



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”De är ju inga oskrivna blad heller”

**SO-lärares berättelser om arbetet med elever i år 7-9 som
riskerar att inte nå målen.**

Sofia Näslund

Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2009
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT09-2611-04 Specped

Abstract

Examensarbete: 15 hp

Program: Specialpedagogiska programmet

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Ht/2009

Handledare: Ingela Andreasson

Examinator: Girma Berhanu

Rapport nr: HT09-2611-04 Specped

Nyckelord: Specialpedagogik, SO, didaktik, narrativ, sociokulturellt perspektiv

Syfte: Syftet med studien är att utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöka SO-lärares berättelser om arbetet med elever i år 7-9 som riskerar att inte nå målen i SO. Syftet preciseras i frågeställningarna; Hur berättar SO-lärare om undervisningen av elever som riskerar att inte nå målen i SO? Hur resonerar SO-lärare kring det faktum att elever presterar olika inom SO-ämnet? Hur framställer SO-lärare främjande och hämmande faktorer för lärande? Hur berättar SO-lärare om samarbete med andra aktörer inom skolan?

Teori: Tolkningsansatsen för studien är inspirerad av det sociokulturella perspektivet. Lärande inom det sociokulturella perspektivet sker i interaktion mellan individer och mellan individ och den sociokulturella miljön. I sociokulturella miljöer ingår även materiella resurser i form av fysiska redskap och verktyg så kallade *artefakter*. Artefakter kan vara fysiska och intellektuella redskap (Säljö, 2000). Intellektuella, språkliga och fysiska redskap *medierar* omvärlden för människor.

Metod: En narrativ metod har använts. Tre SO-lärare som undervisar i år 6-9 på olika grundskolor har i min studie berättat om arbetet med elever som riskerar att inte nå målen. Två av lärarna har intervjuats vid två olika tillfällen för att få mer djupgående berättelser. Mellan intervjutillfällena har besök gjorts under en SO-lektion. Fältanteckningar har tagits under lektionerna som underlag för den uppföljande intervjun. Intervjuerna är halvstrukturerade och följer en intervjuguide. Berättelserna har analyserats utifrån eventuella teman och vändpunkter i ett sociokulturellt perspektiv

Resultat: Berättelsernas teman handlade om elevinflytande, mellanstadietänk, struktur, elevers erfarenheter, textens betydelse, komplexitet och betydelsen av relationer. Vändpunkterna i lärarnas berättelser utgjordes av att skolan hade tagit emot fler elever i behov av särskilt stöd, nedskärningar och byte av arbetslag och kollegor. Särskilt stöd i SO innebar enligt berättelserna arbete med olika artefakter och medierande situationer, t ex; textläsning, instuderingsfrågor och genomgångar, en- till- en- situationer, särskiljande undervisning, SO-texter i SVA-klass, elevinflytande, skrivhjälp och/eller muntliga prov, baskurs på G-nivå. Berättelser innehåller alla en koppling mellan SO och språk. De elever som riskerar att inte nå målen i SO har ofta läs- skrivsvårigheter. Lärandet främjas av elevers intresse och erfarenheter. Motsägelser i berättelserna utgjordes av att ju fler elever i behov av stöd lärarna undervisar, ju mindre varierad undervisning. Komplexiteten i den sociokulturella miljön som skolan utgör innebär ett dilemma där lärarna försöker individualisera undervisningen och samtidigt hålla ihop klassen och skapa förutsättningar för arbetsro. Positiva relationer mellan lärare och elever är nödvändigt för lärande. Undervisning bör, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, varieras och SO-läraren behöver ha gedigna didaktiska kunskaper för att kunna skapa ”kommunikativa sammanhang” som väcker intresse och engagemang hos eleverna.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Specialpedagogiska forskning	4
Blickar bakåt och i sidled.....	4
Blickar framåt.....	5
2. Studiens syfte och centrala begrepp	7
2.1 Syfte och frågeställningar	7
2.2 Centrala begrepp.....	7
3. Perspektiv.....	9
3.1 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv	9
3.2 Artefakter och mediering.....	10
3.3 Interaktion, språk och kommunikation.....	11
4. Tidigare forskning.....	12
4.1 SO-ämnet - ett internationellt perspektiv	12
4.2 SO-ämnet i Sverige.....	12
Elevens prestationer i SO	13
SO-läraren	13
4.3 SO-didaktik.....	14
Elevinflytande.....	16
4.4 SO- undervisning av flerspråkiga elever	17
4.5 Särskilt stöd i grundskolan	19
5. Metod.....	20
5.1 Val av design och metod	20
5.2 Narrativ metod.....	21
Vad är en berättelse?.....	21
Intervjuer inom narrativ metod	23
5.3 Genomförande	24
5.4 Beskrivning av undersökningsgrupp	25
5.5 Analys.....	25
5.6 Studiens trovärdighet.....	27
Författarens fokus	28
5.7 Etiska överväganden.....	28
6. Resultat.....	30
6.1 Åsa på Fjordskolan	31
En berättelse om elevinflytande, mellanstadietänk och struktur	31
Tema och vändpunkter i ett sociokulturelltperspektiv	34
6.2 Eva på Fyrljusskolan	37
En berättelse om elevers erfarenhet och textens betydelse.....	38
Tema och vändpunkter i ett sociokulturelltperspektiv	41
6.3 Pia på Fjällbäcksskolan	43
En berättelse om komplexitet och betydelsen av relationer	44
Tema och vändpunkter i ett sociokulturelltperspektiv	48
6.4 Sammanfattning utifrån studiens frågeställningar	50
7. Diskussion	52

7.1 Ett sociokulturellt perspektiv på särskilt stöd i SO	53
7.2 Metodologiska reflektioner	54
7.3 Pedagogiska implikationer	56
Referenser	58
Bilaga 1	64
Bilaga 2	65
Bilaga 3	67

1. Inledning

Det specialpedagogiska stödet är ofta fokuserat till kärnämnen svenska, matematik och engelska (Skolverket, 2008). Min erfarenhet som SO-lärare i år 7-9 är att SO-ämnet ofta blir en förlängd gren av svenskundervisningen. Snåriga SO-texter skall läsas och skriftlig produktion i olika SO-ämnen skall arbetas fram. Behöver eleven mycket stöd arbetar han eller hon ofta i lätt- versioner av läroböckerna i SO och gör skriftliga prov utifrån en innehållsmässigt tunnare kurs som mäter kriterier för betyget godkänt.

Undervisningen är förhållandevis varierande inom SO-ämnet men tyngdpunkten vid redovisningar ligger på det skrivna och lästa. Jag ser en risk med att elever som inte sällan har ett stort intresse för samhällsorienterade ämnen (Oscarsson, 2006) tappar orken och lusten att lära när de måste göra "mer av samma" (Skolverket, 2008). Mer av det som de tycker är svårast och kämpar mest med, nämligen läsa och skriva.

De samhällsorienterade ämnena är viktiga för att ungdomar skall få verktyg att förstå sin omvärld och det samhälle de lever och verkar i. SO-ämnena har uppdraget att utveckla ungdomars förståelse för de grundläggande demokratiska rättigheterna och skyldigheterna (Arfwedsson, 1998). I kursplanen (Skolverket, 2009) för det samhällsorienterade ämnen presenteras SO-ämnets roll i utbildningen på följande sätt:

Kunskaperna inom det samhällsorienterade området ger eleven möjlighet att se omgivningen i relation till sig själv och att förstå sig själv i relation till omgivningen, dvs. hur individen formar sin värld och formas av världen. Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling (www.skolverket.se).

SO-ämnena behöver lyftas inom specialpedagogiken. Skolan riskerar annars att bli en tre-ämnes -skola för elever i behov av särskilt stöd (Almius et al. 2004). Ämnet har många timmar på elevernas schema och utgör fyra betyg, eller ett blockbetyg i slutbetyget i år 9. SO-undervisningen är en stor del av elevernas vardag i grundskolan. Forsmark (2009) menar att mötet med ett skolämne inte bara påverkar elevernas syn på ämnet utan också "synen på sig själva som lärande individ" (s.224). Elever som känner sig bekväma inom en viss diskurs i skolan t e x inom SO-ämnet ges ett stort talutrymme, medan mer osäkra elever ges mindre utrymme. Det "institutionella arrangemanget" (Säljö, 2000, s. 46) skapar och sätter gränser för talande och lärande.

I min roll, SO-lärare och blivande specialpedagog, ser jag det som viktigt att ta reda på hur lärare berättar om och resonerar kring problem och möjligheter i undervisningen och arbetet med elever som riskerar att inte nå målen. Förhoppningen är att studien kan vara ett litet bidrag till att sätta SO-undervisningen under specialpedagogisk lupp.

1.1 Specialpedagogiska forskning

För att placera in studien i det specialpedagogiska sammanhang den hör hemma, ges här en kortfattad och långt ifrån heltäckande genomgång om hur den specialpedagogiska forskningen utvecklats de senaste decennierna.

Blickar bakåt och i sidled

Specialpedagogiken blev ett eget kunskapsområde på 60-talet internationellt och i Sverige och utvecklades till en tvärvetenskap med kopplingar till sociologi, psykologi, medicin och teknik i Sverige (Björck-Åkesson, 2007). Fältet beskrivs som politiskt normativt eftersom specialpedagogiken till stor del handlar om hur samhället tar hand om utsatta grupper (a.a.) Specialpedagogiken, som forskningsområde och verksamhet ute i skolorna, står därför i beroende ställning till utbildningspolitiska beslut och intentioner, såsom "en skola för alla" (Ahlberg, 2009, s. 18).

Det stora paradigmskiftet som skett inom det specialpedagogiska kunskapsområdet de senaste tre decennierna är enligt Clark, Dyson och Millward (1998) ett byte från positivistiska teorier och ett psykomedicinskt paradigm, till post-positivistisk teorier t ex radikal strukturalism och humanism. Clark, et al.(a.a.) listar vad som är typiskt för det postpositivistiska paradigmet och nämner synen på behov av särskilt stöd som en social produkt och inte ett individuellt behov som är kopplat till individen. Enligt Fischbein (2007) har frågor om värdegrund och mål fått mycket uppmärksamhet och menar därför att cirkeln inom pedagogikämnet slutits: "filosofi som blev pedagogik, som blev psykologi, som blev sociologi, som blev filosofi." (s.20).

Specialpedagogisk forskning har under 90-talet i huvudsak varit inriktad på specialpedagogik som kunskapsområde, forskningen har handlat om specialpedagogik (Björck och Åkesson, 2007). Forskningen har lyft fram *behov av särskilt stöd* som något som skolan skapar i sociala relationer och miljöer. Med ett sådant synsätt förminskas de individuella behoven och den "vanliga pedagogiken" anses klara av att skapa "en skola för alla"(a.a. s.86). Clark, et al.(1998) är inne på samma linje och menar att forskningen inom det postpositivistiska paradigmet ser specialpedagogik som icke-rationell eftersom den hjälper skolor att bekvämt fortsätta med undervisning som gör att elever hamnar i behov av stöd. Specialpedagogiken kritiserar inom paradigmet för godtycklighet, diskriminering och ineffektivitet (a.a.).

Nilholm (2007) menar att det finns tre sätt att se på forskning inom specialpedagogiken; specialpedagogiken som egen vetenskap, specialpedagogiken som mång-/tvärvetenskap och specialpedagogik som en del av pedagogiken. I det tredje synsättet poängterar Nilholm att de olikheter som studerats inom specialpedagogiken borde teoretiseras inom den vanliga pedagogiken (a.a.). De specialpedagogiska studierna får på det sättet konsekvenser för teoribildning inom den vanliga pedagogiken.

Specialpedagogisk forskning kan "avlasta" den vanliga pedagogiken i akademisk mening genom att ta hand om studier kring barns olikheter och förutsättningar och förespråkar att specialpedagogiska frågeställningar skall integreras med pedagogiken (Nilholm, 2007). Även om det är viktigt med relationer till olika kunskapsdiscipliner så skapar en indelning i vetenskaper fokus inom det egna forskningsområdet (a.a.)

Enligt Ahlberg (2009) fungerar perspektiv och teorier som tankekonstruktioner som används inom specialpedagogisk forskning för att beskriva, förklara och analysera den praktik man

observerar och studerar. Perspektiven kan även svara på frågor om ontologi och epistemologi, dvs antaganden om vad verkligheten och kunskap är (Bengtsson, 2004). Vilken teoretisk utgångspunkt eller vilket perspektiv forskaren och läraren använder sig av påverkar forskningsresultat och får konsekvenser för undervisning och förhållningssätt i skolan (Ahlberg, 2009). Bedrivs undervisning inspirerad av Piaget läggs fokus på barnets mognad och kognitiva utveckling medan en Vygotsky-inspirerad lärare arbetar för att utmana barnet i dess utvecklingszon och skapa situationer som främjar lärande och kommunikation. (a.a. s.17).

Det inte finns någon "grand theory" inom specialpedagogiken utan olika teorier används som förklaringsmodeller (Ahlberg, 2009). Fischbein (2007) och Stangvik (1998) ser fördelar med mångfalden av teoretiska utgångspunkter med tanke på den komplexitet som specialpedagogiken rymmer. Teoribildningar hämtas från sociologi, pedagogik, medicin och psykologi och många forskare har en eklektisk ansats och använder sig således av flera olika teorier (Ahlberg, 2007). Teorier som förekommer inom specialpedagogisk forskning är t ex systemteori (Fischbein, 2007), sociokulturellt perspektiv (Hjörne & Säljö, 2008), livsvärldsfenomenologi (Berndtsson, 2009), kritisk teori, Foucaults teorier om governmentality och pastoral makt (Andreasson, 2009).

Ett sätt att försöka ringa in specialpedagogiken som ett kunskapsområde kan vara att använda begreppet perspektiv, eftersom teoribildningarna är så varierande och lånade från andra discipliner (Ahlberg, 2009). Två frekventa perspektiv inom samtida specialpedagogisk forskning i Sverige har varit det kategoriska och det relationella perspektiven (Ahlberg, 2007). Det kategoriska perspektivet innebär i korthet att det är eleven som bär på olika typer av svårigheter, t ex låg begåvning, svåra hemförhållanden, olika funktionsnedsättningar och eller diagnoser av olika slag. Det specialpedagogiska stödet och kompetensen är direkt relaterad till svårigheterna och för att kompensera för dessa (Ahlberg, 2001). Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) innebär det relationella perspektivet att fokuset för de specialpedagogiska åtgärderna riktas på lärarnas arbete och lärandemiljön istället för på den enskilde eleven. Det finns svårigheter med de två polariserade perspektiven och forskare efterlyser mer av helhetssyn och samverkan inom specialpedagogisk forskning (Ahlberg, 2007; Björck-Åkesson, 2007; Fischbein, 2007).

Det *kommunikativt relationsinriktade perspektivet* (KoRP) lyfts fram som ett alternativ (Ahlberg, Möllås och Nordevall, 2009). Inom KoRP studeras individens förutsättningar i relation till lärande, kommunikation och delaktighet på olika nivåer och i olika sammanhang i skolans verksamhet. Ett annat perspektiv som lanserats är Nilholms *dillemmaperspektiv* (Ahlberg, 2007) som utgår från att situationerna i skolan karakteriseras av dilemman och krav som strider mot varandra.

Blickar framåt

Clark, et al. (1998) är kritiska till att de liberala och humanistiska åsikterna inom det postpositivistiska paradigmet som för tjugo år sedan var lagom provocerande och nytänkande, men i dagsläget inte utmanar någon eftersom paradigmet blivit det förhärskande perspektivet inom det specialpedagogiska fältet (a.a.). Det post-positivistiska paradigmet inom specialpedagogiska forskningsfältet har nu en likande ställning som det psykiatiska hade för fyrtio år sedan (a.a.). Hegemoni inom forskningen skapar problem eftersom *vissa* fenomen och åsiktsbildningar lyfts fram inom forskningen och *vissa* tystas.

Inkludering är t ex ett ämnesområde som okritiskt har lyfts till något odelat positivt istället för att se värdet av inkludering i ljuset av elevers olikhet, skolstrukturer, läroplaner och olika kontexter (a.a.).

Det verkar som om många forskare inom det specialpedagogiska fältet är överens om att det behövs en breddning av teorier och perspektiv eftersom ämnet är komplext och studeras genom olika "glasögon" och med kunskap från olika discipliner. Clark et al (1998) företräder en metateoretisk position där kopplingen mellan specialpedagogik och undervisningsfrågor understryks och där specialpedagogiska analyser görs i ljuset av historisk och situerad komplexitet av strukturer och praktiker. Författarna vill bredda och förnya debatten istället för att reproducera den, vilket de menar har varit fallet inom det post-positivistiska paradigmet.

Ahlberg (2009) beskriver en plattform för specialpedagogisk forskning som olika studieobjekt är kopplade till. Studieobjekten studeras utifrån olika metoder och teorier men har ett gemensamt kunskapsobjekt, "Villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i utbildning och samhälle" (a.a. s.25.) Forskning bör vara mångfasetterad och rikta sig mot individer i behov av stöd, och fokusera på skolan som organisation och verksamhet men också forskning som belyser makroperspektivet på samhällslig nivå (Ahlberg, 2009). Samtidigt hörs röster som kräver att forskningen skall vara evidensbaserad d v s att forskningen skall undersöka om insatser som görs i skola ger resultat och är effektiv (a.a.).

Avslutningsvis kan man konstatera att det specialpedagogiska kunskapsområdet är komplext och innefattar olika traditioner och ideologier (Ahlberg, 2009). Det är därför nödvändigt att ha förmåga att perspektivera, använda olika perspektiv men också att problematisera och reflektera över de perspektiv forskare använder (a.a.; Stangvik, 1998).

2. Studiens syfte och centrala begrepp

I det här kapitlet presenteras syftet och de frågeställningar som studien har utgått ifrån. Efter syftet förklaras centrala begrepp som används i studien.

2.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöka SO-lärares berättelser om arbetet med elever i år 7-9 som riskerar att inte nå målen i SO. Syftet kan specificeras genom följande frågeställningar:

Hur berättar SO-lärare om undervisningen av elever som riskerar att inte nå målen i SO?

Hur resonerar SO-lärare kring det faktum att elever presterar olika inom SO-ämnet?

Hur framställer SO-lärare främjande och hämmande faktorer för lärande?

Hur berättar SO-lärare om samarbete med andra aktörer inom skolan, t ex klassföreståndare/mentor, specialpedagog, speciallärare och skolläda?

2.2 Centrala begrepp

SO-ämnet är komplext eftersom det består av fyra ibland fristående ämnen, samhällskunskap, geografi, historia och religion, men ibland även ett femte nämligen SO-ämnet själv (Oscarsson, 2006). Undervisning i SO innebär att läraren arbetar ämnesintegrerat. Det är däremot inte ovanligt att ämnet kallas för SO men egentligen är uppdelat på fyra ämnen. En del skolor har SO-betyg medan andra sätter fyra olika betyg. I studien görs ingen skillnad på om läraren undervisar i SO eller i varje ämne för sig. Termen SO-undervisning används för enkelhetens skull och för att det begreppet används av lärare och elever i grundskolan.

SO-lärare, kan ha olika utbildningar och grad av behörighet. Det finns lärare som har en 4-9 utbildning och behörighet i samtliga SO-ämnen och det förekommer att 1-7 lärare undervisar i år 7-9 i SO. Många lärare har en ämneslärautbildning där de har utbildning i ett eller fler SO-ämnen. Det är inte ovanligt att lärare, trots att de inte har utbildning i alla ämnen ändå undervisar i hela SO-blocket. I studien kallar jag de lärare som undervisar i SO och har utbildning i minst ett SO-ämne för SO-lärare. Jag gör den definitionen eftersom det är så det ofta är organiserat i grundskolan.

Särskilt stöd. Alla elever som riskerar att inte nå målen har rätt till *särskilt stöd* i skolan (5 kap. grundskoleförordningen). Särskilt stöd kan ges av alla lärarkategorier t ex SO-lärare och är inte förbehållet specialpedagog eller speciallärare (Skolverket, 2008). Jag kommer att i studien använda i huvudsak begreppet särskilt stöd (a.a.) vilket inbegriper termen specialpedagogiskt stöd.

Elever som inte når målen i SO. Att elever riskerar att inte nå målen i SO kan bero på många olika orsaker. Studien gör inte anspråk på att kartlägga orsaker till varför elever riskerar att inte nå målen i SO. De elever som lärarna har ombetts att ha i tankarna när de har berättat om sin undervisning är just elever i år 7-9 som riskerar att inte nå målen i SO. I berättelserna möter vi två lärare som undervisar på skolor med en majoritet av andraspråkslever.

För att knyta deras berättelser till aktuell forskning har ett vidare grepp tagits om just SO-undervisning av andraspråkselever.

Undervisning. Det kan vara på sin plats att definiera begreppet undervisning eftersom det används frekvent i studien. Kroksmark (1997) ställer frågan vad undervisning egentligen är. Hur vet man att det är undervisning som försiggår och inte något annat såsom underhållning och omsorg? Kroksmark menar att förmågan att undervisa så att andra kan utveckla kunskaper och färdigheter är själva kärnan i lärarkompetensen. Begreppet undervisning kan förklaras som:

... något som genomförs av någon med tydliga och medvetet valda metoder och med ett likaledes tydligt och medvetet valt innehåll, som någon annan förväntas att helt eller delvis tillägna sig genom inläring (a.a. s.84).

