka. Då skulle det ha varit lämpligt att ställa en följdfråga och reda ut vad informanten egentligen menar. En liten risk med intervju vid ett sådant tillfälle är att behovet av en följdfråga först skulle noteras i efterhand när den inspelade intervjun transkriberas.

Trots ovan presenterade tillfällen när en följdfråga skulle ha varit på sin plats gav informanterna överlag relativt utförliga svar på enkätfrågorna. Hur utförliga svar som kom in varierade från fråga till fråga och från informant till informant. I efterhand känns det därför som att enkät sist och slutligen var lämpligast både med tanke på hurdana svar som kom in och på alla informanter som var möjliga att ha.

En viktig aspekt att lyfta fram gällande enkäterna är en situation med flervalssfrågan där informanten skulle ange i vilken grad hon höll med om olika påståenden (se bilaga 2). Påståendena var 20 till antalet och det fanns fyra svarsalternativ för varje påstående. Informanterna hade överlag en spridning i sina svar för de 20 olika påståendena. Det är endast en informant som skiljer sig från mängden. På alla 20 påståendena har hon bara angett det första och det andra svarsalternativet, ”helt av samma åsikt” och ”delvis av samma åsikt”. De två följande svarsalternativ, ”delvis av annan åsikt” och ”helt av annan åsikt”, finns inte representerade en enda gång i hennes svar. I det här fallet är det skäl att fundera över ifall det råkar vara att hon haft sådana åsikter att bara de två första svarsalternativen har passat eller om det har uppstått något tekniskt problem som gjort att hon endast har sett dessa två svarsalternativ. Det som väcker misstankar om möjligheten att något tekniskt problem uppstått är att ibland stämmer inte hennes svar på påståendena ihop med hennes svar och kommentarer på övriga frågor, samt att alla andra informanters svar var fördelade över alla fyra alternativ. Det här är en reflektion som det inte går att få något säkert svar på i och med att jag inte har någon möjlighet att kontrollera hur enkäten sett ut för informanten i fråga. Informantens svar har beaktats och finns med i resultatredovisningen. I resultatredovisningen belyses situationer där svar kan ha varit motstridiga. Det här görs för att för att synliggöra var svaren är speciellt osäkra.

Bortfallet bland informanterna kan bero på att det är svårare att motivera en större grupp med informanter (Stukat, 2011). För att minska bortfallet skickades en påminnelse ut åt

informanterna efter att halva svarstiden hade gått. En annan orsak till bortfall kan vara att informanterna kanske inte aktivt använder e-postadressen som enkäten skickades till eller att e-postmeddelandet ”försvann” mellan alla andra meddelanden som en lärare kan få. Tidpunkten för enkätens utskick var strategiskt valt för att försöka minska bortfallet. Därför skickades den ut i början av vårterminen när lärare inte har fullt upp med att planera varken julfest eller vårfest. För att förhindra internt bortfall bland frågorna utformades enkäten så att alla frågor var obligatoriska att besvara. Det var endast de allmänna kommentarsmöjligheterna som fanns efter en del av frågorna som var frivilliga att fylla i. För att förhindra flera svar av samma informant användes en funktion i enkätprogrammet som gav alla informanter individuella inloggningsuppgifter. När en informant skickat in sitt svar fungerade inte hennes inloggningsuppgifter mera. Sammanfattningsvis känns det som att metodvalet och enkäten uppfyllde sin funktion och gav svar på de frågor som eftersträvades.

### **8.3 Förslag till fortsatt forskning**

I och med att forskning om begåvningar i relation till textilslöjd är relativt ovanligt inbjuder det till många möjligheter för fortsatt forskning inom ämnet. Ett alternativ till vidareforskning skulle vara att fokusera på läroämnet slöjd som helhet.

Den här studien har fokuserat på lärares uppfattning om begåvade elever och om hur lärare anser att de differentierar sin undervisning för att bemöta elevers olika kunskapsnivåer, främst med fokus på begåvade elever. Ett alternativ till fortsatt forskning är att fortsätta fokusera på differentiering för begåvade elever men att då fokusera på hur differentiering faktiskt sker och inte endast utgå från lärares uppfattningar om sina egna metoder. Det här skulle kunna göras genom en observationsstudie av lärares planering och genomförande av ett arbetsområde. Målet skulle vara att genom observation ta fasta på hur lärare konkret gör för att skapa möjligheter till utmaningar för begåvade elever. I samband med det här kan det också vara av intresse att undersöka om lärares egna uppfattningar om sina differentieringssätt stämmer överens med det som framkommer av observationen.