Målen i SO. De mål som avses i studien är de mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av år nio och de lokala kursplansmål som finns på de skolor som SO-lärarna arbetar på.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall:

- förstå grundläggande begrepp och företeelser i ett demokratiskt system och kunna problematisera demokratiska förhållningssätt i vardagen,
- kunna se samband i skeenden i samhället samt urskilja faktorer som påverkar dem,
- känna till förutsättningar för, pröva antaganden om och jämföra människors livsvillkor förr och nu och i olika delar av världen,
- förstå och kunna resonera kring möjligheter och svårigheter som uppstår i ett samhälle med kulturell mångfald,
- kunna samtala om och bearbeta etiska, estetiska och existentiella frågor och förstå hur de kan vara beroende av tid och kultur,
- förstå och pröva ett ekologiskt tänkande och visa på konsekvenser av olika handlingsalternativ i miljö-, livs- och samhällsfrågor,
- kunna ur ett samhällsperspektiv söka information från olika källor, bearbeta, granska och värdera uppgifterna samt i olika uttrycksformer redovisa resultat och slutsatser (Skolverket, 2009).

Förutom målen i SO-ämnet finns även mål i varje enskilt SO-ämne (Skolverket, 2009).

Svenska som andraspråk, SVA. Svenska som andraspråk är ett betygsgrundande skolämne för en speciell elevgrupp (Bjare, Elmeroth och Mardones Larsson, 2007). I kursplanen för svenska som andraspråk anges ämnets syfte:

Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som eleverna med svenska som modersmål (a.a. s.13).

Andraspråkselever. Elever som deltar i SVA-undervisning (Bjare, et al. 2007).

Flerspråkiga elever. Elever som kan minst två språk, svenska och modersmålet/modersmålen. Detta innebär inte nödvändigtvis att de deltar i SVA-undervisningen (Bjare, et al. 2007).

3. Perspektiv

I det här kapitlet presenteras det sociokulturella perspektivet som är studiens teoretiska plattform. Kapitlet beskriver lärande inom det sociokulturella perspektivet och tar även upp, för perspektivet, centrala begrepp som artefakter, mediering, interaktion och utvecklingszoner.

3.1 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

Synen på lärande och tolkningsansatsen för den kommande studien är inspirerad av det sociokulturella perspektivet. Lärande inom det sociokulturella perspektivet sker i kommunikationen mellan individer och mellan individ och den sociokulturella miljön.

Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärande överallt. Var helst människor möts och deltar i olika aktiviteter och verksamheter sker inläring. "Människor kan inte undvika att lära" (Säljö, 2000, s. 28).

Kunskap ses inom det sociokulturella perspektivet som handlande och något användbart för problemlösning i vardagen. Kunskap hjälper oss att lösa kommunikativa och praktiska situationer på bra sätt. Med hjälp av kunskap kan individen förstå nya situationer, eftersom hon har erfarenhet från liknande och kan på så sätt dra slutsatser som leder till lösningar. Kunskap är främst ett redskap för att definiera problem och situationer så att individen finner lösningar och kan komma vidare (Säljö, 2000).

I skolan har lärandet institutionaliserats och kommunikationen i skolan har utvecklats till något som vi kallar undervisning. Skolans syn på lärande och undervisning har blivit norm. Om vi vill undersöka lärandets villkor kan man inte blanda ihop hur verklighetens lärande och undervisningen ser ut idag med hur den borde se ut "i den bästa av alla tänkbara världar" (Säljö, 2000 s.206). En del av de aktiviteter som skolans undervisning erbjuder kan för vissa elever innebära misslyckanden men för andra elever fungerar samma aktivitet utmärkt. Säljö (2000) jämför skolans kommunikativa praktik med ett janusansikte; lyckad eller misslyckad interaktion, förståelse eller icke förståelse, framgång eller motgång.

Skolan och andra institutioner vars syfte är att förmedla kunskap är inte de viktigaste arenorna för lärandesituationer. Människans mest grundläggande färdigheter har hon lärt sig i andra sammanhang t ex inom familjen (Säljö, 2000). Däremot är skolan viktig för elevens kognitiva och sociala utveckling eftersom den tillhandahåller olika kulturella redskap och utvecklingsmöjligheter. Elevens utveckling sker i ett sociokulturellt sammanhang och inte enbart inom eleven själv.

Vygotsky (1992) utvecklade en teori om att människor hela tiden utvecklas och förändras inom sin egen utvecklingszon. Zonen utgör avståndet mellan vad en individ klarar att prestera på egen hand och det han måste få hjälp av någon annan för att klara av. Barn med samma mentala ålder kan enligt Vygotsky ha helt olika utvecklingszoner. Säljö (2000) menar att barn kan låna kompetens från sin mamma eller pappa som medierar sin egen kunskap och förståelse genom t ex språkliga artefakter, redskap. Det är så vi gör varje dag när vi ber andra om hjälp. Inom utbildnings - och skolsammanhang är detta inte alltid tillåtet och kallas oftast för att fuska.

Det är skillnad mellan att kunna följa ett resonemang när någon förklarar något eller vid en föreläsning och att sen själv kunna utföra en aktiv handling utifrån det sagda (Säljö, 2000).

Detta upplever elever dagligen i skolan. De förstår resonemanget men kan inte själva använda det som sägs i praktisk handling utan stöd från lärare eller kamrater (a.a.) I det sociokulturella perspektivet utvecklas eleverna i sin utvecklingszon genom att uppleva och utsättas för resonerande och handlingar som de först kanske inte förstår utan hjälp och stöd. Efter hand lär sig eleverna att förstå dem och kan till slut genomföra dem själva utan stöttning (Säljö, 2000)

3.2 Artefakter och mediering

I sociokulturella miljöer ingår även materiella resurser i form av fysiska redskap och verktyg så kallade *artefakter*. Artefakter kan vara fysiska som t ex telefoner, datorer, miniräknare, mät- och väginstrument (Säljö, 2000, s. 29). Artefakter kan även vara intellektuella redskap som språk, teckensystem och förmåga att använda begrepp och en viss diskurs. Dessa diskurser är dessutom ofta inbyggda i fysiska artefakter, t ex miniräknare, dator (a.a.).

Den mänskliga hjärnan, en kompetent användare, skapar tillsammans med dessa artefakter sociala och intellektuella praktiker t ex skolor, olika arbetsplatser och sociala sammanslutningar. Tänkandet finns alltså inte enbart i hjärnan på personer utan skapas tillsammans med andra människor och olika artefakter i sociokulturella miljöer (a.a. s. 81).

Skriftspråket är en intellektuell artefakt och att läsa och att skriva är sociokulturella aktiviteter. Förmågan att behärska denna aktivitet är helt avgörande för elevers prestationer i skolan. Det finns mycket kunskap och mycket information som endast går att skaffa genom att läsa. Det räcker inte med att kunna koda av ord och bokstäver, elever behöver vara bekant med olika begrepp och ha en tillräcklig ordförståelse för att kunna tillgodogöra sig olika texter (Säljö, 2000).

Intellektuella, språkliga och fysiska redskap *medierar* omvärlden för människor. Mediering är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000 s. 81). Mediering kan ske genom fysiska artefakter. Det viktigaste redskapet för mediering är språket. Genom språk och kommunikation medieras, förtolkas omvärlden åt oss genom samspel med andra människor.

Säljö (2000) exemplifierar mediering med det lilla barnet som genom leken och samspel med föräldrar lär sig hur världen skall förstås och vad som är passande agerande i olika situationer. Föräldrar, andra vuxna och lekkamrater uppmuntrar och tillåter ett visst agerande och en viss förståelse av världen. Genom interaktionen med andra blir barnet delaktigt och får förståelse om världen. För att få till interaktion är det helt nödvändigt med kommunikation och språk. Föräldrarnas språk och kommunikation är artefakterna som medierar omvärlden för det lilla barnet. På liknande sätt kan en kompetent lärare skapa ett "kommunikativt sammanhang" som mediera omvärlden för sina elever (a.a. s.79).

Förespråkare för det sociokulturella perspektivet riktar skarp kritik mot Piagets uppfattningar om att barns egna aktiviteter kan leda till att de upptäcker och utvecklar "abstrakt kunskap om världen" (Säljö, 2000, s.62). Kunskaperna finns inte i objekt som barnen undersöker. Kunskaperna finns i våra beskrivningar och analyser om dem. Att på egen hand upptäcka denna kunskap är näst intill omöjlig. Kunskaper som vi förvärvar är lånade av andra genom interaktion och kommunikation (a.a.).

Eleven lär sig och utvecklas när hon förvärvar ett nytt språk, en ny diskurs och nya

intellektuella redskap om t ex nationalekonomi, demografi eller existentiella frågor (Säljö, 2000, s. 91). Tack vare det nya språket om nya företeelser kan hon använda sin kunskap och kommunicera med andra om de nya begreppen. Den kommunikationen kan leda till ytterligare nya diskurser som öppnar upp för en ännu djupare förståelse. Språket och kommunikationen medierar omvärlden för eleven.

Säljö (2000) är noga med att poängtera att språklig kunskap inte skall ställas som motsats till praktisk kunskap. Språket och kommunikationen är viktig i allt praktiskt arbete, t ex hantverk av olika slag. Ofta används medierande redskap, artefakter såsom mätinstrument och de förs diskussioner och samtal med kunder och kollegor om hur arbetet skall fortskrida och hur beställningen ser ut. "Ordet står inte emot handen för att uttrycka sig bildligt. Tvärtom ordet och handen är intimt förknippade med varandra och utgör varandras förutsättningar i vardaglig verksamhet" (a.a. s. 92).

3.3 Interaktion, språk och kommunikation

Lärande sker genom interaktion mellan människor och i interaktion mellan människor och den sociokulturella miljön där intellektuella resurser såsom kunskap, idéer och värderingar ingår (Säljö, 2000). Språket och kommunikationen är avgörande för mänskligt lärande eftersom den gör individen, eleven, delaktig i lärandet.

Att lära sig att använda språket är komplicerat. I språket finns subjektiva intentioner, ironi, skämt, liknelser mm som både berikar och försvårar (a.a.).

För en människa är det nödvändigt att lära sig att kommunicera. Det är genom kommunikation människan blir en social varelse. Genom att kunna uttrycka sig och behärska olika begrepp och kunskaper visar hon att hon är kompetent och kan delta i olika mänskliga sammanhang och aktiviteter (Säljö, 2000, s.88)

Skolans "kommunikativa tradition" (Säljö, 2000, s.13) utvecklar i och för sig kunskaper och färdigheter men bidrar också till svårigheter för elevers lärande. Att kunna läsa, skriva, räkna och rita är centralt inom skolan som social praktik. Dessa kommunikativa och språkliga handlingar är komplicerade att utföra. I skolan finns ofta ett kommunikativt mönster som mer eller mindre medvetet tas för givet. Skolans aktörer har föreställningar om hur man bäst kommunicerar med elever för att utveckla lärande. Kommunikationsmönstren och traditioner kring lärande är ofta så inbyggda i verksamheten, läroböckerna, lokalerna och utrustningen att varken lärare eller elever ser några alternativ till dessa. När verksamheten skall utvärderas och utvecklas tar vi ofta vår utgångspunkt i det som blivit det enda giltiga och får av den anledningen svårt att uppfatta andra möjligheter (a.a.).

Svårigheter i skolan skall ses i ljuset av om eleverna har svårt att ta till sig de kommunikativa mönstren och de materiella resurserna i form av artefakter (Säljö, 2000). Det blir centralt att ställa frågor av typen;

Hur har denna sociala praktik med sina fysiska redskap, begrepp och kommunikativa mönster uppkommit? --- Vem kommer i kontakt med den? Vilka antaganden och perspektiv har byggts in i den? Hur tillgänglig är dessa för människor? Vilka speciella erfarenheter måste göras för att kunna använda dessa redskap? (a.a. s. 37).

4. Tidigare forskning

I det här kapitlet görs en sammanställning av forskning kring SO-ämnet och SO-didaktik. Studien berör de SO-didaktiska frågorna, speciellt frågan *hur*. Däremot belyser studien inte *vad*, vilket innehåll lärarna väljer för sin SO- undervisning. Därför tas innehållsfrågan upp ytterst kort i litteraturgenomgången. Avslutningsvis en kortfattad genomgång av hur särskilt stöd organiseras i grundskolans SO- och ämnesundervisning i år 7-9.

4.1 SO-ämnet - ett internationellt perspektiv

De samhällsorienterande ämnena är de mest kontroversiella av alla skolämnen sett ur ett internationellt perspektiv (Arfwedsson, 1998). I länder som inte har någon nationell läroplan, t ex USA, blir ämnena extra kontroversiella eftersom allmänheten har ett stort intresse över innehållet i undervisningen. Det råder brist på enighet om ämnenas mål, syfte och innehåll och ofta uttrycks åsikter om att man inte kan veta *vad* man skall undervisa om förrän man vet *varför* (a.a. s.269).

Syftet med SO-undervisning i ett internationellt perspektiv är enligt Arfwedsson (1998) att fostra unga människor till fungerande medborgare som visar lojalitet till staten och positiv inställning till demokratiska val och nationens styrelseskick. Skolan skall även fostra unga människor till att ha positiva attityder till fundamentala värderingar såsom demokrati, delaktighet, rättvisa, tolerans, mänskliga rättigheter och solidaritet med svaga i samhället.

SO-läraren är enligt internationella studier (Arfwedsson, 1998) mycket sällan kritisk till rådande samhällssystem och ser som sin uppgift att arbeta för att behålla den demokratiska ordningen och grundläggande värderingar. Lärarna arbetar även för att överföra nationella, ibland patriotiska, och kulturella värden som etablerade samhällsgrupper finner värdefulla att förankra hos kommande generationer (a.a.).

Inom internationell SO-undervisning erbjuds ett stort utbud av metoder och förslag på hur undervisningen kan bedrivas (Arfwedsson, 1998). En mer strukturerad och lärarledd undervisning förespråkas av en del medan andra förordar ett forskande arbetssätt där eleverna aktivt söker efter fakta som de tolkar och drar egna slutsatser av.

4.2 SO-ämnet i Sverige

Varje enskilt SO-ämne har specifika kursplaner men det finns även en gemensam kursplanetext för SO som helhet. Iselau (2008) skriver att kursplanerna förstärker SO ämnets gemensamma riktning:

Det innebär att historieämnet har uppdraget att göra det möjligt för eleverna att se sig själva och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende.

Geografiämnet har ett särskilt ansvar för elevernas kunskaper om och handlingsberedskap vad gäller överlevnad, resursanvändning och miljöpåverkan.

Ämnet samhällskunskap ansvarar för att ta upp och analysera de demokratiska värdena och förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor, samt att analysera de internationella utvecklingsfrågorna ur ett helhetsperspektiv.

Religionskunskapsämnet ska öka elevernas etiska medvetenhet och skapa handlingsberedskap inför demokrati-, miljö-, jämställdhets- och fredsfrågor. (a.a.s.11-12).

De ämnesspecifika kunskaperna samt de SO-gemensamma målen beskrivs i Mål att sträva mot och visar på den kunskapsutveckling som förväntas mellan år ett till nio (Skolverket,

2000). Mål att uppnå anger en miniminivå, de grundläggande kunskaper som man anser att eleven behöver ha i år fem och nio. Mål att uppnå för år nio ligger till grund för om en elev ska få betyget Godkänt. En del skolor har SO-betyg medan andra sätter fyra olika betyg.

Elevers prestationer i SO

Utifrån den *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Samhällsorienterade ämnen* (NU 03) drar Oscarsson (2006) slutsatsen att de flesta elever uppskattar SO-ämnena som nyttiga, allmänbildande och intressanta. Det finns ett starkt samband mellan intresse och betyg enligt Oscarsson (2006). De elever som har MVG i SO som blockbetyg är mycket intresserade av ämnet och de som har betyget G är minst intresserade. Liknande resultat gäller vid varje enskilt SO-ämne. Elevers intresse för ett ämne är viktigt för prestationer och skolframgångar (a.a.). Elever till högutbildade föräldrar är mer intresserade av SO än elever med lågutbildade föräldrar och elever med utländsk bakgrund är mer intresserade än elever med två svenska föräldrar (a.a. s. 23). Elevernas sociala bakgrund mätt i föräldrarnas utbildningsnivå har alltså betydelse för både intresse och betyg.

Enligt NU03 finns det en stor kunskapsspridning hos eleverna i SO (Iselau, 2008). Elever visar på bred och fördjupad kunskap men många elever saknar elementära kunskaper. Enligt NU 03 är kunskaperna inte bara ytliga och dåligt underbyggda, eleverna har också svårt att se samband mellan orsaker. Var femte elev uppger att de är ointresserade av SO och de eleverna ofta har bristande kunskaper i ämnet (a.a.).

Precis som i alla andra ämnen i grundskolan, förutom idrott, lyckas flickorna bättre i SO än pojkarna (Iselau, 2008). Skillnaderna mellan betyg, prestationer och motivation mellan flickor och pojkar är däremot mindre i SO än i andra läsåmnen (Oscarsson, 2008). Skillnaden mellan könen är störst i ämnen där läsförmågan är viktig. Pojkarnas läsförmåga är sämre än flickornas oavsett etnicitet och social bakgrund (Iselau, 2008). Faktorer som social bakgrund, etnicitet och kön spelar roll vad det gäller skolframgång i SO-ämnet. Det är viktigt att vara medveten om att faktorerna spelar olika roll i olika sociokulturella miljöer och vid olika tillfällen och att lärare och pedagoger också utgör en del av dessa så kallade ¹makt- och rangordningar, inte bara elever och föräldrar (Wellros, 1998).

SO-läraren

SO-läraren beskrivs som en medelålders man eller kvinna som har lång erfarenhet och trivs med sitt arbete och tycker att det är roligt att undervisa. Var fjärde SO-lärare saknar däremot utbildning i ett eller flera SO-ämnena som han eller hon undervisar i (Iselau, 2008).

SO-lärare trivs bättre med sitt arbete än genomsnittsläraren. Undervisningen beskrivs som rolig men krävande, särskilt krävande är religionsämnet och samhällskunskapen. SO-läraren föredrar historieämnet och tycker att det är tråkigast att undervisa i geografi (a.a.).

Svingby (1997) skriver att SO-lärare inte är nöjda med hur de lyckas anpassa undervisningen till enskilda elevers förutsättningar. Den individuella anpassningen blir ett krav som stressar lärarna. Att låta eleverna själva påverka val av arbetssätt och innehåll ses inte som ett alternativ (a.a. s.14). Bilden av SO-läraren är snarare en "intresserad, trevlig och vänlig domptör och underhållare" som försöker få alla elever att dra åt samma håll. Läraren är som ett lok i SO-undervisningen och så länge eleverna är med på tåget går det bra men när elever lägger sten på rälsen eller hoppar av blir det tungt att dra vagnarna (a.a. s.14).

¹ Jfr intersektionalitet. Läs vidare De los Reyes och Mulinari (2005).

Enligt Iselau (2008) är det SO-lärarens kompetens och förmåga att göra ämnet intressant som är den viktigaste faktorn för om elever skall lyckas i SO eller inte. Detta styrks av Robertsson (2009) som menar att forskning visar att läraren är den person som har störst betydelse för alla elevers framgång i skolarbetet, näst efter eleverna själva. Den skickliga läraren skall bland annat kunna situationsanpassa undervisningen och vara förtrogen med många olika undervisningsmetoder. Läraren skall kunna improvisera utifrån situationen och kunna organisera lärandet utifrån både gruppen och den enskilda individen. Den skickliga läraren kan anpassa undervisningen till olika elever och vad de behöver (a.a.).

Även Oscarsson (2006) lyfter lärarens engagemang och undervisning men också lärarnas trivsel som viktigt för elevernas intresse för ämnet. Elever som upplever att de har engagerade lärare har ett mer aktivt förhållningssätt till lärande och presterar bättre än elever som inte tycker att läraren bidrar med engagemang.

Iselau (2008) refererar till Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten* och skriver att en bra lärare, enligt eleverna, skall undervisa på ett intressant sätt och förklara så att man förstår. De lärare som av elever anses vara bra har i högre grad lärarutbildning och ämnesbehörighet. Lärarna har tilltro till sin förmåga att undervisa och tycker dessutom att det är roligt. De elever som är negativa till SO beskriver en enförmig och ointressant SO-undervisning med många prov. De elever som är negativt inställda till sina SO-lärare har i högre grad utbildade lärare som saknar tilltro till sin förmåga att undervisa och naturligtvis inte finner arbetet särskilt lustfyllt (a.a.).

Det som stressar SO-läraren mest är att undervisa stora klasser och att alla eleverna skall nå målen i alla ämnen. Många SO-lärare upplever dessutom att de samarbetar mindre och mindre med SO-kollegor. SO-lärarna efterlyser mer stöd och samarbete med rektor för att bättre kunna hjälpa elever till lärande i SO (Iselau, 2008). SO-lärare behöver mer positiv respons av sina skolledare eftersom var fjärde SO-lärare trivs dåligt med sitt arbete och upplever stress (Oscarsson, 2006)

Lärarna menar att de i mindre utsträckning använder läroboken i SO-undervisningen men det är fortfarande mycket vanligt att läroboken utgör grunden för val av innehåll. Detta är särskilt vanligt på skolor där man inte har tolkat kursplanemålen lokalt och läraren saknar kollegor att samarbeta med (Iselau, 2008). Innehållet i SO-undervisningen karaktäriseras av "traditionell allmänbildning" och följer i mångt och mycket det innehåll som läroböckerna presenterar (Oscarsson, 2006, s. 30). Lärarna har ofta uppfattningen att innehållet, allmänbildningen, skall behandlas gemensamt av alla elever i klassen. NU03 visade att SO-lärare inte var tillräckligt insatta i betygskriterier och styrdokument. Oscarsson efterlyser fortbildning i styrdokumentet för SO-lärare. Dessutom menar Oscarsson att dagens lärarutbildning saknar tillräckligt med SO-didaktik som bygger på praxiserfarenhet. God kunskap i didaktik är en förutsättning för att bedriva SO-undervisning enligt styrdokumentens normer (a.a.)

4.3 SO-didaktik

Den här studien berör didaktiska frågor inom de samhällsorienterade ämnena. Didaktiken svarar på följande frågor:

- Vem skall lära sig
- Vad skall man lära sig

- När skall man lära sig
- Med vem skall man lära sig
- Var skall man lära sig
- Hur skall man lära sig
- Genom vad skall man lära sig
- Varför skall man lära sig
- För vad skall man lära sig
(Jank & Meyer, 1997, s. 18)

Didaktiken skall beskriva undervisningen som den *är* och ge förslag på förbättringar d v s visa på hur undervisningen bör se ut (Jank & Meyer, 1997). Att ha ämnesdidaktiska kunskaper i t ex SO innebär praktiska kunskaper om undervisning i ämnet (Gudmundsdottir, Reinertsen & Nordtømme, 1997). Ämnesdidaktik är en blandning av ämneskunskaper och didaktiska kunskaper. Ämneskunskaper i SO blir oanvändbara om man saknar kunskaper om elevernas bakgrund, intresse, motivation och förkunskaper (a.a.)

Arfwedsson(1998) ställer den berättigade och svårbesvarade frågan vad lärare skall göra med omotiverade eller svagpresterande elever som inte når målen och inte har de förkunskaper som förutsätts inför skolans årskurser. Svaret ligger ofta i lärarnas professionella kunnande, men vad innebär det, frågar sig Arfwedsson. Hur skall undervisningen anpassas till alla olika individuella skillnader, vilka åtgärder skall sättas in och till vilket pris?

Arfwedsson (1998) presenterar några viktiga inslag och moment i undervisningen, som får stöd av forskning och didaktiker. God undervisning skall utgå från elevernas förkunskaper. När ett nytt område skall introduceras, bör läraren ta reda på vad eleverna kan om området. Iselau (2008) beskriver hur viktig motivationen är för att elever skall utveckla kunskaper i SO. Motivationen är beroende av igenkänningsfaktorn och elevernas vilja att lära sig mer om något de känner till genom t ex media. SO-ämnena kan belysa och vidga elevernas perspektiv kring något som redan är känt för dem. Detta skapar meningsfullhet för eleverna och ökar motivationen.

Eleverna behöver god struktur och hjälp med hur de kan tänka inför nya moment (Iselau, 2008). Det är också av stor vikt att gå igenom varför klassen skall arbeta med ett visst ämne. Det är inte ovanligt att elever ifrågasätter nyttan av ett ämne eller varför de skall studera ett visst innehåll (Arfwedsson, 1998). Innehållet behöver en presentation som leder till motivation och nyfikenhet. Ibland kan läraren behöva ”göra det bekanta främmande” för att utmana och få eleverna att tänka på nya sätt (a.a. s.175).

Förutom god struktur bör läraren ha samlat på sig en repertoar av olika presentationsstilar och ha ett välfyllt förråd av historier, anekdoter, jämförelser, föremål, filmer och bilder som kan locka elevernas nyfikenhet och motivation (Arfwedsson, 1998). Framförallt ses det viktig att kunna laborera med olika presentationssätt för att nå fram till flera olika elever. Arfwedsson sammanfattar en grundregel för all undervisning: alla elever behöver variation och omväxling samtidigt som de behöver grundrutiner som gör att de känner sig trygga. Arfwedsson beskriver kravkombinationen som komplicerad (a.a.).

Många av de mål som finns inom SO-ämnet innebär kunskaper som eleverna inte kan läsa sig till t ex resonering om orsak och verkan, att ta ställning för olika åsikter och etiska dilemman. Dessutom visar forskning att elever visar sig ha mer kunskap i muntliga övningar

än vad de kan visa vid t ex skriftliga prov (Oscarsson, 2006). Muntliga övningar och redovisningar kräver ett klassrumsklimat som gör eleverna trygga så de vågar uttrycka sina åsikter och kan träna sig i att lyssna på varandra. Iselau (2008) nämner rollspel, reflekterande samtal och drama som exempel på arbetssätt som kan stimulera till utvecklande av sådan kunskap. Oscarsson (2006) menar att det är engagerade lärare som främst främjar ett gott klassrumsklimat genom att satsa på goda relationer med eleverna. Visar lärarna eleverna respekt, lyssnar på dem och ger dem tid för diskussioner så bidrar det till ett positivt klassrumsklimat där elevernas prestationer kommer att främjas.

Att relationen mellan elever och lärare är viktig styrks av Jenner (2004). Relationen är en förutsättning för ett pedagogiskt möte och relationen skapas vid det första mötet mellan lärare och elev. Det är läraren som ansvarar för det mötet, inte eleven (a.a.). Relationen skall inte vara jämställd men det är alldeles nödvändigt att läraren ser sitt övertag och sin makt och verkligen tar ansvar för hur relationen utvecklas. Det ligger i pedagogens professionella uppdrag att ta ansvar för relationen och försöka förstå eleverna, det är aldrig elevernas ansvar. För att en positiv relation skall kunna utvecklas krävs ett förhållningssätt som präglas av "perspektivseende, kontextualisering, konstruktiv åtgärdsplanering, professionell- och etisk hållning" (a.a. s. 23). I ett lärande möte krävs enligt Severin (2006) en ömsesidighet och en tro på att eleven kan bidra i samtal och undervisning med erfarenheter och kunskap.

Elevinflytande

Elevinflytande, elevers möjlighet att påverka sin utbildning är framskrivet i Läroplanen (Lpo 94, 2009). Rättigheten att kunna utöva inflytande och vara delaktig skall inbegripa alla skolans elever. Svingby (1997) skriver att elevinflytandet över utbildningen skall öka ju äldre eleven blir och att eleverna genom detta övar sig i demokratiska beslutsprocesser och värderingar. För att utveckla kunskap och tänkande måste eleverna "vara delaktiga och förstå varför. Eleverna behöver inflytande över sitt eget tänkande"(a.a. s. 14).

Elevinflytande inom SO utgörs ofta av att eleverna får välja ett eget område att "forska" om. Problemet med arbetssättet lyfts av Iselau (2008) som refererar till NU 03. Ensamarbetet leder till att kunskapen blir smal och splittrad eftersom alla elever arbetar med olika innehåll. Det blir svårt att visa på helheter och analys. Eleven lär sig bara om sitt eget område.

Hur löser man att eleven enligt läroplanen skall ha inflytande över innehåll och arbetsmetoder i undervisningen? Eleven bör vara "utgångspunkten" för undervisningen men inte bestämma målet (a.a. s. 25).

Ensam *forskningsarbete* blir ofta särskilt komplicerat för elever i behov av särskilt stöd. De eleverna behöver mer än andra en tydlig struktur (Iselau, 2008). Forskningsarbete för dessa elever innebär ofta att de skriver av texter eller i brist på intresse och motivation har svårt för att sätta igång och få arbetet gjort. Eleverna får ta ett för stort ansvar för sitt eget lärande och själva produktionen och redovisningen blir viktigare än de kunskaper som eleven tillägnar sig (a.a.). I en sammanställning om särskilt stöd i grundskolan skriver Skolverket(2008) att texterna som eleverna skriver i dessa egna arbeten ofta är direkt eller delvis en reproduktion av källorna. Eleverna skriver av text från olika källor utan struktur och kunskapen blir fragmentarisk och eleverna saknar helhetsbilder och sammanhang (Skolverket, 2008).

Elever behöver hjälp av läraren att välja trovärdig och relevant information för sitt arbete. Detta styrks även av Oscarsson(2006) som menar att elever bör få välja innehåll men arbetet måste struktureras och innehålla regler så att eleven arbetar mot strävans- och uppnående

målen. Oscarsson efterlyser också mer struktur kring grupparbeten och elevers enskilda arbeten. Lärarna behöver ta ”ett fastare grepp” vid sådan undervisning (a.a. s.56).

Hesslefors-Arktorft (2006) refererar till Forsberg som menar att ”läraren inte måste abdikerar för att eleverna skall få inflytande” (s.14). Det kan vara svårt för elever att välja innehåll själva. Valet kan bli traditionsbundet och efter gruppträck. Elevens intresse skall vara i fokus men det är viktigt att få formulera det ihop med andra och träna sig på att omformulera intresset. Vad som skall studeras skall inte bestämmas av den enskilde eleven utan intresset bör formuleras och väljas i dialog med andra elever där läraren är en partner och handledare (a.a.).

4.4 SO- undervisning av flerspråkiga elever

I början av 2000-talet var 12 procent av barnen i skolan barn med ”utländsk bakgrund” (Axelsson, 2004). Men procentsatsen i storstädernas förorter överstiger den siffran. Axelsson menar att dessa barn utgör en heterogen grupp som socialiserats i sin familjs kultur och använder föräldrarnas modersmål (a.a.).

Denna grupp med flerspråkiga barn och ungdomar halkar efter i skolframgångar och har därmed svårare att ta sig in på gymnasieskolans nationella program. De halkar även efter vad det gäller språkfärdighet och läsförmåga (Axelsson, 2004). Flerspråkiga elever ställs inför stora utmaningar att lära sig ett nytt ämnesinnehåll på svenska, ett språk som de inte riktigt behärskar, skriver Holmegaard och Wikström (2004).

Som förklaring till att de flerspråkiga barnen inte alltid lyckas i skolan anges ofta att de saknar någonting, de saknar goda kunskaper i svenska. Väldigt lite fokus läggs på andra faktorer såsom tid i Sverige, tidigare skolgång, språk – och kulturavstånd, bostadsområde, skolans sammansättning av fler- eller enspråkiga elever och lärarnas utbildning och arbetsätt (Axelsson, 2004). Man bör, menar Axelsson (a.a.) se de resurser som de flerspråkiga barnen och ungdomarna har i både sitt modersmål och i sin kunskap om sin familjs kultur.

Elever med kort tid i Sverige måste naturligtvis lägga ner mycket tid på språkinläring men Holmegaard och Wikström (2004) menar att även flerspråkiga elever som är födda i Sverige kan behöva lyftas inom SO-undervisningen och förespråkar en språkutvecklande ämnesundervisning som innebär att alla lärare på en skola måste enas och arbeta efter en språkpedagogik. I det arbetet blir läraren i svenska som andraspråk en viktig nyckelperson eftersom hon har kunskaper om vad som krävs av undervisningen för att andraspråkseleverna skall kunna tillgodogöra sig SO-undervisningen (a.a.).

Axelsson (2004) refererar till en holländsk fallstudie av Hajer om hur ämneslärare i bland annat, geografi arbetar med interaktion i flerspråkiga klasser. Studiens syfte var att ge en inblick i hur ämneslärare kan arbeta för att stärka både andraspråks- och ämnesinläringen. Ämneslärarna hade en struktur för hur undervisningen skulle läggas upp men var samtidigt måna om att eleverna skulle vara aktiva och delta i diskussioner och ställa frågor. Vid introduktioner av nya arbetsområden var det särskilt viktigt för lärarna att få eleverna att förstå nya ord och begrepp. De diskuterade ord och gick noga igenom texter genom samtal. Eleverna uppmuntrades att ställa frågor och det blev långa och innehållsrika dialoger mellan elever och lärare. Läroboken hade en central plats i undervisningen vilket var ett medvetet val (a.a.).

När eleverna arbetade självständigt gavs möjligheter till eleverna att själv ställa frågor till lärarna vilket ofta ledde till intensiv interaktion som liknade naturliga samtal. I studien framkom det att det endast var vid dessa tillfällen som en del elever ställde frågor till läraren. Hajer (Axelsson, 2004) drog slutsatsen att det är viktigt att lärare erbjuder eleverna fasta tillfällen för elev- lärare- dialoger. Lärarnas sätt att intensifiera interaktionen var att ställa följdfrågor till eleverna och dröja med svar och återkoppling. De ställde även krav på att eleverna själva skulle reflektera över ämnet (a.a.). Studien visar också att eleverna var väldigt pragmatiska i sin attityd och anpassar sina insatser till det som läraren kräver. Axelsson (2004) påpekar att om det är en utbredd tendens hos elever så får lärarens pedagogiska val stora konsekvenser för elevernas kunskapsutveckling.

Holmegaard och Wikström (2004) ser en risk med att andraspråkselever ibland får en för låg kognitiv nivå på sin undervisning. Den risken ökar om lärarna inte vet hur undervisningen skall anpassas och utgå från kursplanemålen. Läraren bör förklara och förenkla på ett sätt som väcker nyfikenhet och lust att lära. Läraren bör inte lägga till rätta allt för mycket vilket kan leda till att eleven passiviserar och blir ointresserad (a.a.).

Social interaktion i form av t ex arbete i små grupper är mycket bra både för lärandet i ett ämne som SO och för den språkliga utvecklingen (Holmegaard & Wikström, 2004). Eleverna bör ges många tillfällen till diskussion och problemlösning i grupp men läraren måste på ett aktivt sätt handleda och strukturera upp arbetet (a.a.).

Vid val av alla texter och speciellt läroböcker bör man alltid undvika texter med alltför komplicerat och invecklat språk (Holmegaard & Wikström, 2004). Reichenberg (2000) skriver att elever som inte kan läsa med förståelse får svårt att nå målen i historia och samhällskunskap. Ett sätt att hjälpa eleverna med t ex svåra lärobokstexter är att läraren har noggranna genomgångar av texterna. Genomgångar och att förklara texterna tillsammans med eleverna är att föredra istället för att helt sluta använda läroböcker i SO (a.a.).

Lärobokstexter som skall användas i SO-undervisningen bör innehålla *röst och kausalitet* (Reichenberg, 2000). Att förse texter med variablerna röst och kausalitet innebär inte ett förenklande av läroböckerna. Det går i stället ut på att öka berättandet i SO-texterna och att läroböckerna förtydligar och förklara sammanhang. Röst och kausalitet ökar elevernas läsförståelse men också förmågan att inferera, att kunna läsa mellan raderna (a.a.).

För att underlätta läsningen för elever bör alla texter *kontextualiseras*, (Holmegaard & Wikström, 2004). Det innebär att man sätter in det i ett sammanhang genom att förklara och göra det begripligt för eleverna. Här är elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper en guldgruva att använda som utgångspunkt. Det går ofta att konkretisera SO-undervisningen med t ex mer praktiskt arbete där alla sinnen får användas. Konkretiseringar underlättar också förståelsen av ämnet och sammanhanget (a.a.).

Holmegaard och Wikström (2004) lyfter den skönlitterära läsningen inom t ex SO-undervisningen. Elever engageras av skönlitterära texter eftersom de väcker känslor och fantasi hos läsarna. Likaså tidningsläsning bör vara ett frekvent inslag i SO-undervisningen. Det är en demokratifråga att låta alla elever få ta del av nyhetshändelser och den ”allmänna debatten” (a.a. s.550). Tidningen hjälper också till att förse undervisningen med repetition och ny kunskap eftersom stora nyhetshändelser sträcker sig över långa perioder (a.a.).

4.5 Särskilt stöd i grundskolan

Det finns inte mycket publicerat om särskilt stöd inom SO-undervisningen. Giota och Lundborg (2007) refererar till SPEKO- projektet som visade att socioemotionella problem följt av inlärningsproblem där läs- och skrivsvårigheter var den vanligaste orsaken till att ge elever särskilt stöd. Ibland sätts stödåtgärder in på högstadiet på grund av svårigheter inom de samhällsorienterade ämnena (a.a.). Hur detta stöd är utformat och organiserat är däremot svårare att uttolka från studier och forskning i ämnet. De flesta elever som får särskilt stöd får det inom den ordinarie klassens arbete och det är mycket svårt att kartlägga hur det pedagogiska arbetet med elever i behov av särskilt stöd skiljer sig från den vanliga undervisningen (a.a.).

I en sammanställning av särskilt stöd i grundskolan skriver Skolverket (2008) att särskiljandelösningar är vanliga bland landets 290 kommuner. Särskild undervisning av speciallärare eller specialpedagog uppgavs av 80 procent av kommunerna som en vanlig lösning. Eleven går i sin ordinarie klass och får handledning av specialpedagog uppges av 80 procent och 70 procent av kommunerna uppgav att eleverna undervisas i både ordinarie klass och liten grupp i mindre än hälften av undervisningstiden.

Skolverket (2008) refererar till en avhandling som visar resultat på att nivågrupperingar missgynnar elever i behov av särskilt stöd. Nivågrupperingarna i studien gällde matematikundervisning där nivågrupperingar är vanligast. Författarna till avhandlingen menar att de låga skolresultaten hos eleverna i nivågrupperingarna beror på att de missar positiva kamrateffekter (Skolverket, 2008).

Lärare och elever är ofta positiva till undervisning i mindre grupper t ex nivågrupperingar. Lärarna är positiva eftersom de anser att det är lättare att anpassa undervisningen efter elevernas behov och att de ser bättre resultat för de elever som ingår i grupperna (Skolverket, 2008). Lärarna menar att de kan ge eleverna mer tid, material som passar eleverna och uppmärksamhet. Många elever behöver att tempot på undervisningen sänks. Som en motvikt till det höga tempot i resten av samhället. Dessutom kan läraren göra en poäng av ett lugnare tempo och be eleverna analysera ett ämne genom att dela upp det i olika delar som studeras var för sig eller sätts i relation till andra fenomen och händelser (Arfwedsson, 1998).

Placeringar i särskilda undervisningsgrupper t ex nivågrupperingar skall ses som tillfälliga och verksamheten måste utvärderas kontinuerligt så att grupperna inte blir permanenta. Målet måste vara att eleverna efter en tid kan gå tillbaka till den ordinarie klassens undervisning. (Skolverket, 2008). Många skolledare menar enligt Skolverkets sammanställning (2008) att behoven av särskiljande lösningar har ökat och skälet till det var enligt rektorerna att elever har rätt att få ta sociala pauser från störande klasskamrater.

Skolornas verksamhetskultur har betydelse för hur stödet utformas. Verksamhetskulturer med en välplanerade stödinsatser präglades av "samsyn, samarbete, öppen kommunikation och framförhållning" (Skolverket, 2008, s. 50). Verksamheter som hade en motsatt kultur visar brist på samsyn vad det gäller skolans uppdrag och kunskapssyn. Det särskilda stödet styrs av traditioner och specialpedagogens kompetens.

5. Metod

I det här kapitlet beskrivs studiens metod och design. Narrativ metod kommer att beskrivas och motiveras och därefter följer studiens beskrivning av undersökningsgrupp, studiens genomförande, analys, studiens trovärdighet och etiska aspekter.

5.1 Val av design och metod

För att få svar på studiens syfte och frågeställningar har jag valt att inspireras av narrativ metod. Studien är kvalitativ och empirin har samlats in genom intervjuer med tre SO-lärare. Metoden kommer att beskrivas utförligt i nästa kapitel. Först lite av det huvudbry som metodvalet innebar.

Mitt val av narrativ metod grundar sig på att jag ville samtala om särskilt stöd i SO med SO-lärare utifrån ett sociokulturellt perspektiv, eftersom jag delar perspektivets syn på lärande. Det sociokulturella perspektivet är inte helt enkelt att förena med intervjuer, vilket jag kommer till senare. Den narrativa metoden går väl ihop med det sociokulturella perspektivet samtidigt som jag delar metodens epistemologi. Lärares ämnesdidaktiska kunskaper skapas genom erfarenheter och genom samtal och samarbete med kollegor. Lärare delger varandra sina erfarenheter och olika episoder i undervisningen i form av narrativ (Gudmundsdottir, Reinertsen & Nordtömme, 1997).

Vid användandet av intervjuer bör man vara medveten om att det människor säger i ett intervjusammanhang inte nödvändigtvis är vad de egentligen tycker och tänker (Alvesson och Sköldberg, 2008). Man kan ifrågasätta om det är möjligt att få någon uppfattning utifrån utsagor från intervjuer eftersom människor uttrycker sig annorlunda beroende på i vilket sammanhang de befinner sig i (a.a. s.460). Å andra sidan kan man se intervjuer som kontexten för utsagan, "intervjuer som arenor för interaktion på egna villkor" (a.a. s.465).

Silverman (2006) ställer frågan om intervjuens relevans på sin spets. Om syftet med en studie är att ta reda på vad som händer i ett klassrum varför då använda sig av intervjuer istället för att observera skeendet direkt på plats. Före en intervjustudie måste man ställa sig frågan om metoden är den bästa för att svara på studiens forskningsfrågor och klargöra syftet, menar Silverman (a.a.).

Säljö (2000) är kritisk till att använda intervjuer för att ta reda på hur människor tänker och handlar. Utifrån det sociokulturella perspektivet ses det som ett misstag.

"Man studerar en företeelse, kommunikationen, men uttalar sig om något annat, tänkandet" (a.a. s.115). Wertsch (1991) menar att det ur ett sociokulturellt perspektiv är mer fruktbart att studera handlingar och kommunikation i praktiker och i själva görandet.

Det som eventuellt skulle ha lämpat sig bäst för studien är t ex en etnografisk metod där man söker förstå handlingar i olika sammanhang (Alexandersson, 2009). Empirin skulle då samlas in genom t ex deltagande observationer av SO-lektioner och samtal mellan SO-lärare och andra aktörer på skolan t ex mentorer, speciallärare och specialpedagoger. Samtalen skulle spelas in med bandspelare, lektionerna videoinspelas och fältanteckningar skulle föras.