En annan vinkling på ämnet begåvade i textilslöjd skulle vara att utgå från elevernas synvinkel. Dels kunde det handla om att forska i hur elever upplever att lärare bemöter begåvade elever och hur de varierar sina uppgifter för att möta alla elevers behov. Dels kunde det vara att utgå från begåvade elevers perspektiv och hur de upplever textilslöjdsundervisningen. Det senare förslaget förutsätter att forskaren får kontakt med begåvade elever i textilslöjd, som dessutom är villiga att ställa upp i forskningen.

# Referenser

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s. 103–121). Lund: Studentlitteratur.
- Brännkärr, P. (2014). *Begåvning, differentiering och textilslöjd. En undersökning om hur begåvade elevers behov bemöts i textilsløjden*. Opublicerad kandidatavhandling. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Collanus, M. (2015). *Yhteisöllisyys, käsityöllä osallistuminen, vaikuttaminen ja viestiminen*. Hämtat 25 September 2015, från [http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016\\_tukimateriaalit/yhteisollisyys\\_kasityola\\_osallistuminen\\_vaikuttaminen\\_ja\\_viestiminen](http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016_tukimateriaalit/yhteisollisyys_kasityola_osallistuminen_vaikuttaminen_ja_viestiminen)
- Distin, K. (2006). *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*. [Elektronisk version]. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Finnäs, M., & Sundström, S. (1996). *Individualisering inom slöjdprocessen. Inriktning på textilslöjdsundervisning i lågstadiet*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Gardner, H. (1998). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Goodhew, G. (2009). *Meeting the Needs of Gifted and Talented Students*. [Elektronisk version]. London: Continuum International Publishing.
- Hartvik, J. (2013). Det planlagda och det som visar sig. Klasslärarstuderandes syn på undervisning i teknisk slöjd. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Malmberg-Tulonen, E. (1996). Handledning - Eleven i centrum. I E. Geber & M. Porko (red.), *Slöjd i utveckling från förskola till vuxenutbildning* (s. 71–80). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2009). *Att se och möta begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nationalencyklopedin. (u.å.a). Differentiera. Hämtat 15 september 2015, från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/ordbok/svensk/differentiera>
- Nationalencyklopedin. (u.å.b). Differentiering. . Hämtat 15 september 2015, från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/lång/differentiering>
- Nationalencyklopedin. (u.å.c). Individualisering. . Hämtat 30 september 2015, från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/individualisering>
- Palm, M. (1991). *Pedagogisk differentiering : en litteraturstudie och en belysande empirisk undersökning kring differentiering i textilslöjd i grundskolan*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land. Särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Berkshire: Open University Press.

- Pöllänen, S. (2015). *Kokonainen käsityöprosessi perusopetuksessa*. Hämtat 25 september 2015, från [http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016\\_tukimateriaalit/kasityoprosessi\\_perusopetuksessa](http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016_tukimateriaalit/kasityoprosessi_perusopetuksessa)
- Reis, S. M. & Housand, A. M. (2008). Characteristics of gifted and talented learners: similarities and differences across domains. I F. A. Karnes & K. R. Stephens (red.), *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 62–81). New Jersey: Person Education.
- Rönkkö, M.-L. (2011). *Käsityön monet merkitykset: opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa*. (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto.
- Skolverket. (2015). *Skolformer och annan verksamhet*. Hämtat 10 november 2015, från <http://www.skolverket.se/skolformer>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Thomson, M. (2006). *Supporting gifted & talented pupils in the secondary school*. London: Paul Chapman.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. March 2013, vol. 36, 84–96.
- Trygg-Kaipiainen, J. (1996). *Vem är begåvad i klassen? Femmornas, sexornas och deras lärares uppfattning om begåvade elever*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2011). *Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen

- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Föreskrifter och anvisningar 2014:96*. [Elektronisk version]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (u.å). *Förskoleundervisning*. Hämtat 15 december 2015, från [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examina/forskoleundervisning](http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/forskoleundervisning)
- Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan. Duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Westergård, A. (2015). *Se de särbegåvade barnen*. Hämtat 27 november 2015, från <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/11/27/se-de-sarbegavade-barnen>
- Winner, E. (1996). *Gifted Children. Myths and realities*. New York: BasicBooks.

# Bilagor

## Bilaga 1. Information till informanterna

Bästa textilslöjdlärare!

Jag är ämneslärarstuderande i textilslöjd och håller på att skriva en magisteravhandling med temat begåvade elever i textilslöjd. Som handledare fungerar forskningsledare Mia Porko-Hudd. Nu ber jag om din hjälp och är intresserad av dina åsikter. Vänligen besvara den korta elektroniska enkäten om ämnet. Enkäten tar ca 10 minuter att besvara. Alla svar är viktiga för undersökningen, så jag hoppas att just du bidrar med ditt svar.

Enkäten sänds ut till textilslöjdlärare i svenska skolor i Finland, inkl. Åland. Alla svar behandlas konfidentiellt och varken namn på personer, skolor eller orter framkommer i avhandlingen. Avhandlingen kommer att finnas tillgänglig digitalt efter att den blivit godkänd.