Observationerna skulle följas upp av halvstrukturerade intervjuer.

Att använda sig av olika metoder för att samla in empiri, triangulering (Asp-Onsjö, 2009; Alvesson och Sköldberg, 2008) skulle antagligen vara det ultimata för studien och det skulle bidra till att ge studien validitet. Studiens tidsramar och resurser begränsar en undersökning i den ovan beskrivna skalan. Skall intervjuer användas som metod i en studie inspirerad av det sociokulturella perspektivet, bör de ses som "situerade kommunikativa praktiker" (Säljö, 2000, s. 118), vilket ger ett minst lika intressant resultat (a.a. s. 118).

5.2 Narrativ metod

Berättandet har sedan några årtionden tillbaka blivit erkänt som vetenskaplig kunskapsform. Narrativa studier bedrivs tvärvetenskapligt inom t ex sociologi, medicin, psykologi och pedagogik (Johansson, 2005). Verkligheten ses som "diskursivt konstruerad", genom språket som en social handling, skapas "identiteter, relationer, värderings- och normsystem och 'organisationer'" (a.a. s.18).

Lärare inte bara använder sig av berättelser för att lära av varandra utan använder dem även i undervisningen för att t ex strukturera och levandegöra innehållet (Gudmundsdottir et al. 1997). I forskningssammanhang berättar läraren om sin värld, tankar och kunskap. Samtalet i ett intervjusammanhang styrs av intervjuarens teman och frågor. Berättelsen skapas därför i en process med intervjuaren och blir en gemensam konstruktion (a.a.). Lärarens tidigare erfarenheter ligger inte "nergrävda som arkeologiska föremål som bara väntar på att bli upptäckta"(a.a. s.232) Erfarenheter från förr återskapas genom berättelsen. Genom att reflektera över erfarenheter från undervisningssituationer i klassrummet skapas ämnesdidaktiska kunskaper. Att studera lärares berättelser kan ge tillgång till denna ämnesdidaktiska kunskap (a.a.)

I lärares narrativ finns ofta värderingar och moral. Värderingar och moraliserande ger enligt Gudmundsdottir et al. (1997) struktur åt narrativ genom mening, sammanhang och avslutning. Dessutom menar författarna att narrativtolkar genom olika perspektiv, de är inte "fotografiska återgivning av verkligheten" (a.a. s. 233).

Cortazzi & Jin (2006) skriver om narrativ forskning inom undervisning och lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Narrativa studier fokuserar på deltagarnas, lärares och elevers, erfarenheter av t ex undervisning och lärande och den mening som deltagarna tillskriver erfarenheterna. En av fördelarna med narrativa studier inom undervisning och lärande är att personliga kvaliteter och professionellt yrkeskunnande poängteras. Dessa personliga kvaliteter framstår som utmärkande drag i redogörelser av lärande och undervisning. Exempel på personliga kvaliteter hos både lärare och elever är hårt arbete, humor, uppförande, kämparglöd, entusiasm, tålmod, hängivenhet och envishet (a.a.).

Vad är en berättelse?

Adelswärd (Johansson, 2005). beskriver vad en berättelse är på följande sätt: "Ett enkelt svar på frågan vad en berättelse är kan vara att den uppstår när man i ord återger något som har hänt" (a.a. s.15). Människor har i alla tider berättat. Johansson (2005) menar att det är grunden för allt tänkande och skapande av kunskap. Berättelsen gör våra erfarenheter meningsfulla och vi konstruerar och kommunicerar våra uppfattningar genom att berätta. Uppfattningarna kan gälla oss själva, andra och världen runt omkring. Genom berättelsen gör vi värderingar, omdömen och etiska regler.

Berättelserna är viktiga för oss människor. Den hjälper oss att skapa ordning och struktur av våra erfarenheter och den hjälper oss att göra världen "överskådlig och hanterbar" (Johansson, 2005, s. 17). Säljö (2000) refererar till Bruner som menar att människan är en berättande-narrativ varelse. Människan behöver förklara och förmedla sina kunskaper. Hon verkar behöva engagera och argumentera och sprida åsikter och insikter. Människan har ett kommunikativt behov, rent av kommunikativ lust (a.a.).

Berättelser skapas alltid ur ett visst perspektiv och berättas alltid av någon för någon med något slags syfte. Hjørne & Säljö (2007) skriver att berättaren gör ett "retoriskt arbete" (s.64). Berättaren "framställer" handlingar, händelser och personer i olika språkliga former. I det retortiska arbetet gör berättaren hela tiden val. Hon väljer att berätta vissa episoder och fragment och väljer samtidigt bort andra delar av t ex en viktig händelse i hennes liv. "Kommunikation bygger på att vi tar perspektiv och att vi är selektiva" (a.a. s. 65).

Enligt Hydén (1997) är vår sociala verklighet kopplade till språket. Vi förstår och tolkar vårt eget och andras handlande genom språket. Detta innebär t ex att en intervjuare och forskare inte kan sätta sig utanför intervjukontexten utan se intervjun som en social handling där intervjuaren är medskapare av berättelsen. Riessman (1997) menar att hon är med och skapar de texter som växer fram i ett samspel mellan henne som forskare och de personer som hon intervjuar.

Johansson(2005) refererar till Riessman för att tydliggöra att forskning är skapat ur berättelser och är en praktik av berättande. Forskning konstrueras i fem nivåer och forskarens roll varierar och förändras genom att gå från lyssnare till översättare till läsare och slutligen författare. Forskaren tolkar och reflekterar hela tiden processen och ställer reflekterande frågor. För att tydliggöra processen i den här studien har jag bytt ut Riessmans (Johansson, 2005) beskrivna resa till Indien med SO-undervisning.

1. Den åskådliga nivån är när SO-läraren upplever och erfar sitt arbete med att undervisa elever. Han/hon lägger vissa saker och händelser på minnet och väljer hela tiden ut fenomen som är mer betydelsefulla än andra.
2. Den andra nivån är när SO-läraren berättar om undervisningen. Beroende på vem om lyssnar förändras berättelsen och blir annorlunda. SO-läraren skapar ett själv genom att berätta om sitt arbete och styr genom berättandet hur hon vill att andra skall uppfatta henne. "Like all social actors I seek to persuade myself and others that I am a good person. My narrative is inevitably a self representation" (Johansson, 2005, s. 30).
3. När jag som intervjuare sedan under nivå tre skall transkribera SO-lärarens berättelse till skriven text tolkas berättelsen igen eftersom transkriptionen, enligt Riessman (Johansson, 2005) inte gör det talade språket fullständig rättvisa.
4. Under nivå fyra analyseras och sammanfattas materialet från intervjuerna och ur SO-lärarens berättelse skapas en "metaberättelse" (Johansson, 2005, s.31).
5. Under den femte och sista nivån tolkar olika läsare utifrån olika perspektiv och situationer den färdiga texten om SO-lärarens berättelse.

Intervjuer inom narrativ metod

Inom narrativ metod kan kvalitativ forskningsintervju användas (Kvale, 1997). Forskaren ber en eller flera personer att berätta om sina erfarenheter utifrån ett specifikt tema (Johansson, 2005). Forskningsintervjun är varken ett öppet samtal eller strukturerad med standardiserade frågor. Intervjun är ämnesorienterad, både den intervjuade och intervjuaren talar om ett ämne de båda är insatta i och intresserade av (a.a.).

Kvale (1997) beskriver intervjun utifrån metodologiska, epistemologiska och ontologiska, samtalskontexter där intervjuer inte bara ses som en metod för att samla in empiri utan även är en samtals teknik där kunskap skapas och blir synlig genom samspel mellan intervjuaren och den intervjuade. I det samspelet blir intervjuarens roll avgörande enligt Cortazzi och Jin (2006). Intervjuarens roll skall ses i ljuset av hur intervjupersonerna uppfattar vem som vanligtvis brukar berätta och tala och vilket sätt man talar på och vilken diskurs som används (a.a.).

Kvale (1997) refererar filosofen Richard Rorty som menar att samtal och social praktik är det grundläggande sättet att vinna kunskap på. Vidare refererar Kvale (a.a.) till Shotter som menar att vi konstituerar oss själva och våra olika världar i samtal med andra. Dessa epistemologiska och ontologiska föreställningar kommer ur ett postmodernistiskt tänkande som passar väl ihop med studiens sociokulturella perspektiv.

Intervjuerna som ligger till grund för studiens empiri kallas för halvstrukturerade och följer en intervjuguide där teman utifrån forskningsfrågorna och frågeställningarna utgör ramen för intervjuerna (se bilaga 1). Intervjufrågorna bör bidra både till kunskapsproduktionen och till samspelet mellan intervjuare och intervjuperson. Kvale (1997) kallar detta för *tematisk* och *dynamisk* relevans (a.a.). Frågorna bör leda in samtalet på specifika ämnen men samtidigt ger intervjupersonen möjlighet att formulera och skapa svar som är "meningsfulla för dem själva" (Riessman, 1997, s. 34).

Vid narrativ metod och analys är det viktigt att ge förutsättningar i form av tid och frihet så att historierna kan utvecklas. Enligt Riessman (1997) spelar formuleringarna av frågorna mindre roll. Det viktigaste är att situationen inbjuder till berättande och intervjuaren behöver ofta sitta helt tyst för att ge utrymme. Intervjuaren följer upp med frågor för att klargöra viktiga episoder och gestalter (Kvale, 1997).

Bruner (1990) refererar till Mishler som menar att forskare oftast förväntar sig att respondenten skall svara inom kategorierna i intervjuguiden och inte berätta historier och berättelser som man gör i vanliga konversationer. Bruner är kritisk till att intervjuaren ofta avbryter intervjupersonen när denne börjar berätta andra saker än det förväntade eller glider in på stickspår. Intervjuaren och forskaren har svårt att koda av berättelser som inte riktigt passar in i förväntade svarskategorier. Intervjupersonens berättelse som skulle kunna växa fram ur intervjun blir konstgjord på grund av själva intervjumetoden (a.a.).

5.3 Genomförande

Tre SO-lärare som undervisar i år 6-9 på olika grundskolor, två fristående och en kommunal skola, har i min studie berättat om arbetet med elever som riskerar att inte nå målen. Två av lärarna har intervjuats vid två olika tillfällen med en vecka emellan, för att få mer djupgående berättelser. Mellan intervjutillfällena har besök gjorts under en SO-lektion. Fältanteckningar har tagits under lektionerna som underlag för den uppföljande intervjun.

En intervjuguide togs fram efter Kvaless (1997) rekommendationer med teman som utgick från studiens syfte och frågeställningar (Se bilaga 2). Det var viktigt att frågorna skulle inspirera intervjupersonerna att vilja berätta och inte bara ge korta svar. En pilotintervju genomfördes med en av lärarna på en kommunal skola och frågorna fungerade som önskat. Inför den uppföljande intervjun gick jag igenom det transkriberade materialet och fältanteckningar från SO-lektionerna för att sätta ihop intervjuguiden till uppföljning intervjuerna. (se bilaga 3 och 4) Det blev två olika intervjuguiden, en till Åsa och en till Eva.

I studiens början var intentionen att två intervjuer skulle hållas med samtliga tre lärare. På grund av sjukdom var en av lärarna tvungen att avbryta sin medverkan efter det första intervjutillfället. Lärarens berättelse var intressant för studien även om den inte kunde följas upp av lektionsbesök och uppföljningsintervjuer och har därför använts i studien även om den berättelsen inte blivit lika omfattande.

Åsa: En intervju à 50 minuter samt uppföljande intervju efter lektionsbesök.

Eva: En intervju à 50 minuter samt uppföljande intervju efter lektionsbesök.

Pia: Ett intervjutillfälle à 60 minuter

Intervjuerna har hållits i samtals- och grupprum på lärarnas skolor. Vid intervjun med Pia avbröts intervjun två gånger. Bandspelaren stoppades och intervjun fortsatte direkt efter avbrotten genom att intervjuaren repeterade det som sist sades.

Intervjuerna har spelats in på band för att så mycket som möjligt kunna ta vara på berättarnas egna framställningar (Hydén, 1997). Intervjuerna har sedan transkriberats i sin helhet.

Att transkribera innebär enligt Hydén (1997) att mycket av den icke-verbala kommunikationen går förlorad vilket gör att talspråket som har skrivits ned till text måste ses som något nytt och inte samma berättelse som återgavs i intervjun. Inom narrativ metod är det viktigt vilken typ av metod som används för transkriptionen eftersom olika metoder ger olika tolkningsmöjligheter (Riessman, 1997).

Studiens narrativa analys fokuserar på det tematiska innehållet i berättelserna och hur berättelsen växer fram i interaktionen och samspelet mellan intervjupersonen och intervjuaren därför har intervjuarens frågor och inlägg tagits med i transkriptionen. Vidare har intervjuerna transkriberats i sin helhet och inte skriftligt för att bevara så mycket som möjligt av ursprungligt tal. Kortare andningspauser anges med kommatecken, tankepauser med tre punkter och för längre pauser anges [paus]. Jag har försökt att ange sådant som går utöver verbal kommunikation t ex skratt och suckar då har det angetts med hakparentes, exempelvis: [Skratt] (Hall, 2009). Inflikande ord som t ex hm, ja eller nä som den lyssnande personen yttrar har transkriberats inom vanlig parentes: (hm), (ja) eller (nä).

5.4 Beskrivning av undersökningsgrupp

Skolorna valdes ut genom ett strategiskt urval (Stukat, 2007) utifrån variabler som kan ha betydelse för hur SO-lärarnas berättelser utformas. Skolorna ligger i samma kommun men i olika socioekonomiska områden och områden med olika befolkningsstrukturer vad det gäller etnicitet. Variablerna (Stukat, 2007) socioekonomi och etnicitet var viktiga för urvalsförfarandet. Skolor där majoriteten av eleverna talar ett annat modersmål än svenska och har vissa förutsättningar och en skola där majoriteten av eleverna är etniskt svenska har andra. Den socioekonomiska variabeln spelar in på urvalet eftersom föräldrars utbildningsnivå och inkomst spelar in på elevers studieresultat och prestationer i skolan (SCB, 2007). Skolorna har utifrån variablerna valts ut slumpmässigt genom att jag har blundat och pekat på skolor i telefonkatalogen.

Därefter har missiv skickats genom papperspost till sex olika skolor (Se bilaga 1). Missivet är riktat till skolledningen som ombeds att vidarebefordra brevet till SO-lärare på skolan. Missivet innehåller förutom studiens syfte i stora drag även aktuella forskningsetiska principer och mejl till kursledare och ansvarig på universitetet. Tre till fem dagar efter att missivet kommit fram till skolorna togs en telefonkontakt med rektorerna.

Fem skolledare av sex beviljade att studien kunde genomföras på skolan. Endast tre skolledare hade läst missivet och vidarebefordrat dem till lärare. Vid telefonkontakten utgavs mejladresser till SO-lärare som skolledarna trodde kunde vara intresserade eller som i egenskap av ämnesansvariga kunde bolla frågan om medverkan i studien med SO-kollegor. Mejl skickades ut med ytterligare förfrågan om medverkan i studien. Efter två veckor var bortfallet totalt. Nya telefonkontakter togs med rektorerna och denna gång gavs telefonnummer till lärarnas arbetsrum ut. Fyra lärare visade intresse av att vara med i studien och tider för intervjuer bokades. Vid skrivandet av missiv och vid tidsbokningen stod det inte klart att lektionsbesök var önskvärda. Förfrågan om lektionsbesök väcktes alltså vid första intervjutillfället. Förfrågan fick ett positivt mottagande av samtliga lärare.

Nackdelen med urvalsförfarandet är att SO-undervisningen för elever i behov av särskilt stöd på en av skolorna ibland bedrivs av speciallärare. SO-lärarna har i de fallen mindre insyn i det pedagogiska arbetet med just de eleverna. En annan eventuell nackdel är att inga manliga SO-lärare deltar i studien. Det är beklagligt att empirin baseras på tre kvinnliga lärare när SO-lärare i genomsnitt består av 50 procent män. Svårigheterna med att hitta intervjupersoner styrde urvalet. De personer som visade intresse utgör undersökningsgruppen och den bestod enbart av kvinnor.

5.5 Analys

Analys är enligt Starrin (1994) en process där empirin delas upp i delar och stycken och relationerna mellan dessa undersöks utifrån den tolkningsmodell eller analysmodell man har valt. Johansson (2005) menar att den analytiska processen sätter igång redan när studiens frågeställningar börjar ta form.

Språk är konstitutivt och perspektiverar undervisningsverkligheten. Hur lärarna definierar problem och vilka resonemang de använder under intervjun bildar berättelser, "narrativa enheter" (Kvale, 1997, s.48).

Kunskap har förmedlats genom lärarnas berättelser vilka kommer att utgöra analysobjekten. Analysen handlar inte om vad som kan tänkas ligga bakom det sagda (a.a.; Säljö, 2000).

Lika viktiga och intressanta är resultat som visar variationer, motsägelser och vaghet. Inom post-modernistisk forskning, till vilken det sociokulturella perspektivet kan räknas, har stort fokus på mångfald och "multipla tolkningar" (Alvesson och Sköldberg, 2008). Verkligheten representeras på olika sätt och i en metod bör många olika aktörer få komma till tals (a.a. s.399). Perspektivet undviker dualism d v s uppdelning av verkligheten i t ex kropp - själ, det inre - det yttre och teori - praktik (Eva Hjärne, personlig kommunikation, 14 oktober, 2009). Med tanke på det ovan skrivna skulle det vara intressant att samtala med elever om lärande i SO. Ramarna för studien begränsar fokuset till lärarna. Bristen på elevperspektiv öppnar upp för nya intressanta frågeställningar i kommande studier.

Inom narrativ analys är det viktigt att man redan före insamling av empiri gör klart för sig vilken typ av analys som skall göras. Jag har valt att med det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt fokusera på innehållet i berättelserna och inte på formen. I studiens analys söker jag balans mellan *vad* som berättas, ämnesområdet och teman i berättelsen, och hur det berättas och framställs, interaktion och socialt samspel mellan intervjupersonen och intervjuaren. Silverman (2006) refererar till Holstein och Gubrium som menar att intervjuer kan svara både på *vad- och hur-frågor*.

Instead, we argue against the dualistic imperative to classify them (interviews) as one or the other. All we sociologists have are stories. Some come from other people, some from us, some from our Interactions with others. What matters is to understand how and where the stories are produced, which sort of stories they are, and how we can put them to honest and intelligent use in theorizing about social life. (a.a. s.136)

Vid bearbetandet av intervjuerna har jag utgått från Kvaales (1997) definition av ett narrativt alternativ till hur man skall analysera transkriberat material: "Hur kan jag rekonstruera den ursprungliga historia som berättades av intervjupersonen till en historia som jag vill berätta för min publik?" (s.168).

Med en sociokulturell plattform blir det viktigt att leta efter berättelser om interaktion, artefakter, mediering och arbete inom elevernas utvecklingszoner. Berättelserna kommer att analyseras som en helhet där jag letar efter *teman* och *vändpunkter* (Johansson, 2005). Det har inneburit att jag har läst texten flera gånger tills ett mönster har blivit tydligt och berättelsens fokus eller teman har framträtt.

Jag har som Lieblich uttrycker det försökt att lita på min "förmåga att fånga in textens mening" (a.a. s. 291).

Vändpunkter, *epifanier*, beskriver Johansson (2005) som något avgörande som vänder handlingen och intrigen. Johansson refererar till Chatman som menar att vändpunkter "är en plötslig insikt eller upptäckt om hur saker och ting är" (a.a. s.319). Vändpunkterna utifrån ett sociokulturellt perspektiv bör ses om socialt skapande och bundna till en kontext vilket innebär att vändpunkterna kan vara skapade inom ett lärarkollegium eller skapade i intervjun mellan intervjupersonen och intervjuaren.

Lärarnas berättelser framkommer inte i kronologisk ordning i intervjuerna eftersom de gör utvecklingar och kommentarer som inte kan knytas direkt till en verklig tidsföljd. Före analysarbetet har jag ställt samman olika delar av intervjuerna så att berättelsen följer en logisk kronologi. Mishler (1997) menar att berättandet "rekonstrueras" så att ordning skapas i berättelsen (s. 75) Det är denna berättelse som sedan analyseras i resultatdelen även om analysen egentligen påbörjats redan vid intervjutillfället och transkriberingen.

Skrivandet av berättelserna innebär att jag återger berättelserna utifrån de teman jag har funnit (Johansson, 2005) Jag hittar en kronologi som stämmer överens med teman och med hur berättelserna blev presenterade i intervjun. Korta eller längre citat från materialet väljs ut för att validera berättelserna (a.a.). Så ofta det har varit möjligt har även intervjuarens fråga tagits med för att visa på den sociokulturella interaktion som en intervjusituation är (Säljö, 2000) . Vid några citat har det inte varit möjligt att ta med intervjuarens fråga på grund av att det stycket som citeras kommer mitt inne i ett längre parti av text. Intervjuarens fråga är helt enkelt inte i anslutning till det valda citatet.

5.6 Studiens trovärdighet

Det är och förblir svårt, enligt Johansson (2005) att mäta tillförlitligheten och kvaliteten i en narrativ analys. Precis som i andra studier med en tolkande ansats tar tolkningen och analysarbetet aldrig slut utan pågår i en process och är därför i viss mån oförutsägbar (a.a.). Johansson refererar till Lieblich, Tuval-Mashiach och Zilber som menar att det handlar om att kunna dela med sig av reflektioner och slutsatser på ett sätt som är begripligt för läsaren. Lieblich, m fl. (Johansson, 2005) har tagit fram kriterier för hur en narrativ analys kan valideras. Jag har försökt att genom att beskriva alla steg i arbetet med studien och analysen arbeta efter de här kriterierna så långt det är möjligt.

Övertygelse och möjlig. En fråga om analysen håller? Här menar Lieblich, m fl. (Johansson, 2005) att det handlar om formen på analysen och vilka strategier som har använts, kvaliteten på intervjuerna, om man har med citat från det transkriberade materialet. Jag har redogjort för hur analysen har arbetats fram och jag validerar med citat i berättelsen. Däremot redogör jag inte för olika alternativa tolkningar i analysen som Johansson skriver att man kan göra för att läsaren skall kunna bedöma analysen. Jag har gjort en analys utifrån ett sociokulturellt perspektiv vilket inbegriper att all kommunikation och tolkning är situerade praktiker och att det alltid "beror på". Att det finns flera olika möjliga tolkningar är underförstått i perspektivet.

Överensstämmelse. Det här kallar Kvale (1997) för *kommunikativ validitet* och innebär att öka studiens trovärdighet genom att låta intervjupersonerna läsa materialet. Resultatdel med tillhörande analys har mejlats till intervjupersonerna men på grund av julleddighet har jag inte mottagit svar från två av tre lärare. Åsa har skickat svar och samtyckt med resultat och analys. Lieblich (Johansson, 2005) menar att även om intervjupersonerna läser materialet så måste studiens författare ändå ta ansvar för de tolkningar som har gjorts.

Insiktsfullhet. Här handlar det om i fall studien presenterar berättelserna och analyserna så att läsaren kan få en ökad förståelse och insikt av dem. Det är min förhoppning men det lämnar jag till var och en att bedöma.

Sammanhang. Delarna i tolkningen skall skapa ett sammanhang och hänga ihop till en meningsfull helhet. Genom att redogöra för alla steg i metoden från intervju till analys och genom att försöka att göra berättelserna rättvisa är det förhoppningen att läsaren kan se sammanhanget och hur berättelserna har skapats genom interaktion mellan intervjuperson och intervjuare (Johansson, 2005, s.315). Människors tänkande och handlande sker alltid i ett sociokulturellt sammanhang. När intervjusituationen skall analyseras skall det göras just utifrån en sådan specifik intervjukontext och utifrån de redskap och sammanhang som den situationen bjuder. Med tanke på det ringa antalet intervjuade gör studien inte anspråk på generella antaganden. Förhoppningen är att studien kan vara relaterbar för läsare med erfarenhet inom specialpedagogik och SO-undervisning.

Författarens fokus

Jag är SO-lärare 4-9 som går på specialpedagogprogrammet och har i och med det förförståelse om undervisning i SO-ämnena i allmänhet och innebörden av att vara lärare i år 7-9 i synnerhet. Jag har dessutom genom mina specialpedagogiska studier fått en ny förståelse i frågor som rör specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd. Förförståelsen är oundviklig för all förståelse, "vi kan inte förstå utan att redan ha förstått" (Ödman, 2007, s.102). Den hjälper oss att definiera problem och hjälper oss med ledtrådar och riktning i sökandet efter förståelse (a.a. s.102). Förförståelsen kan naturligtvis också vara en nackdel. Den kan hindra mig från att se resultat som jag inte hade väntat mig. Jag kan då bli frestad att skriva om resultaten så att de bättre passar min tidigare förståelse av problemet. (a.a.). Studiens teoretiska plattform och perspektiv motverkar förhoppningsvis den fallgropen. Lärarnas berättelser utgör analysobjekten. Jag försöker inte studera det som kan tänkas ligga bakom berättelserna utan försöker återge just bara det som sägs i berättelserna (Kvale, 1997; Säljö, 2000).

5.7 Etiska överväganden

De etiska övervägandena är aktuella under hela processen med skrivandet av studien, inte minst under intervjuundersökningen (Kvale, 1997). Vetenskapliga rådets krav för forskningsrapporter t ex informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet (Stukat, 2007) har jag skrivit fram i missivet som de intervjuade fått före intervjuerna. Jag belyser nedan, med hjälp av Kvale (1997) några speciella etiska dilemman som har krävt eftertanke och planering inför studien.

Informerat samtycke. De intervjuade läraren har känt till studiens syfte, de har ställt upp på intervjuerna frivilligt och har fått information om att de när som helst kan avsluta sin medverkan. Det kan vara svårt att fullt öppet deklarerat syftet med studien eftersom ändringar kan komma att ske på vägen (Kvale, 1997, s.108). Studiens syfte och frågeställningar har dock stått fast under hela processen.

Konfidentialitetskravet. All data som kan leda till att undersökningspersonernas identitet röjs redovisas inte i studien. Det betyder att alla egennamn är fingerade. Eftersom ett missiv är utskickat till rektorer på skolan och det har vidarebefordrats till SO-lärarna har kollegiet viss vetskap om vilka lärare som deltar i studien.

Kollegor till de intervjuade lärarna kan potentiellt känna igen citat av uttalanden som används i studien för att validera resultat.

Konsekvenser och fördelaktigheter. Det skall föreligga en så liten risk som möjligt att intervjupersonen skall lida skada på något sätt. Förhoppningarna har varit att fördelarna med att vara med i studien har övervägt nackdelarna. Intervjupersonen kan ha upplevt fördelar genom att någon har lyssnat på dem och varit intresserad av deras erfarenheter och kunskaper. Den intervjuade kan ha blivit mer öppen och avslöjat mer än vad som var planerat. Det här har ställt krav på intervjuaren att känna av när det är dags att byta ämne för att skydda den intervjuade (Kvale, 1997, s.110).

Intervjuarens roll. Min roll som intervjuare har varit viktig för det etiska ansvaret i studien. Kvale (1997) beskriver fallgropar som intervjuaren kan hamna i. Intervjuaren kan t ex se sig själv som en *förkämpe* och publicera ett resultat som "ställer ut" undersökningsgruppen.

Intervjuaren riskerar att känna stark identifikation med de intervjuade och få problem med att distansera sig. Risken är att intervjuaren tolkar materialet utifrån de intervjuades perspektiv (a.a. s.112). Eftersom jag har arbetat som SO-lärare i femton år är det svårt att inte känna en viss kollegial tillhörighet med de intervjuade. Studien har krävt att jag har tagit ett helikopterperspektiv och försökt att se berättelserna om SO-lärarnas arbete med "sociokulturella och specialpedagogiska glasögon".

Resultat och analys. Det föreligger ett etiskt dilemma att göra lärarnas berättelser rättvisa. Att ge röst åt det som de har velat berätta och inte tolka fram det som jag tror har varit berättelsernas teman och fokus. Jag har inte haft möjlighet inom studiens tidsramar att erhålla svarsmejl från alla intervjupersonerna som har fått resultat och analys mejlat till sig. Att låta intervjupersonerna läsa igenom de färdigställda berättelserna är ett bra sätt att ge röst åt den berättelse som lärarna vill berätta. Förhoppningsvis har de två lärare som inte har skickat svar, läst och samtyckt med resultatet.

6. Resultat

I det här kapitlet redovisas SO-lärarnas berättelser. Före varje berättelse presenteras SO-läraren och skolan kortfattat för att sätta in läsaren i en del av berättelsens kontext.

Berättelserna valideras med citat från intervjuerna. Citaten innehåller oftast även intervjuarens frågor eftersom kunskaperna och insikterna skapas i en sociokulturell intervjusituation.

Berättelserna efterföljs var och en av en analys där berättelsens tema och eventuella vändpunkter behandlas. Analyserna görs utifrån studiens frågeställningar och det sociokulturella perspektivet. Berättelser och analys utgör en helhet i narrativ metod men har

även placerats tillsammans för att underlätta för läsaren och ge en samlad bild (Kvale, 1997). Avslutningsvis i resultatdelen sammanfattas berättelserna utifrån studiens frågeställningar. Resultatet utifrån ett sociokulturellt perspektiv där man ser intervjun som en situationsbunden kommunikativ praktik diskuteras i diskussionskapitlet under metodologiska aspekter.

6.1 Åsa på Fjordskolan

Fjordskolan är en fristående f- 9 skola, belägen i en stor svensk kommun. Skolans upptagningsområde har förändrats de sista åren. För ca 7 år sedan var de flesta elever som sökte till skolan enspråkiga elever med svenskfödda föräldrar. Idag utgörs den största delen av elever som söker till skolan flerspråkiga elever med utländsk bakgrund. Ansökningarna till skolan har minskat de sista åren vilket påverkar skolans ekonomi. Skolans ledning har minskat från två rektorer till en rektor som har ansvar för f-9. Skolan har en anställd speciallärare som arbetar med år 7-9, däremot har skolan ingen specialpedagog.

Åsa har bokat ett ljus och trevligt samtalsrum för intervjun. Hon har köpt fikabröd och bjuder på kaffe. Åsas berättelse börjar lite trevande. Hon verkar till en början lite överrumplad av intervjutemat och är kanske ovan vid att berätta om sin undervisning. Vid uppföljningsintervjun efter lektionsbesöket, berättar Åsa med fler ord och mer detaljerat.

Åsa har arbetat som SO-lärare i tretton år. Hon har en grundskolelärarutbildning med inriktning mot år 4-9 SO. Hon har alltså ämneskompetens i samtliga SO-ämnena. Åsa berättar att hon har jobbat elva år på Fjordskolan och innan dess arbetade hon på en skola i en annan kommun. På Fjordskolan är Åsa klassföreståndare i en nia och hon undervisar i svenska och engelska trots att hon saknar ämnesbehörighet i både svenska och engelska. Åsa sätter blockbetyg i SO. Om en elev däremot skulle höja sitt betyg i SO genom att få betyg i de enskilda ämnena frångår hon blockbetygen och sätter fyra betyg i varje SO-ämne.

En berättelse om elevinflytande, mellanstadietänk och struktur

Läraryrket verkar vara en självklarhet för Åsa. Att det blev just SO-lärare beror på att ämnena är de roligaste och mest intressanta. Hon tycker bäst om historia, religion och samhällskunskap. Åsa nämner orden glädje och intresse när hon berättar om sitt val av yrke.

S: Hur kommer det sig att du blev SO-lärare?

Å: Hum... För att de är de bästa och roligaste ämnena tycker jag. Historia och religion, tycker jag, har jag alltid tyckt om och samhällskunskap också. (hm) Intresse och glädje.

Åsa har tankar och idéer om hur hon vill arbeta. Undervisningen måste variera eftersom alla elever lär sig på olika sätt. Och om man varierar undervisningen så får alla elever pröva olika arbetssätt och då passar det alltid någon, någon gång. Variationen är viktig. Åsa utgår från sig själv, hon uppskattar inte när det blir enformigt.

... Man lär sig på olika sätt. Och om alla får pröva på olika sätt så är det alltid nått sätt som passar en bättre. Men sen får man pröva på de andra också, även om man tycker att grupparbeten är mycket roligare än att ha prov. Nämen då har jag märkt, att då är alla nöjda. För någon gång får de jobba med det de gillar och glänsa. [Skratt]. (hm) Ja, men så tänker jag själv att det är ju inte så kul att göra samma sak hela tiden utan, variationen är viktig. (Hm)

Ett sätt att variera undervisningen och få eleverna med sig är att klä ut sig, spela musik och spexa lite som lärare. Åsa kallar det här för mellanstadietänk och menar att det behövs på högstadiet. Det roliga behöver inte ta slut i år 7-9. Det går att ha roligt och vara lite barnslig

även när man är tonåring. De gånger Åsa gör ”lite knäppa och skojiga saker” som hon kallar det, så blir eleverna ”nyfikna och pigga” och tycker att det är kul med SO. Åsa skulle gärna arbeta mer på det här sättet och upplever inte att det händer så ofta som hon skulle vilja.

--- Jag var någon fransk kung från 1700-talet och dirigerade och de blev så här då [spärrar upp ögonen och sträcker på sig]. De blev väldigt pigga och nyfikna. Och då lyssnade de. Och det var en introduktion och det tyckte de var jättekul. (hm) Och sen så gjorde jag, när vi läste geologi som är så roligt [ironi] med olika plattor och berggrunder och så, så gjorde vi en tårta med olika lager och så gjorde vi en explosion och så där. Och då blev de ju också, ”Oj är detta geografi?” ”Ja, visst är det gott med SO” [Skratt]. Så det händer.

Åsa berättar om hennes fantastiska nia som hon tycker att man kan arbeta med på många olika sätt och allt fungerar för det mesta väldigt bra. Klassen hittade själva på ett arbetssätt där eleverna själva skulle vara lärare för 4:orna och 5:orna och undervisa dem om första världskriget. Eleverna skulle berätta om kriget så att yngre elever skulle kunna förstå. Eleverna arbetade i grupper och använde olika redovisningsmetoder t ex powerpoint och overheadblad. Åsa tyckte att arbetssättet fungerade väl även för de elever som ofta upplever SO som svårt och tråkigt. De eleverna fick tid att lära sig baskunskaperna ordentligt och de ingick i en grupp med ett gott samarbete och alla ville arbeta för projektet.

S: Hur gick det för dem i det här projektet?

Å: Jo det gick bra tack vare att de fick tid på sig att läsa in eller ta reda på, på grundläggande saker då. Sen så samarbetade de jättebra i gruppen. Dom hjälps åt så bra då. För då kände jag att å de ville det här tillsammans och då spelade ingen roll om någon var bäst och någon var sämst. Ja men de är fantastiska faktiskt.

Åsa har utarbetat ett arbetssätt där eleverna i år nio är med och planerar SO-undervisningen. Eleverna ingår i planeringsgrupper inför varje nytt SO-tema. I början av terminen får de skriva upp sig på ämnesområden som intresserar dem. Eleverna utgör sedan olika planeringsgrupper som tillsammans med Åsa planerar hur de skall arbeta med varje ämnesområde. Efter planeringen presenterar Åsa arbetet inför klassen. Hon funderar på om det är bättre att eleverna i planeringsgruppen själva får presentera hur klassen skall arbeta eller om hon skall fortsätta att hålla i introduktionen.

S: Är de med dig då och gör det där framme eller? (Nä) Presenterar du deras?

Å: Ja, jag presenterar deras. Men det var en bra fråga, det kan ju de göra nästa gång. [Skratt] Nä, men jag kom på att det kan ju lika väl dem göra (hm) Och säga vad de sa, istället för att jag säger det. Ja, men så gjorde jag då. Det är lite både och. Om jag säger det, ibland kan det vara känsligt om några sådana där ”duktiga” alltid skall... (Jag fattar) Hm.

En av vinsterna med att arbeta med elevinflytande på det här sättet är att elever som riskerar att inte nå målen blir sporrade och tycker att det är roligt att få vara med och bestämma. Samtidigt tror Åsa att det kan vara svårt ibland för den här elevgruppen. Elevinflytande kräver att eleverna tar ansvar och ibland är arbetsmetoderna inte så strukturerade som en del elever behöver.

S: Jag tycker att det verkar som om du har ett ganska elevdemokratiskt arbetsätt (hm) i och med att de får vara med dig och planera och så (hm). Hum... hur ... Jag är lite intresserad av att veta hur det arbetsättet funkar ihop med just de här eleverna.

Å: Det funkar nog ... Det är nog svårare för dem, tror jag. För det kräver oftast mer och dem får ta mer ansvar. Samtidigt som tror att de tycker att det är roligare också, det är en sporre liksom. Att få vara med och bestämma. Men det blir lite svårare. Det kanske inte blir så tydliga uppgifter eller så mycket struktur som de behöver egentligen då.

Vid tiden för intervjun arbetar Åsas nia med mellankrigstiden och arbetssättet som planeringsgruppen har valt är instuderingsfrågor som skall lämnas in som en skriftlig hemtenta. Åsa resonerar kring vilka olika kvaliteter som hemtenterna kommer att visa. Eftersom det inte finns med några reflektionsfrågor i hemtentan redovisas egentligen bara grundkursen. Åsa berättar att hon kommer att gå igenom frågorna med de elever som inte lämnar in godkända svar. Hon kommer att fråga dem vad som var svårt och visa dem var de kan hitta svar i boken. Om eleven själv vill kan han eller hon lämna in skriftliga svar men det är ingenting som Åsa kommer att kräva. Det går bra med en muntlig genomgång av frågorna för elever som har fått en rest.

Åsas menar att det var lättare att bedriva rolig och kreativ undervisning för några år sedan. Undervisningen är tråkigare nu. Åsa upplever att det är svårare att arbeta med elevinflytande och att det blir mer och mer viktigt att eleverna får struktur i sitt arbete och under lektionerna. Fler elever med bristfälliga språkkunskaper, elever med inlärnings- och koncentrationssvårigheter söker sig till Fjordskolan än förut enligt Åsa.

Å: Jag försöker utgå från elevgruppen. Hum... Det var mer undervisning när jag började och på den här skolan har det blivit mer socialt. Skratt. Tycker jag faktiskt. Och mer grundläggande på lägre nivå. Och väldigt så här tråkig undervisning har det blivit. (hm) I många grupper ---

S: När du säger tråkig undervisning (skratt) Hur gör du då?

Å: Ja, men läsa och svara på frågor, läsa och anteckna (hm) Som jag själv tycker är tråkig. För då får jag stå tillbaka. (ja, okej)

S: Men det gör du för att...

Å: ... för att de behöver så mycket struktur.

Strukturen som Åsa berättar om kan t ex innebära att man delar upp arbetsområden i delmål och att de får längre tid på sig att arbeta med ett visst område. Åsas målsättning är att efter en genomgång, först gå till de elever som har svårt att komma igång och behöver stöd efter en introduktion. Hon frågar dem om de vet vad de skall göra och om de har förstått. Undervisningen består mer och mer av att läsa, svara på frågor och ta anteckningar. Undervisning som Åsa kallar för tråkig men som hon säger behövs för att ge eleverna struktur.

Åsa berättar att hon tycker att det är "katastrof" att skolan inte har någon SVA-undervisning med en utbildad SVA-lärare eftersom så många av Fjordskolans elever är flerspråkiga. Hon berättar att skolan hade anställt en jätteduktig lärare som var behörig i SVA men hon fick gå vid besparingar eftersom hon var sist anställd.

Åsa berättar att det inte är svårt att motivera elever till att arbeta i SO. Men de elever som riskerar att inte nå målen är ofta elever som saknar motivation. Åsa försöker introducera teman och ämnesområden så att motivationen skall väckas. Hon kan använda sig av filmer, händelser som är aktuella från tidningar och om det passar använder hon skönlitteratur som eleverna läser i både svenska och SO. De elever som tycker att det är svårt att läsa en hel bok får lässchema som Åsa kryssar i när eleven har läst ett visst antal sidor. Det kan fungera men Åsa berättar om en del elever "som inte vill och inte vet" och som Åsa tycker verkar ha; "dålig självkänsla överhuvudtaget". De eleverna är det svårt att motivera till att läsa en hel roman som t ex utspelar sig under andra världskriget.

Åsa berättar att elever som tycker att det är svårt med SO ibland går till skolans speciallärare på SO-lektioner och på en del svensklektioner. Enligt Åsa är det lite snurrigt den här terminen när det gäller tider för när eleverna skall vara där. Hon berättar att hon inte tvingar iväg elever som inte vill gå dit men Åsa tycker att det är bra om eleverna kommer iväg till specialläraren

och får hjälp. Hos specialläraren kan elever få skrivhjälp på prov. Alla elever får oftast prov med samma typ av frågor men en del elever får göra proven muntligt. Specialläraren och Åsa planerar väldigt sällan ihop. Hon framställer planeringen som ”väldigt spontan” och det blir mer ”jag som planerar åt henne” Åsa brukar be henne att hjälpa vissa elever med det som de senast gick igenom på SO-lektionen. Åsa har en kollega som hon tycker om att samarbeta och byta idéer med. Dom har valt att arbeta ihop med sina parallella klasser. Samarbetet gäller undervisningsplanering men rör väldigt sällan de elever som riskerar att inte nå målen. Åsa berättar att hon och en annan kollega har valt bort att samarbeta eftersom ingen av dem känner något behov av det.

--- Jag samarbetar rätt tajt med en kollega. För att, ja men vi undervisar samma årskurs då. Hum... och så tycker vi om att samarbeta. Men så har jag en annan kollega som jobbar i samma årskurs i en annan klass och ... Nä, det finns inget intresse från någon av oss att jobba ihop.

Om Åsa skulle få önska skulle hon ha mer tid med varje elev så att de som behöver stöd kan få det. Åsa resonerar kring fördelen med att ha en grupp med endast elever som riskerar att inte nå målen i SO och kommer fram till det är att det kan vara positivt ibland eftersom det råder konkurrens i klassrummet som inte gynnar elever som är i behov av stöd. Skillnaderna mellan olika prestationer i klassrummet märks genom att en del elever de är välformulerade och har lätt att uttrycka sig i tal och skrift medan andra elever t ex de som behöver stöd ofta har ett tunt språk. Åsa menar att de ofta läser innantill vid t ex muntliga redovisningar och inte riktigt vet vad de pratar om.

S: Jag tänkte på det, hur de är... jag tänkte på det när det gäller prestationer i redovisningssammanhang (hm) Hur kan det skilja sig? Både skriftliga och muntliga.

Å: Ja de duktiga är mer välformulerade, de har lätt för att uttrycka sig, både i tal och skrift. Och de andra, det är väldigt ... Om det är skriftligt så är det väldigt tunt språk och om det är muntligt så kanske de läser innantill och använder formuleringar som de har snott någonstans ifrån. Vet inte riktigt vad de pratar om.