För att svara på enkäten loggar du in på den här adressen #url# med inloggningsuppgifterna som finns nedan. Enkäten kan skickas in endast en gång, efter det fungerar inte inloggningsuppgifterna.

Användarnamn: #tunnus#

Lösenord: #salasana#

Senast 3.2.2016 behöver jag få in ditt svar.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Pia Brännkärr

Tel.nr.: xxx xxxxxxxx

E-post: pia.brannkarr@abo.fi

## Bilaga 2. Enkäten

### Begåvade elever i textilslöjd

Vänligen besvara alla frågor så uppriktigt som möjligt.

#### Bakgrundsinformation

Hur många år har du jobbat som textilslöjdlärare?

Vad har du för utbildning?

I vilka årskurser undervisar du textilslöjd?

#### Elever i textilslöjd

Hur skulle du beskriva en begåvad elev i textilslöjd?

Hur skulle du beskriva en duktig elev i textilslöjd?

#### En begåvad elev i textilslöjd...

	Helt av samma åsikt	Delvis av samma åsikt	Delvis av annan åsikt	Helt av annan åsikt
Kan fungera som extra lärare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klarar sig utan hjälp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Behöver få svårare uppgifter än andra i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Behöver uppmuntran för att utmana sig själv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Är en hjälptillgång i klassrummet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Är det samma som en duktig elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Är svår att upptäcka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Försöker ofta dölja sin begåvning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Är bra på att lösa problem som kan uppstå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommer med unika idéer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har välutvecklade motoriska färdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Är konstnärlig av sig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blir uttråkad av för lätta uppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Försöker komma undan med så lite anstränging som möjligt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kan ha inlärningsvårigheter inom andra områden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blir snabbare än andra klar med uppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gör alltid arbeten av högsta kvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existerar inte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Får aldrig misstyckas med ett arbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visar alltid intresse för ämnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Möjlighet att kommentera svaren ovan



## Undervisning

Hur lägger du upp undervisningen och planerar uppgifterna för att beakta de olika kunskapsnivåer som finns bland elever? \_\_\_\_\_

Kryssa i alla alternativ som stämmer för dig

- Eleverna går fram i egen takt, när de är klara får de tilläggsuppgifter inom det aktuella arbetsområdet
- Eleverna får i planeringsstadiet själva variera svårighetsgraden på det som de ska göra
- Alla elever ska göra exakt samma produkt i exakt samma material
- Begåvade elever ges möjlighet att göra produkter med mer avancerade detaljer. T.ex. mer avancerade mönster att sticka/virka, plagg med fler skärningar och svårare detaljer
- Eleverna har möjlighet att välja ett svårare eller ett lättare material att jobba i. T.ex. chiffongtyg - bomullstyg
- Begåvade elever får möjlighet att ta in fler tekniker inom ett arbetsområde för att få en större utmaning
- Eleverna ska städa skåp/lådor ifall de snabbt blir klara med ett arbetsområde
- När eleverna är klara med en uppgift ska de hjälpa sina klasskamrater tills alla andra också är klara
- Eleverna erbjuds instruktionsmaterial av olika svårighetsgrader
- Skriftliga uppgifter, t.ex. dokumentation, får eleverna utforma personligt på ett sådant sätt som passar dem själva
- Eleverna börjar med nästa arbete direkt de är klara med föregående produkt
- Eleverna får göra vad de vill tills resten av klassen är klara med arbetsområdet
- Alla elever ska göra samma uppgifter inom ett arbetsområde men de behöver inte bli klara samtidigt
- Alla elever har lika lång tid på sig och gör under den tiden så mycket som de hinner av uppgifter inom ett arbetsområde
- Ingen differentiering görs
- Annat, precisera nedanför

Annat, precisera här

Möjlighet till egna kommentarer om hur du lägger upp och planerar undervisningen

Har du kommit i kontakt med begåvade elever i textilslöjden?  Ja

Precisera svaret i nästa fråga.

Nej

Om du svarade ja: Beskriv hur du upplever att det är att undervisa en begåvad elev. Varför upplever du det på så sätt som du gör?

Om du svarade nej: Hur tror du att det skulle vara att undervisa en begåvad elev i textilslöjd?

Välj det alternativ som stämmer bäst

Jag uppmärksammar en begåvad elev under textilslöjdslektionerna genom att:

- Hjälpa med att lösa problem
- Uppmuntra eleven att försöka sig på svårare uppgifter
- Bekräfta att eleven gör rätt
- De behöver inte uppmärksammas
- Annat, beskriv

Beskriv på vilket annat sätt

## Avslutning

Övriga kommentarer om begåvade elever i slöjdundervisningen