På den skolan som Åsa arbetade på innan hon kom till Fjordskolan undervisade hon ibland i halvklass i SO, vilket hon gärna skulle vilja införa även på hennes nuvarande arbetsplats. Halvklassundervisning ger positiv effekt för elever i behov av särskilt stöd eftersom en del av dem skulle kunna prestera i muntliga övningar men kommer inte till sin rätt i helklass. Trots att det ofta är ett tillåtande och respektfullt bemötande i klassen menar Åsa att mindre sammanhang behövs för att en del elever skall våga prata och stå för åsikter inför kamraterna.

--- Vi jobbar med nyheter och att de helst då skall ställa en diskussionsfråga till en nyhet som man kan diskutera. Inga ja- och nej-frågor. Där kan de komma fram lite då. Men det beror ju på intresset.(hm) Ja just de här som jag tänker på... de är... De kanske är bra på det muntliga men i klassen så vågar de ändå inte. (nä) Det är bra klimat för det men de är inte tillräckligt bra. De är inte så bra som de som är duktiga. (nä) Så då, nä de tar inte för sig ändå.

S: Hur skulle man kunna få dem att göra det?

Å: Kanske om man hade mindre diskussionsgrupper (hm) Eller parövningar och sen får de berätta om vad de pratade om i det paret då (ja, just det) För då behöver som inte säga att ”jag tycker” utan att ”vi kom fram till” Skratt. (ja) Hm.

Tema och vändpunkter i ett sociokulturellt perspektiv

Åsa berättar om tre pedagogiska teman som beskriver hennes undervisning; elevinflytande, mellanstadietänk och struktur. Temana och överlappar varandra kronologiskt i berättelsen men framställs som om de har styrt undervisningen mer eller mindre vid olika tidpunkter i Åsas lärarkarriär.

Åsa berättar att hon oftare arbetade utifrån ett så kallat mellanstadietänk för några år sedan. Det innebär, enligt Åsa, att läraren i år 7-9 arbetar didaktiskt mer likt lärarna i år 4-6 med att t ex levandegöra olika ämnes områden med dramatiseringar. Åsa berättar om en introduktion till 1700-talet när hon klädde ut sig till kung och spelade musik. Åsa tog också upp exemplet med ett modellbygge i geografiundervisningen. Läraren är viktig för att motivera och entusiasmera eleverna vilket stöds av Oscarsson (2006), Robertsson (2009) och Iselau (2008). Läraren medierar SO-ämnet till sina elever genom att dramatisera och levandegöra genom olika artefakter såsom musik, rekvisita och kläder av 1700-tals snitt (Säljö, 2000). Dramatiseringen blir också ett tillfälle för interaktion och kommunikation på ett annorlunda sätt som eleverna kanske inte förväntar sig. Arfwedsson (1998) menar att SO-lärare bör ha en arsenal av olika material och presentationsstilar som kan väcka elevernas nyfikenhet, motivation och som når fram till olika elever.

Temat med elevinflytande undervisningsplanering beskriver Åsa som något som hon håller fast vid i en klass men har fått ge upp i de flesta andra klasser, trots att hon framställer det som något mycket positivt, inte minst för elever i behov av särskilt stöd.

S: Men så jobbar du inte i alla klasser vad jag förstod?

Å: Nä. Skratt. Jag har försökt men, nä jag, nä. Jag har gett upp i ... nä det är bara en.

Att arbeta med elevinflytande på ett aktivt sätt får stöd av Svingby (1997) som menar att kunskap utvecklas genom delaktighet. Dessutom är det lärarens uppdrag enligt styrdokumentet (Lpo 94). Elevinflytande i undervisningen måste ses i ljuset av SO-ämnets syfte och roll i utbildningen så som de framställs i kursplanen; "Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling" (Skolverket, 2009).

Genom att eleverna sitter tillsammans med läraren och planerar hur de skall arbeta med olika innehåll och ämnesområden lär de sig att prata SO. Interaktionen mellan elever och elever, elever som grupp och läraren, blir ett forum för att kommunikation och språkträning i SO. Dessa intellektuella artefakter blir särskilt viktiga för elever som riskerar att inte nå målen och som sällan kommer till tals i klassrummet. De eleverna kan genom att delta i planeringen, eventuellt lära sig och börja tillämpa en SO-diskurs. Säljö (2000) menar att en elev som kan "röra sig inom den relevanta diskursen" (s. 46) får ett stort verbalt utrymme i klassrummet medan andra elever får mindre talutrymme. Åsa berättar om ett arbetssätt baserat på elevinflytande som i likhet med det som Hesslefors Arktoft beskriver (2006) som ett arbete tillsammans med elever där läraren blir en samtalspartner och handledare utan att släppa struktur och ansvar.

Åsa beskriver ett arbetsområde där eleverna i år nio fick undervisa yngre barn om första världskriget. Idén om att undervisa hade Åsas elever kommit fram till själva i planeringsgruppen och det uppdraget "tvingade" eleverna i år nio att hitta ett enkelt språk om ett svårt ämne så att de yngre barnen skulle förstå. Detta är en komplicerad process som kräver att eleverna först och främst har förstått ämnet själva. Åsa framställer projektet som lyckat, även för elever i behov av särskilt stöd. Baskunskaperna som eleverna fick med sig blev de intellektuella artefakter, den kunskap, som de skulle förmedla till de yngre barnen. Åsa beskriver att de elever som tycker att SO är svårt fick tid att verkligen lära sig grundkursen i historia innan de skulle undervisa år 4 och 5.

Här lyfts motivationen, baskunskaper och det goda samarbetet fram som nycklar till lärande. Motivationen är viktig för att elever skall utveckla kunskaper i SO (Iselau, 2008). Den kan t ex födas ur interaktionen och samarbetet i elevgruppen som tillsammans skulle planera och utföra undervisningen i år 4 och 5. Motivationen kan gynnas av att använda sig av t ex powerpointprogram (förövrigt också en artefakt) för att presentera sina kunskaper.

Vändpunkten i Åsas berättelse utgörs av hennes framställning av hur hennes undervisning har förändrats i och med att Fjordskolan tagit emot en fler elever med t ex koncentrations- och inlärningssvårigheter och fler elever som har annat modersmål än svenska. Vändpunkten beskrivs t ex som att undervisningen har blivit ”tråkigare” och att eleverna behöver mer ”struktur”.

Struktur beskrivs som ett medel för att hjälpa elever som riskerar att inte nå målen. Struktur framställs av Åsa som tråkig undervisning där läsa ur läroboken och svara på frågor blir centrala moment. Struktur förespråkas av SO-didaktiker (Arfwedsson, 1998; Oscarsson, 2006) och att SO-lärare utgår och planerar från läroboken är långt ifrån ovanligt (Iselau, 2008) och kan i en del sociokulturella miljöer/skolklasser vara ett klokt och medvetet val (Axelsson, 2004).

Åsa berättar att hennes elever som riskerar att inte nå målen i SO ibland behöver få arbetet uppdelat i mindre delar så att det blir överskådligt. Åsa beskriver t ex en läsplan för att ta sig igenom skönlitterära romaner som används i historieundervisningen. Vid skriftliga prov kan eleverna få göra proven muntligt istället. Forskning visar att elever visar mer kunskap i samtal eller vid muntliga redovisningar än vid skriftliga prov (Oscarsson, 2005). Skriva och läsa är kommunikativa handlingar (Säljö, 2000) som är komplicerade för många elever som riskerar att inte nå målen i SO. De artefakter som används är intellektuella i form av bland annat skriftspråket.

Elever på Fjordskolan som riskerar att inte nå målen i SO, har möjligheter att få gå till specialläraren på SO-lektionerna och få hjälp med t ex svåra texter genom att specialläraren förklarar och går igenom stoffet. Åsas berättelse återger ännu ett exempel på hur läraren framställs som central för elevens lärande (Oscarsson, 2006; Robertsson, 2009; Iselau, 2008) och hur läraren blir den medierande hjälpen i elevernas utvecklingszon (Säljö, 2000; Vygotsky, 1992).

Det finns motsägelser i Åsas berättelse. Hon beskriver t ex att undervisningen som hon oftare bedriver idag på Fjordskolan för att ge eleverna struktur är tråkig och enahanda. Den undervisning som hon framställer som positiv för eleverna och som hon själv föredrar innehåller variation, inslag av elevinflytande och lite ”knäppa och roliga saker” det som Åsa kallar för ”Mellanstadietänk”. Åsa berättar att elever som riskerar att inte nå målen i SO ofta blir motiverade och svarar positivt på den här typen av undervisning. Trots det så berättar Åsa att elevinflytandet och ”mellanstadietänket” minskar ju fler elever i behov av särskilt stöd som skolan tar in.

Lärandet i klasser sker i interaktion mellan elever och mellan elever och den sociokulturella miljö som undervisningen tillsammans med läraren utgör (Säljö, 2000).

I många av de klasser som Åsa berättar om finns en sociokulturell miljö där en annan form av interaktion fungerar bättre, ännu så länge. I de här klasserna medieras SO-kunskaper om omvärlden för eleverna på ett strukturerat sätt med hjälp av, för skolan klassiska, intellektuella artefakter såsom textläsning, genomgång av läraren och skriva svar på

instuderingsfrågor. Trots att läsa och skriva komplicerade SO-texter är svårt för en del av eleverna i behov av särskilt stöd. Motsägelserna visar på en komplexitet som finns i skolan. Läraren måste ibland prioritera struktur som ger arbetsro i vissa sociokulturella miljöer, framför de didaktiska visioner och ideal som hon egentligen vill följa.

Parallellt med de tre teman om undervisningsstilar som ryms i Åsas berättelse återkommer ett mindre tema om Åsas nia som hon är klassföreståndare i. Åsa beskriver klassen som "fantastisk och det går att göra allt med dem". I den här klassen arbetar Åsa fortfarande med elevinflytande och mellanstadietänk. Hon berättar att hon försökt bedriva den här typen av undervisning i hennes olika klasser men gett upp. Den sociokulturella miljön (Säljö, 2000) som finns i Åsas nia är gynnsam för den här sortens undervisning. Eller så är det SO-didaktiken i Åsas nia som har varit med och bidragit till klassklimatet och den sociokulturella miljön som klassen utgör.

6.2 Eva på Fyrljusskolan

Fyrljusskolan är en f-9 skola i en förort till en svensk kommun. Fyrljusskolan är tvåparallellig men var förut det enda högstadiet i stadsdelen. När skolan skulle omorganiseras till f-9 skola förlorade Fyrljusskolan elever till en annan skola och därmed försvann stora delar av resurserna. Klassundervisningen i de små klasserna på 18-20 elever, får den största delen av resurserna. Skolan har varit tvungen att skära ner på SVA-undervisning och annan undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

En stor majoritet av eleverna på Fyrljusskolan är flerspråkiga och har utländsk bakgrund. Skolan har en förberedelsegrupp för elever som är nyanlända till Sverige samt två grupper med elever som varit i Sverige en kort period och läser svenska som andraspråk. Skolan har två rektorer, en av dem ansvarar för år 6-9. En specialpedagog är anställd för att ansvara för år 6-9.

Fyrljusskolan sätter fyra betyg, ett i varje SO-ämne. Anledningen till det är att elever ibland har klarat att nå målen i ett ämne men inte i de andra och då vill man från skolans sida uppmuntra eleven och ge ett godkänt betyg i t ex historia och så småningom få fler godkända SO-betyg.

Eva och jag har bestämt träff nästan direkt efter en lektion med en klass 8 som hon undervisar i SO. Ett mindre klassrum där Eva brukar ha sina SVA-lektioner blir lokal för intervjun. Eva börjar berätta om sin utbildning och sitt arbete på ett självklart sätt som ger intryck av att det inte är första gången som hon berättar om sin undervisning och arbete.

Eva har en adjunktutbildning och är lärare för år 7-9 och gymnasiet i historia, religion och svenska. Senare efter att hon började på Fyrljusskolan har hon läst in svenska som andraspråk (SVA). Eva har arbetat i 32 år som SO-lärare varav 28 år på Fyrljusskolan. Eva berättar att det är något visst med skolan. Bra kollegor och härliga elever. Väldigt få lärare flyttar på sig och om så skulle ske är det yngre lärare som slutar på grund av övertalighet. Eva framställer det som att det blir stabilitet på skolan men att det också behövs nytt blod och att det är roligt när det kommer nya lärare. Eva berättar att hon aldrig har ångrat sitt yrkesval och fortfarande tycker att det är roligt trots att "det blir tyngre och tyngre".

En berättelse om elevers erfarenhet och textens betydelse

Evas första klass i svenska som andraspråk, för 28 år sedan, var en grupp nyanlända latinamerikanska killar och Eva berättar att hon lärde sig mer än vad eleverna gjorde på de åren. Verkligheten såg inte riktigt ut som den beskrevs på lärarhögskolan och erfarenheterna från praktiken kunde Eva inte heller luta sig mot eftersom Fyrljusskolans elever hade så många elever med annat modersmål.

S: Hum ... den snurrade [om bandspelaren] ... Nu har ju du berättat väldigt väl om en slags undervisning. Hum... skulle du kunna beskriva processen till att du har kommit dit du är i dag? Förstår du min fråga?

E: Ja, jag tror jag förstår den. Hum... ja, jag tror att ... Det var väl när jag kom hit till den här skolan, och det är ju som sagt många år sedan, som jag insåg att mycket av det som man hade lärt sig på lärarhögskolan eller på sin praktik stämmer ju inte riktigt här eftersom det var så många elever som hade annat modersmål.

Eva berättar att hennes jakt på bra och lättlästa texter började det första året på Fyrljusskolan. Hon tränade på att förklara på ett så begripligt sätt som möjligt så att elever med ”*bristfälligt språk*” skulle kunna förstå innehållet i texterna. Eva berättar att hon efter ett tag läste in SVA och att hon tror att hennes undervisning i SO har blivit påverkad av hennes SVA-kompetens. Eva ser behoven hos eleverna, berättar hon. Det är de behoven som hon försöker anpassa sig efter. Hennes undervisning har utvecklats genom att pröva sig fram och Eva berättar att de värsta misstagen begick hon som ny lärare på skolan.

Eva berättar att det på Fyrljusskolan fanns en grupp lärare för ca tjugo år sedan började utveckla arbetssättet i SO på skolan. Lärarna byggde upp teman i SO med det absolut viktigaste innehållet som de ansåg att eleverna behövde ha med sig. De förde diskussioner om hur man kunde lägga upp undervisningen och de arbetade mycket med att knyta an skönlitteratur till SO-undervisningen.

Eva berättar noga om hur hennes undervisning är upplagd. Hon säger att hon tycker om helheter, att SO-ämnena skall gå i varandra och att det skall bli begripligt för eleverna. Eva berättar att hon i flera år har funderat på det här med detaljer kontra helheter. Ibland behövs ju detaljer för att förstå helheten men Eva beskriver att man som SO-lärare inte får ”förlora sig i detaljerna” utan att fokusera mer på det som eleverna behöver kunna för att ”klara ett gymnasieprogram --- och vara någorlunda allmänbildad och gå ut i livet och förstå samhället”.

Undervisningen för elever som riskerar att inte nå målen varierar beroende av anledningen till att eleven behöver stöd, resonerar Eva. På Fyrljusskolan finns elever i varje klass som behöver stöd på grund av att ”språket brister” men även inlärningsvärigheter av olika slag. Att individualisera undervisningen är en utmaning menar Eva. Det är ett ständigt dilemma att skapa arbetsro, hålla ihop klassen och samtidigt ge varje elev vad hon eller han behöver. Hon berättar att hon har en klass 8 som hon tycker är väldigt duktiga i SO. De flesta av eleverna i klassen är födda i Sverige och har därför fördelen att ha gått i skola i alla år. Eva framställer åttorna som ”engagerade och att de blir upprörda och reagerar på saker och ting”

S: Skulle du kunna beskriva din SO-undervisning med elever som riskerar att inte nå målen?

E: Det beror ju lite på, hum ... vad anledningen är, naturligtvis. (hm) Om det är för att man har inlärningsvärigheter eller om det är språket som brister. Här på den här skolan så få får man ju räkna med, i alla klasserna finns ju båda delarna. Och våra klasser är inte speciellt självgående. [Skratt]. Så det är ingen riktigt lätt uppgift. [Skratt]. (nä) Att ha lektioner så att det passar alla.

Eleverna på Fyrljusskolan har som Eva framställer det ofta brister i svenska språket. Eva berättar att hon använder mycket bilder, kartor och ibland film för att komplettera med berättandet och för att göra ämnet mer begripligt. Det är enligt Eva viktigt att eleverna har en grund att stå på.

--- Men jag brukar alltid inleda med att jag berättar ganska mycket. Hum... nu har jag en 8:a, de som är i rummet bredvid här, som jag har i SV/SO och språkvalet SV/Eng. Hum ... Jag brukar försöka skapa en grund att stå på. Att det är viktigt att alla vet var vi befinner oss när vi börjar på ett nytt tema. Och jag berättar ganska mycket, vi tittar på mycket bilder och vi tittar på kartor och så att alla har sitt hum om vad det handlar om. Sedan får de ju arbeta självständigt. De kan ju inte lyssna på mig riktigt hela tiden.[Skratt].

Eva framställer sin undervisning som centrerad kring texter av olika slag. Hon har under många år byggt upp en materialbank av lättare texter i svenska och SO. På skolan finns pärmar med lättare texter inom olika SO-teman och SO-lärarna använder även Fokusboken och lätt-versioner av grundböckerna i SOL-serien. Fokusboken och vissa lättlästa texter är ibland för kortfattade menar Eva. Skalar man bort för mycket text blir det ibland svårare att förstå sammanhanget. Samhällskunskapsundervisningen är till stora delar uppbyggd kring den lättlästa tidningen *8 sidor* som Eva uttrycker är bra utgångspunkt för diskussioner och små mini- lektioner.

Andra texter som är viktiga i undervisningen är skönlitterära texter. Hon använder sig av ungdomsromaner t ex *Den osynliga flickan* som handlar om hur en flicka flyr från krigets Afghanistan och hon nämner LL:S förlag som ger ut lättlästa versioner av kända svenska författare som ingår i litteraturkursen, t. ex. *Nässlorna blommar* av Harry Martinsson. Eva beskriver arbetet kring olika romaner som en viktig ingrediens för att levandegöra och verkligen kunna förstå t ex historia och se helheter.

S: Men hur går det till då, rent praktiskt, om man har väldigt svaga läsare, eller det är ju dumt att säga svaga läsare, (ja, men jag förstår) men som har det jobbigt att komma igenom texten. Så skall ni ha en diskussion då och så har någon kommit fem sidor (ja) och någon har läst ut boken. (ja)..

E: Jag läser mycket högt faktiskt. Speciellt i början av boken. Och då vill jag att de skall lyssna och då samlas vi kring boken så att... med jämna mellan rum så stannar vi ju upp och diskuterar det vi har läst. Hum... den, *Nässlorna blommar* handlar mycket om Harry Martinssons barndom. Så då när vi hade kommit en bit in så fick de en skrivuppgift att skriva om ett barndomsminne t ex å, då blir det ju också ett sätt att tänka till lite grann och kunna göra jämförelser. Hur hade jag det och hur var det då å... Och vi kan prata om hur det är i olika delar av världen och hur man ser på barnuppfostran och barn överhuvudtaget och barns rättigheter och FN: barnkonvention. [Skratt]. Kan man ju komma in på. Så jag försöker knyta ihop saker och ting (hm) för att få en helhet (hm).

Det är viktigt att texterna och romanerna är på elevernas språkliga nivå, berättar Eva. Då kan de levandegöra och vara viktiga för förståelsen. Genom att läsa böcker får eleverna ett bättre ordförråd som i sin tur ökar förståelsen i SO. "Det ena påverkar det andra", som Eva uttrycker det.

Eva beskriver ett gediget arbete med texter för de elever som på grund av brister i svenska språket har svårt att nå målen i SO. Eleverna skriver ordlistor som de tränar på. Eva läser texterna högt och gör avbrott för små mini-genomgångar där eleverna frågar om ord och begrepp. Eva berättar att hon på ett så enkelt språk som möjligt försöker förklara texterna och innehållet. Ofta avslutas läsning och genomgång av att klassen tillsammans med Eva skriver en sammanfattning. Eva skriver på tavlan och eleverna skriver sammanfattningarna i sina skrivhäften som blir basen, grundkursen, som eleverna skall lära sig.

S: När du sa att ni gick igenom. Hur går det till?

E: Det går till så enkelt att vi läser ett stycke och så förklarar jag på olika sätt och ger exempel. Och "Aha", säger de. "Så är det". Och sen när vi har tröskat igenom detta och förklarat med så enkla ord som möjligt och så många exempel som möjligt så att de vet vad det handlar om. Då skriver vi en kort gemensam sammanfattning.

Eva berättar att hon ibland går igenom aktuella SO-texter för sina SVA-elever före att de skall ha den ordinarie genomgången i sina klasser. Hon menar att eleverna blir stärkta av att komma till SO-lektionen med en viss förförståelse inför genomgång och kommande uppgifter.

--- Vi läste och vi diskuterade och vi skrev en liten sammanfattning och de kände sig så nöjda när de gick ifrån för då kunde de med lite tillförsikt gå till nästa svåra lektion för då kunde de lite (ja) nu då och då skulle det bli lättare att förstå (ja, just det).

Eva tar upp repetitionen som ett verktyg för lärande. Hon exemplifierar detta när hon berättar om hur hennes åtta gick till väga när de skulle läsa Romarriket. Utifrån ett lättläst häfte fick eleverna i uppgift att enskilt ta ut tolv till femton viktiga punkter. Eleverna blev sedan indelade i grupper där de skulle redovisa punkterna för varandra och sedan utse gruppens viktigaste punkter. När gruppen kommit överens om vad som var viktigast, utsåg man gemensamt en talesperson som fick redovisa gruppens punkter inför klassen.

"--- Och det blir mycket repetition på det sättet och det tror jag är väldigt bra"

Att läsa svensk historia eller att läsa om kristendomen framställer Eva som någonting som eleverna uppskattar. Att majoriteten av dem har en andra kulturella och religiösa traditioner och elevernas kunskap om tro och traditioner är en tillgång i undervisningen. Eva exemplifierar genom att berätta om när hennes åtta skulle läsa om Norden under 1800-talet. Många elever som kommer från landsbygden kände igen sig i bilder från 1800-talets Sverige. De kunde känna igen vedspisar, kakelugnar och självhushållet med en farmor som vävde mattor. Eva berättar också att eleverna alltid får börja med att ta reda på saker från deras familjs traditioner och religion innan de läser om kristendomen. Eva berättar att eleverna, som ofta är troende eller sekulariserade muslimer är intresserade av kristendomen och hon menar att de gärna vill jämföra med Islam eftersom de flesta på Fyrljusskolan är muslimer.

--- De var jätteduktiga där och ansträngde sig och berättade jättemycket och gick hem och frågade sina föräldrar och det tyckte de var hemskt roligt. Och så undrar de ju mycket om kristendomen också. De flesta är ju muslimer och tycker att det är roligt att jämföra och veta mer om kristendomen. Det vill de gärna. Men alltså, inte glömma bort, de är ju inga oskrivna blad heller. (nä) utan det finns mycket att bygga på där. (ja)

Eva berättar att hennes elever, trots sin ringa ålder, har varit med om väldigt mycket i livet. Hon beskriver hur hon i undervisningen tar med elevernas erfarenheter och kunskaper om olika traditioner, kulturer men också hur elevernas erfarenhet av krigets färd blir aktuella i SO-undervisningen.

--- Hum... och jag skulle ju aldrig få för mig att bara läsa om världskrigen under 1900-talet, utan att jämföra med det som händer i Irak idag eller det som hände på 90-talet i Bosnien. Att det vore ju katastrofalt slöseri och inte använda sig av all den samlade kunskap om världen som finns i klassrummet.

S: Så när du väljer stoff så utgår du från plattformen som finns... som eleverna står på?

E: Ja, precis. Och jag behöver ju inte beskriva krigets färd för elever som varje dag är oroliga för vad som händer med släktingar i Bagdad t ex. Det finns ju massor av kunskap och upplevelser. Och där är det ju intressant att göra jämförelser för självklart måste de ju känna till världskrigen också, och göra jämförelser med det som händer idag. (hm)

Eva menar att man inte skall hålla på att säga att "det var bättre förr". Men när det gäller undervisningen av elever som riskerar att inte nå målen på Fyrljusskolan så är det så Eva

framställer det. Hon menar att skolledningen också är bekymrad och att rektorerna håller med lärarna om att det t ex är alldeles för lite SVA-undervisning för skolans elever. Eva ser tillbaka på hur skolan organiserade elevernas undervisning för ca tio år sedan. Det fanns gott om grupper på olika språkliga nivåer där eleverna kände sig trygga, menar Eva. Elever med få år i Sverige och väldigt liten eller ingen skolbakgrund kunde utveckla sina kunskaper på den språkliga nivå de själva befann sig på och behövde inte känna sig förbisprungna av klasskompisar som gått alla år i svensk skola.

--- Men de skulle ju behöva gå i en grupp, så hade vi det förr när vi hade många elever och mycket bättre med resurser, då hade vi de så kallade vanliga klasserna, sen hade vi flera förberedelsegrupper, vi hade nybörjargrupp med skolbakgrund och nybörjargrupp utan skolbakgrund och då kunde man ju jobba på olika sätt för de hade ju olika förutsättningar. Vi hade mellangrupper och så hade något som vi kallade för 7-9:or. Och då blandade vi åldrar från 7-9 med de som var nära att nå målen men ändå inte gjorde det. Och då kan man ju välja rätt material och man kan förklara mer. Alla är på samma språkliga nivå. Hum ... så man använder ju SO-material för att bygga upp språket också ...

Det finns tillfällena när det går trögare för elever att lära och de tillfällena hänger oftast ihop med hur eleven mår, berättar Eva och ger ett exempel på en flicka med svåra trauman efter en kaotisk flykt från Irak. Eva menar att sådana situationer också försvårats genom omstruktureringar och nedskärningar. Kringresurser, personal på skolan som förut jobbade med elevhälsan har i stort sett försvunnit helt förutom en specialpedagog, en skolsköterska och en kurator på deltid. Specialpedagogen bistår lärarna med utredningar och skrivande av åtgärdsprogram. Förutom nedskärningar och brist på resurser så talar Eva gott om skolan och sina kollegor. Hon beskriver det som att man alltid kan vända sig till kollegorna om man behöver råd och stöd i arbetet med elever som inte når målen.

--- När jag kom hit så fanns det ju kurator på heltid, det fanns psykologtimmar, det fanns kurator-timmar på de stora språken, spanska och turkiska och så. Hum... det fanns skolvärdinna och fritidsledare. Ja det fanns kringresurser så. Och här är ju allting borta nu. Vi har kurator på deltid och vi har en skolsköterska. Men ..man vi har stöd i varandra och jag tror det är därför många trivs här också att ... Det har aldrig hänt att man har sagt att "jag har jätteproblem med den eleven och jag vet inte vad jag skall göra" och någon annan säger "Har du det? För mig är det perfekt."

Tema och vändpunkter i ett sociokulturellt perspektiv

Evas berättelse har ett mycket tydligt tema om texter och språkets betydelse för att eleverna skall förstå SO-ämnena. Hennes berättelse kommer från en sociokulturell miljö där majoriteten av eleverna är flerspråkiga elever, undervisningen såsom Eva beskriver den är präglad av att eleverna har olika grad av "brister" i sitt andraspråk, svenska. Eva är dessutom SVA-lärare vilket gör att delar av hennes berättelse är hämtad från hennes undervisning från SVA-lektioner, där hon och eleverna arbetar med SO-texter.

SO-texter från t ex läroböcker är intellektuella artefakter som i bästa fall medierar SO-ämnet för eleven. Lärare måste ställa sig frågan om artefakterna och kommunikationen är tillgängliga för eleverna eller om de utgör ett hinder för lärandet (Säljö, 2000). Svåra lärobokstexter kan vara hinder för andraspråkselever att kunna tillgogogöra sig SO-undervisningen. Denna grupp av elever får sämre skolresultat än jämnåriga enspråkiga elever eftersom det är en stor utmaning att lära sig SO-kunskaper på ett språk eleverna inte riktigt behärskar (Holmegaard & Wikström, 2004). Utmaningen blir så att säga dubbel för både lärare och elever: Språket och SO-ämnet. Frågan är i vilken utvecklingszon man befinner sig i? Den språkliga eller den ämnesinnehållsliga?

Evas berättelse är som ett skolexempel på hur så kallad språkutvecklande ämnesundervisning

går till (Holmegaard & Wikström, 2004). Eva berättar att hon *kontextualiserar* texterna genom att förklara och göra dem begripliga. Hon sätter in texterna i sitt sammanhang och försöker knyta an till elevernas erfarenheter. Axelsson (2004) refererar till Hajer som beskriver betydelsen av interaktionen mellan lärare och elev i ämnesundervisning av andraspråkselever. Eva berättar om ett liknande arbetssätt. Hon lägger ner mycket tid på att förklara i början av ett ämnesområde och att noggrant gå igenom texten. Svåra ord och begrepp diskuteras om och om igen och eleverna uppmuntras till att ställa frågor.

Holmegaard och Wikström (2004) poängterar vikten av att använda skönlitteratur i SO-undervisningen vilket Eva berättar att hon gör. Skönlitteraturen blir en artefakt, ett verktyg för att levandegöra historia och samhällskunskapsundervisningen. Berättandet, att texterna har en röst är viktigt för att texterna skall bli läsbara, intressanta och begripliga, inte minst för andraspråkselever (Reichenberg, 2000).

Eva berättar om att eleverna har läst *Den osynliga flickan*, en ungdomsroman av Deborah Ellis i SO. Romanen handlar om en flicka som växer upp i Afghanistan under Talibanernas förtryck. Eva kommer tillbaka till elevernas egna, ibland fasansfulla erfarenheter av krig, förtryck och flykt under berättelsen. Det är viktigt att förstå att eleverna inte är "oskrivna blad", att de har mycket kunskap med sig, resonerar Eva. Att ta reda på var elevernas förkunskaper och intresse är den viktigaste didaktiska kunskapen enligt Gudmundsdottir, Reinertsen och Nordtømme (1997).

Elevernas erfarenheter utgör en grund för vilket innehåll SO-undervisningen skall få. Igenkänningsfaktorn från egna erfarenheter och från det som man har läst i tidningar eller sett på TV, är viktig för att eleverna skall känna sig motiverade och intresserade (Arfwesson, 1998; Iselau, 2008). Kan läraren genom att utgå från elevernas erfarenhet få dem att intressera sig och bli motiverade för SO-studier är grunden lagd för framgång och bättre prestationer. Intresset för SO är nämligen starkt förknippat med elevernas prestationer och betyg i ämnet enligt, Oscarsson (2005). Samtidigt som Evas berättelse innehåller ett tema om att utgå från elevernas erfarenheter berättar hon att undervisningens innehåll bestäms utifrån kursplanen och att hon försöker sy ihop helheter för att inte ta upp för många detaljer. Målet är att eleverna skall bli "någorlunda allmänbildad och gå ut i livet och förstå samhället" Oscarsson (2006) betonar att traditionell allmänbildning som ett övergripande mål för de flesta SO-lärare. Vad allmänbildning står för är en intressant fråga som tyvärr inte kan tas upp i denna studie.

Eva berättar hur hon låter elevernas, klassernas gemensamma samlade kunskap komma fram när de läser om olika konflikter, t ex Bosnien på 90-talet eller det pågående kriget i Irak. Den samlade kunskapen kan ses som en intellektuell artefakt som klassen har tillsammans. Eleverna hjälper varandra att förstå, medierar, omvärlden genom deras samlade kunskap och deras erfarenheter i den sociokulturella miljö som klassen utgör. I en helt annan miljö blir den samlade kunskapen en annan eller kanske inte alls synliggörs på grund av en annan typ av kommunikativ praktik. Olika sociokulturella miljöer främjar kunskapsutveckling på olika sätt.

Eva ser tillbaka i tiden och önskar att undervisningen av elever som riskerar att inte nå målen i SO såg ut som den gjorde för tio, tjugo år sedan. Eva berättar om nedskärningar och omorganisering från en högstadieskola till en f-9- skola. Det här utgör en vändpunkt i berättelsen. Den är inte drastisk men Eva konstaterar att; Det var på ett sätt och nu är det på ett annat och därför har undervisningen förändrats. Eva menar att det fungerar för henne som lärare, trots att det blivit tyngre. Hon har gott stöd i sina kollegor, berättar hon. Men hon är

orolig för eleverna som inte får så mycket SVA-lektioner som de skulle behöva. Hon saknar de olika grupperna där eleverna fick undervisning på deras språkliga nivå och där de kände sig trygga. Många lärare är, liksom Eva, positiva till särskiljande undervisning i t ex nivågrupperingar skriver Skolverket (2008). Lärarna nämner faktorer som att det är lättare att anpassa undervisningen efter elevernas förmågor. Även eleverna är enligt samma undersökning positivt inställda till undervisning i nivågrupperingar eller andra grupper. Nackdelar med nivågrupperingar som Skolverket (2008) tar fram är att de som verkar gynnas mest av dem vad det gäller skolframgång och prestationer är de redan högpresterande eleverna. En av anledningarna till det är positiva kamrateffekter som uteblir i de små undervisningsgrupperna (a.a.).

Den undervisning i t ex gruppen 7-9:or, som Eva berättar om, kanske kännetecknades av att elever befann sig i sin egen utvecklingszon vad det gäller sitt andraspråk. I zonen där utveckling kan ske i avståndet mellan vad eleven klarar själv och vad hon klarar med hjälp av kompetenta lärare eller kompetenta kamrater (Säljö, 2000; Vygotsky, 1992). Hur elevernas utvecklingszon i SO förhöll sig i relation till deras språkliga utvecklingszon förtäljer inte Evas berättelse. Enligt Hajers (Axelsson, 2004) studie är det viktigt att eleverna själva skall reflektera över ämnet och texterna. Eva nämner väldigt lite om elevernas egna reflektioner i undervisningen, vilket självklart inte betyder att reflektion inte förekommer. Det kan ändå vara värt att nämna att det finns en risk med att andraspråks elever ibland får en för låg kognitiv nivå på sin undervisning enligt Holmegaard och Wikström (2004). Komplexiteten för lärare som undervisar andraspråks elever är att kunna förklara och hjälpa eleverna till ökad förståelse men samtidigt inte lägga allt till rätta så att undervisningen passiviserar eleverna (a.a.) Det handlar kanske om att möta eleverna i deras proximala utvecklingszon så att både ett lärande av ämnet och en utveckling av elevens språk kan ske.

6.3 Pia på Fjällbäcksskolan

Fjällbäcksskolan är en fristående f-9 skola i en förort i en svensk kommun. Uppagningsområdet är förorten och dess angränsande områden. Skolan har två rektorer och tre specialpedagoger för hela skolan. Pia beskriver skolans ekonomi som förhållandevis god och satsningar på nya bärbara datorer har just gjorts. Eleverna som går i Fjällbäcksskolan kommer från olika sociala förhållanden berättar Pia. Hon beskriver ändå elevunderlaget som relativt homogent med många elever från studiemotiverade hem med krav att prestera i skolan och få flerspråkiga elever om man jämför med andra skolor i kommunen.

Fjällbäcksskolan har valt att sätta blockbetyg i tre terminer för att sista terminen i nian splittra betyget i fyra betyg i varje SO-ämne. Systemet gynnar eleverna enligt Pia. Eleverna kan ha ett särintresse i t ex historia och då kan man ge ett högre betyg i det ämnet än vad eleven hade fått vid ett blockbetyg.

Pia är mitt i arbetet som SO-lärare och står och suddar på tavlan när vi träffas för intervjun. Hon har haft tankarna på annat hela dagen och har hunnit glömma vårt möte. Snabbt ordnar hon kaffe och bokar ett konferensrum åt oss, som vi senare under intervjun byter mot ett litet grupprum eftersom konferensrummet var dubbelbokat.

För Pia var läraryrket inte ett självklart val och hon halkade mer eller mindre in ”på ett bananskal” som hon uttrycker det. Pia arbetade som lärarvikarie en tid och blev intresserad av yrket. SO-ämnena var de som hon tyckte var mest intressanta. Hon började läsa till gymnasielärare och läste först in ämnena, religion och historia. Efter det läste Pia 40 poäng

pedagogik och har senare läst in samhällskunskapen. Pia saknar geografi i sin ämneskombination.

En berättelse om komplexitet och betydelsen av relationer

Pias resonemang under intervjun innehåller många tankar kring vad som hämmar och främjar lärande i SO. Hon pratar fort och engagerat och ämnet är aktuellt berättar Pia. Hon och en specialpedagog i samma arbetslag, arbetar mycket med hur man skall kunna stötta och hjälpa en del elever i år 8 och år 9 som behöver mycket stöd för att utvecklas i SO. Hon lyfter komplexiteten kring att individualisera undervisningen så att det passar alla elever samtidigt som undervisningen och lärarnas bemötande skall verka för att elever kan se tillbaka på sin skolgång som ett ljus minne.

P: Ja, jag har jobbat mycket med, nära henne. Och just det här är jätteintressant. Jag har tagit över en klass, en 8:a där det är många elever som precis har de här, behöver mycket stöd och hjälp och så vidare. Och vad gör man med dem i SO? Så vi håller på att diskutera detta jättemycket. Och sen är de så olika då. En behöver det stödet och den behöver det stödet, så det ser inte riktigt likadant ut. (Nä) Och hur gör man då? Och framförallt hur gör man för att känna att de känner att de går ut skolan och tycker att skolan har varit okej. Jag bär inte med mig skolan som någon hemsk ryggsäck liksom. Och hur jobbar man utifrån det då?

Pia berättar att en del av eleverna behöver mycket strukturerad undervisning, speciellt eleverna. Pia berättar att hennes sätt att ge eleverna struktur handlar om att hon har genomgångar och undervisningen går ut på att ge eleverna en grund, baskunskaper i SO och att väcka deras nyfikenhet. Strukturen innebär förutom genomgångar och berättande även instuderingsfrågor utifrån texter. Pia berättar att eleverna arbetar mycket med instuderingsfrågor även om det är ”tråkigt”, som hon uttrycker det. Hon resonerar om att de behöver den strukturen och de behöver kunna hitta svar i texter. Pia upplever inte att alla elever kan det, inte ens i år nio.

--- Det är många elever som är på den nivån, även om de går i 8:an och 7:an. Det finns ju 9:or också där som inte ser: ”Var finns svaret”. (nä) ”Hur kan jag plocka ut fakta ur text.” Har man inte jobbat med det och har svårt... Jag menar det där med instuderingsfrågor, man kan behöva jobba en längre period med det.(hm) Och det kan man inte göra en gång. (nä) Man kan inte förklara så här, ”Så här skall man göra, du skall plocka ut”. Utan man får verkligen jobba med det va. (Hm)

Pia berättar att hon arbetar med både frågor och texter på ”G-nivå”. Ibland finns det färdiga lättversioner i böckerna men ibland tar hon fram materialet själv vilket hon framställer som ”enormt tidsödande”. Hon berättar att hon alltid försöker att vara noga med sin planering men att det under stressiga perioder är svårt att hinna ta fram lämpligt material. Då kan det bli som häromdagen. Pia berättar att hon väljer att visa en film om Karl XII, trots att hon vet att den är för avancerad för eleverna.

Pia berättar att hon i början av ett ämnesområde försöker vara noga med att gå igenom texterna i SO-böckerna som hon upplever att eleverna tycker är väldigt svåra. Det är svåra ord och begrepp som hon vet att eleverna inte förstår och det är inte alltid att ”de kan med att fråga”. Läsinläringen är viktig för att kunna hänga med i SO, resonerar Pia.

--- Det är ju texter som inte de kan förstå heller. (nä) Så det är någonstans att hitta grejer, hitta material på deras nivå och det är ganska svårt. Jag tycker SO-materialet är enormt svårt (hm).

S: För att det är så mycket text eller?

P: Jaa och att det är så svåra ord. Och det är... Många ungdomar som inte kan de här orden. De vet inte vad de betyder. (hm) Och det är klart att är det tre, fyra ord i en mening som man inte förstår, då lägger

man ju kanske ner det. (hm)... Så är det ju va, så att... hum... det är ju att ha sin läs, alltså hela läsinläringen där med sig på nått sätt. Har man inte det så blir det svårt. (hm) Så blir det i alla ämnen. (hm)

SO-texterna är även komplicerade just för att de är förenklade berättar Pia. De är förkortade på ett sätt som gör att texten inte längre förklarar innehållet för eleverna. Lärarens roll är därför att berätta för eleverna så att de kan hitta den röda tråden i innehållet resonerar Pia. Hon tycker om att berätta eftersom eleverna lyssnar noga när de hör en bra berättelse. Hennes eget intresse för historia väcktes av en historielärare i gymnasiet som var en begåvad berättare.

--- Det är så mycket som man måste berätta om för att de skall få någon (hm)tråd eller någon förståelse överhuvudtaget.

S: Och när du berättar, tycker du att det underlättar.. (jaa, det tror jag att det gör).

P: Det tror jag att det gör å jag kan ju uppleva att de ... Det finns ingenting de lyssnar så, det är ju när det är en bra berättelse. (mm) Det blir spännande.

Det är väldigt sällan en elev har problem med att lära sig bara SO, menar Pia. Däremot har hon haft elever som har behov av stöd i många skolämnen och som visar goda kunskaper i ett eller flera SO-ämnen. De eleverna utgör ingen stor skara men Pia har haft några stycken. Det är t ex elever med stort intresse för historia eller elever som har lyssnat mycket på föräldrar och släktingar som har berättat. Pia resonerar om hur man kan tänka som SO-lärare kring de elevernas prestationer. Hon menar att i SO är det elevens kunskaper som räknas och att en elev skall kunna nå MVG utan att kunna skriva bra på prov. Det skall räcka med att eleven muntligt berättar om ett ämne.

S: Det där du sa förut, att om man har problem i SO, så det är aldrig det att man bara har problem i SO. Kan man vända på steken och säga att man kan ha haft problem men i SO ... eller har du träffat de elever där SO har varit deras favorit, där man är ganska bra i SO men misslyckats?

P: Ja, det har jag. Och där har man ju också... med de eleverna med läs och skriv så, det har varit någon som har berättat och någon som har... Dom får ju också berätta tycker jag, sina kunskaper. Du vet komma till skolan och säga att jag kan det och jag har pratat med morfar om det. För jag menar, det är ju inte bara i skolan man pratar om SO-ämnen (nä) utan det är ju jättemycket i ... Du kan ju ha föräldrar som är jätteintresserade eller morfar då som är jätteintresserad av historia och kan enormt mycket. Och alltid då... eller ja, känner att de lyckas med det va. De kanske inte kan skriva ner och lyckas bra på prov och så men de har kunskaper. Jag är ju av den uppfattningen att den eleven skall lika väl kunna få ett MVG som en som är duktig att skriva (hm). För SO kan du ju visa på (hm) många olika sätt va. Så att det kan jag känna... Jag kan inte känna att de är jättemånga men det finns ju de som är jätteintresserade av vissa bitar i historia t ex.

Pia berättar att hon för några år sedan hade halvklassundervisning i SO vid några lektionstillfällen. SO låg mot hemkunskap på schemat för några klasser. Den organisationen förbättrade SO-undervisningen, speciellt för de elever som riskerar att inte nå målen eftersom Pia hade mer tid för varje elev. Halvklassundervisning i SO underlättar även för diskussioner och alla muntliga övningar.

Pia försöker skapa tillfällen i mindre grupper på SO -lektionerna. Det går i vissa klasser där eleverna är bra på att arbeta självständigt. Då kan hon gå ut med några elever i ett grupprum och arbeta med dem och förklara sådant som de tycker är svårt. Andra tillfällen där elever kan få särskilt stöd i SO i mindre grupper är när eleverna har stödtimmar hos specialpedagogen i svenska. Där kan eleverna få arbeta med svåra SO-texter ibland. Elever som har språkval engelska/svenska kan även på de timmarna få tillfälle att arbeta med SO om de behöver.

Det är också väldigt viktigt, för alla elever inte bara de som behöver särskilt stöd, att läraren inte har för stora kurser åt gången utan arbetar med ganska små och begränsade områden resonerar Pia. Hon menar att det är ”förödande” att ge elever i år nio ett prov på över 40 sidor. Hon berättar att hon aldrig t ex skulle examinera båda världskrigen i ett och samma prov. Pia berättar att hon försöker att inte stressa eleverna utan att istället ha korta och begränsade kurser i lugnt tempo. Hon ger ett exempel på hur de arbetar i år 8 med industriella revolutionen. Eleverna arbetar bara med uppfinningar och efter en veckas arbete skall de redovisa. Pia berättar om att hon arbetar så, med ”små nedtramp”. Inga långa planeringar över flera veckor som blir svåra för eleverna att organisera och överblicka. Undervisningen får inte likna ”korvstoppling”.

--- Det är liksom inte det som är meningen (nä), tycker jag med att ... Det är inte korvstoppling. (Nä) Utan det är, lugnt och sakta försöka ... ”Nu koncentrerar vi oss på det och så lägger vi bort det” eller så, vi har med oss det men vi behöver inte ... (hm) Jag tror att det är förödande att ha prov på 40 sidor t ex, (hm) när man går i nian eller åttan. 10 sidor och så gör vi något. Så har jag nått slags prov på det då. (hm) Och det tror jag är, jag skall fortsätta så här (hm). Och jag tror också på det här att man behöver inte stressa ihjäl eleverna.

Eleverna arbetar på bärbara datorer som skolan har i klassuppsättningar i ett låsbart skåp. Datorerna är också ett verktyg för struktur berättar Pia. De elever som har skrivsvårigheter kan uppleva att det blir lättare än att skriva förhand. Det blir struktur även i det skrivna på skärmen, det finns stavningskontroll och det är lätt att ha en överblick över texten på skärmen. Pia tillägger att det också finns nackdelar med datorerna, speciellt för elever i behov av stöd. Hon resonerar om att lärare ibland har gjort det lätt för sig och ”slänger ut eleverna” i forskningsprojekt som skall hålla på i flera veckor och där huvudkällan som eleverna skall söka kunskap i heter internet. Sådana arbeten måste hållas väldigt begränsade enligt Pia.

S: Jag tänkte på de här, du berättade om datorerna... hum ... hur blir det annorlunda med de här de eleverna som har lite svårt? Tycker du att det är ett hjälpmedel eller blir det svårare eller?

P: Ja det är... alltså, det är både och. Jag kan ju känna det att det är ju bra att skriva och lättare att se. För de som är lite, har svårt att skriva (ja) så är det bra med dator och det blir god struktur och de ser bättre tror jag och man kan ha olika stavningsprogram och så vidare. Men att hålla på och söka på nätet, kan jag ju tycka. Det är ju helt vansinnigt att hålla på. Det är ju inga texter som de förstår. (nä) Det är ju inte så, va. (nä). Så att göra det begränsat och då på något sätt att... Slänga ut elever tre veckor och säga att så här att: ”Du, nu skall du forska om det och kom tillbaka om tre veckor så skall du lämna in någonting”. Det kan man ju bara lägga ner tycker jag. Det ger inte svaga elever någonting. (hm) Och det är frågan om det... många andra förstår inte heller vad de gör. Dom kopierar och liksom... tror jag. Så där har man lurat sig själv väldigt mycket (hm) kan jag känna (hm) Eller gjort det enkelt för sig (ja).

Pia sammanfattar hur hon skulle vilja arbeta med elever som riskerar att inte nå målen. Hon berättar att hon skulle vilja ha halvklass så hon skulle få tid med alla, och en stor materialbank med anpassat material som fungerade bra. Pia framställer letandet efter material som något som hon drar sig för att göra eftersom det är så tidskrävande. Dessutom berättar hon utan att ge exempel på en praktisk undervisning där eleverna slapp sitta och läsa sig till allting. Hon menar att en del elever som riskerar att inte nå målen skulle behöva komma ut på studiebesök och skapa och bygga saker.

--- Men det är klart att färre elever som man kan se på alla sätt, som vi pratade om förut och material som är anpassade efter dem, naturligtvis va. --- Drömscenariot när det gäller SO, svaga elever... alltså många utav dem ... göra mycket studiebesök och titta och känna och du vet va. Inte sitta med näsan i en bok, för de här eleverna är ju inte. Göra, liksom va. Producera, bygga... så det blir mycket som de uppskattar.

Pia berättar att hon nyligen har bytt arbetslag. I hennes gamla arbetslag arbetade man medvetet och lade ner mycket tid på hur lärarna skulle arbeta med elever som riskerar att inte

nå målen. Hon återkommer till specialpedagogen som Pia beskriver som "våldigt erfaren" som hon har haft ett tätt samarbete med kring elever i behov av stöd. I det nya arbetslaget saknar Pia den "samsyn" kring elever som hon upplevde fanns hos de förra kollegiet. Specialpedagogen och Pia arbetar fortfarande tillsammans men i det nya arbetslaget delar lärarna inte synen på eleverna, enligt Pia. Hon berättar att det uppstår situationer i arbetslaget när man diskuterar elever och några av kollegorna inte tror att eleverna kan nå målen och att det beror på att de är lata. Enligt Pia handlar det inte alls om att eleverna "behöver ta sig i kragen". Hon undrar hur kollegorna skall kunna mötas i samsyn kring eleverna när de verkar ha så olika värderingar. Pia menar att det är viktigt med att alla som arbetar kring elever i behov av stöd har samsyn och kan arbeta tillsammans. Det handlar ju inte bara om SO utan elevens hela skolsituation.

S: Men jag tänker på det du sa att "en elev behöver det och en elev behöver det" och hur löser man det? (ja)

P: Och hur löser man det i förhållande till en kollega som tycker "nää, men den här kan aldrig uppnå godkänt" där man har en annan syn på individen så att säga. Om du förstår vad jag menar.

S: Människosyn?

P: Ja, människosyn, va. (ja, just det) "Att de får f-n ta sig i kragen" ungefär va. Och då sitter jag och tycker att det handlar inte alls om det va (nä, nä). Alltså hur möts man som kollegor? Hur jobbar man? För det handlar ju inte bara om hur jag skall lyckas i SO eller att jag skall få... Utan det handlar ju om alla som jobbar runt en elev som har svårigheter. (hm) Utav olika slag då. För att få ihop det på nått sätt. (ja, just det).

Pia berättar att det inte bara är komplicerat att arbeta med nya lärarkollegor vid byte av arbetslag. Hon har också fått hundra nya elever som hon skall lära känna och skapa en relation till. I de klasserna är det extra viktigt med struktur i undervisningen menar Pia.

Relationerna är viktiga menar Pia. Har man goda relationer till sina elever så kan läraren nästan arbeta med vilka didaktiska idéer och påfund som helst resonerar Pia. Men innan man har den relationen till eleverna, hur gör man då? Pia resonerar kring vad som skapas ur vad; relationen eller den pedagogiska förmågan.

P: Jag har ju börjat ett nytt arbetslag nu. Överhuvudtaget så handlar det ju jättemycket om att få en relation (hm)

S: Till eleverna eller?

P: Jaa, har du den så kan du nästan göra vad som helst. Alltså har du en bra relation. Där de litar på dig och så vidare va. Det är frågan om vilket som kommer först. Om det är så här att man skaffar sig en relation på ett mer mänskligt plan och sen kommer det här förtroendet att eleven vågar slappna av. Och det är en svag elev då. (hm) Våga tro att; "Jag fixar det här och hon kommer att hjälpa mig". Och vi gör detta tillsammans. Eller om det är så att man först visar att man är en jädrigt bra pedagog (hm) och sen det andra kommer i ... (hm) alltså det är ju frågan, va. Det kan jag inte riktigt svara på.

--- att man har en relation (hm) som gör att, det skapar någon slags trygghet, det skapar respekt och det så. Och vilket som kommer först... hum.

Pia berättar att i början av hennes lärarkarriär så lade hon ribban för högt. Hon trodde att eleverna befann sig på en helt annan nivå än var de gjorde och berättar att hon kan skratta åt minnen och gamla planeringar från när hon var nyutexaminerad. Pia berättar att hon tror att detta är vanligt för nybakade lärarstudenter. Erfarenheter gör pedagoger klokare med tiden resonerar Pia. Det handlar om att möta individer, där de befinner sig. Pia berättar även att personliga erfarenheter av svårigheter i skolan i hennes familj har bidragit till att hon genom åren fått en större förståelse för elever i behov av stöd.

--- När jag började, jag tror att nästan alla lärare gör fel när de börjar. Det är att de sätter kraven, de sätter målen, de har ribban här uppe. [Visar] Och sen så har man, man får plocka ner det. Någonstans inser man ju att jag kan ju inte vara däruppe och eleverna här nere. Alltså vi måste ju mötas, jag måste ju möta eleverna här.

Pia berättar om att en uppgift som är central för alla lärare är att skapa förutsättningar för elever att lyckas utifrån deras olika förmågor och situationer. Pia menar att både materialet i SO och lärarens förmåga att skapa en relation till eleven samspelar och det är viktigt att visa för eleverna att läraren tror på att de kan lyckas i skolan. Pia resonerar kring sin situation med många nya elever som hon inte har hunnit bygga upp en relation till ännu. Relationer tar tid och är också svåra att bygga upp på nytt om de raseras, menar Pia.

S: Men det är den här kommunikationen (jaa, det är det) kommunikationen mellan dig och eleven som ...
P: Det tror jag att det är och sen tror jag att det är... Många elever som inte lyckas så bra i skolan, de bär ju på en enorm sorg över det. Hum... och en utav de uppgifter som vi har som jag tycker är central, det är ju att få människor att lyckas. Och det måste de ju få göra utifrån... jag menar vi kan ju inte få alla elever till MVG. (nä) Så tror inte jag att det är. Det är klart att då måste man få lyckas utifrån där man är. Såklart att kommer jag med material i SO som är här uppe. [visar] (hm) Då klart att, då fungerar det inte och då tappar den eleven tilltron direkt till mig va. (hm) Eller om jag uttrycker att "Det här fixar inte du". Då fixar de ju inte heller det (hm) Men det är ju så här, det är ju inte någonting, det är ju ingenting jag kan... Om jag får hundra nya elever som jag fick nu, då måste jag få känna mig fram (hm) och det är klart att då får man ju inte trampa på för många tår (nä) Alltså man får ju inte göra så att det tar alltför lång tid att bygga upp ett förtroende igen då om man har, det är en balans gång (hm). Det är ju det. (hm)

Tema och vändpunkter i ett sociokulturellt perspektiv

Pias berättelse har två mer eller mindre tydliga teman. Det första temat cirkulerar kring komplexiteten i att undervisa elever som riskerar att inte nå målen. Pia resonerar sig fram om sin undervisning och talar mycket om vad som inte fungerar bra och vad hon upplever som viktigt att tänka på när hon undervisar elever som riskerar att inte nå målen i SO. Hon använder sig själv och sin kunskap som ett medierande verktyg, genom att berätta och gå igenom stoffet för att eleverna skall förstå och få struktur (Säljö, 2000). Återigen ett exempel på den viktiga läraren som hjälper och engagerar eleverna (Oscarsson, 2006; Robertsson, 2009; Iselau, 2008). Både Åsas och Pias berättelse framställer en SO-lärare lik den som Svingby (1997) skriver fram; en ledare och underhållare som arbetar med att få med hela klassen med på tåget. En lassad vagn som SO-läraren i mångt och mycket drar själv.

Komplexiteten med att individualisera undervisningen så att den blir varierad men ändå strukturerad tas upp av Arfwedsson (1998). Det är en komplicerad kravkombination lärare ställs inför; att bedriva en engagerad och stimulerande undervisning som lockar till nyfikenhet och kreativitet eller att fokusera på att bygga basen, som Pia kallar det och att ge eleverna struktur och trygghet. Pia kallar den strukturerade undervisningen "lite tråkig". Hon skulle helst vilja att eleverna som tycker SO är svårt skulle få jobba mer praktiskt och går på fler studiebesök. Det är exempel på didaktik som lämpar sig bättre för vissa elever än att "sitta med näsan i en bok", enligt Pia. Säljö (2000) menar att den praktiska kunskapen som utförs av handen är förknippad med vårt språk, våra intellektuella artefakter och kunskaper. De är varandras förutsättningar i vardagen. Pias resonemang om praktisk SO, även om hon inte exemplifierar hur undervisningen skall bedrivas i praktiken, kanske är en väg att gå för elever i behov av stöd. Det motsägelsefulla i berättelsen är att, precis som Åsa, berättar Pia att hon går mot en mer likriktad och traditionell undervisning med textläsning och instuderingsfrågor. En undervisning som Pia framställer som viktig eftersom eleverna tränar sig på att ta ut viktiga saker ur texter.

Olika typer av intellektuella artefakter och skolans kommunikativa praktiker används ibland i undervisningen för olika syften. Ofta för att förmedla kunskap och hjälpa till att utveckla ett lärande hos eleverna. Men lika många gånger kan artefakterna hjälpa läraren med struktur och strukturen blir i sig ett verktyg för att skapa arbetsro, vilket ibland är det viktigaste målet för

lärare i vissa sociokulturella miljöer som skolklasser utgör. Både Åsa och Pia berättar om att strukturen blir allt viktigare och Arfwedsson (1998) styrker att strukturerad undervisning har stöd internationellt. Oscarsson (2006) menar också att läraren måste ha ett stadigt grepp om undervisningen men att den kan innehålla frihet och elevinflytande inom tydliga ramar.

Pia resonerar om begreppet "egen forskning" och framställer det som något som lärare slänger ut eleverna i, för att göra det lätt för sig. Pia menar att det är alltför komplicerat för elever att hitta relevant fakta på nätet som de dessutom skall förstå och kunna skriva eller berätta om. Kunskaperna finns inte i texterna som eleverna hittar på nätet utan de finns i våra beskrivningar av dem och i våra analyser och reflektioner (Säljö, 2000). Det är mycket komplicerat för eleverna att på egen hand hitta och upptäcka kunskap från t ex internet. De kunskaper vi förvärvat är lånade genom kommunikation och interaktion med andra (a.a.).

Pia berättar att hon upplever att det är svårt att hinna med att hitta material t ex texter som passar alla elever. Hon berättar att det är bristen på tid som gör att hon ibland visar en allt för komplicerad film eller använder texter som hon vet är för svåra. Hon har helt enkelt inte hunnit planera ordentligt eller tagit fram allt det material som hon skulle ha behövt till undervisningen. I likhet med Eva anser Pia att texterna i SO-böckerna är alldeles för svåra för eleverna. En del av texterna i läroböckerna är så förkortade att det saknar det som Reichenberg (2000) kallar för kausalitet, texterna saknar förklarande orsaker och samband vilket gör att läsbarheten minskar. Många SO-böcker saknar dessutom röst, ett berättande tilltal i böckerna vilket också skulle öka texternas läsbarhet.

De svårigheter som en del barn och ungdomar upplever i skolundervisningen skall enligt Säljö (2000) ses i ljuset av om eleverna har svårt att ta till sig de kommunikativa mönstren och de materiella resurserna i form av artefakter. Om de intellektuella artefakterna ibland består av svåra lärobokstexter i SO bäddar skolan för att en del elever kommer, att som Pia uttrycker det, "lägga ner det", strunta i att läsa och att försöka förstå. Undervisningen i SO försvåras genom artefakterna och eleverna hamnar utanför sin utvecklingszon (Säljö, 2000; Vygotsky, 1992) eftersom lärarna i helklass inte alltid hinner hjälpa eleverna med t ex de svåra lärobokstexterna.

Pia nämner i likhet med Åsa SO-undervisning i halvklass som något positivt, inte minst för muntliga övningar i form av debatter och diskussioner. Iselau (2008) skriver att många av kursplansmålen i SO är av sådan karaktär att de inte går att läsa sig till. De måste praktiseras genom olika muntliga övningar såsom drama, samtal och debatter. Detta kräver, menar Iselau (2008) ett gott klassrumsklimat som gör att alla elever, även de som vanligtvis inte är bekväma med att prata inför klassen, vågar tala och framföra åsikter och synpunkter. Oscarsson (2006) menar att det är läraren som främst främjar klassrumsklimatet.

En del klasser har inte det klimatet som krävs för att alla elever, skall våga delta i muntliga presentationer och ännu mindre diskussioner och samtal. Särskilt drabbade av stora undervisningsgrupper och mindre gynnsamma klassrumsklimat är elever som saknar SO-språket att kommunicera med, den rådande SO-diskursen (Säljö, 2000). Här kan halvklassundervisning vara ett steg i rätt riktning. Halvklassundervisning eller liknande arrangemang på organisationsnivå kan kanske vara avgörande för att en del elever skall kunna visa kunskaper så att de når målen i SO. Fördelen med halvklass jämfört med t ex specialundervisning eller särskilt stöd i små grupper är att eleverna deltar i ordinarie SO-undervisning i sin ordinarie klass. Eleverna i behov av särskilt stöd missar inte SO-undervisning och det särskilda stödet tar inte tid från andra ämnen.

Pia berättar om en förändring som påverkat hennes arbetssituation på Fjällbäcksskolan. Hon har bytt arbetslag vilket hon framställer som en negativ förändring eftersom hon saknar den samsyn som hennes gamla kollegor och hon delade kring elever. Den här förändringen utgör vändpunkten i Pias berättelse. Pia berättar att hon tycker att kollegornas olika syn på elever i behov av stöd utgör svårigheter i samarbetet. Iselau (2008) lyfter att SO-lärare efterlyser mer samarbete med kollegor men i både Pias och Åsas berättelse framkommer det att samarbete inte alltid fungerar som lärarna önskar eller inte ens alltid är önskvärt. Skolornas verksamhetskultur har betydelse för hur det särskilda stödet utformas. Välplanerade stödinsatser präglas av "samsyn, samarbete, öppen kommunikation och framförhållning" (Skolverket, 2008, s. 50). Skolor som saknar samsyn vad det gäller uppdrag och kunskapssyn arbetar oftare med det särskilda stödet utifrån traditioner och den kompetens som finns på skolan. Åsa berättar att Fjordsskolan saknar SVA-kompetens och uttrycker att det är en brist på skolan. För att utveckla undervisningen för elever i behov av särskilt stöd bör lärare med olika kompetens, t ex specialpedagogik, SVA och SO-didaktik, samarbetar och utarbetar samsyn om kunskap, elever och själva läraruppdraget.

I Pias resonemang kring hur arbetet ser ut i det nya arbetslaget med både nya kollegor och elever, landar berättelsens tema nummer två; relationer mellan elever och lärare.

Pia har erfarenheter på nära håll i släkten av svårigheter i skolan och hon uttrycker i berättelsen att elever som misslyckas i skolan bär på en "stor sorg". Lärarens uppdrag enligt Pia blir att ge förutsättningar för att lyckas i skolan och att lätta på elevens tunga "ryggsäck". För att klara den uppdraget menar Pia att hon måste ha positiva relationer med sina elever, en uppfattning som styrks av forskning (Jenner, 2004; Oscarsson, 2006; Severin, 2006).

Pia resonerar om vad som kommer först; ett professionellt pedagogiskt arbete eller en positiv relation. Enligt Jenner skapas relationen redan vid första mötet mellan lärare och elev och ansvaret för hur mötet blir vilar på läraren. Hon berättar att eleverna måste känna att lärarna har tilltro till deras kapacitet och att de kan vara trygga i relationen och veta att de kan få hjälp och stöd. Jenner lyfter ett etiskt och professionellt förhållningssätt i relationen med elever och Severin menar att läraren bör förmedla att läraren räknar med elevernas erfarenheter och kunskap. "Eleverna är inga oskrivna blad" som Eva uttrycker det i sin berättelse från Fyrljusskolan. Skolan är inte den enda och kanske inte ens den viktigaste arenan för lärande (Säljö, 2000). De mesta som eleverna kan ha de lärt sig i helt andra situationer och sammanhang än i skolans undervisning.

Relationen och det lärande mötet mellan lärare och elev vilar på kommunikation och interaktion (Säljö, 2000) Relationen bygger på att individerna kan kommunicera med varandra och för att kommunicera måste både elev och lärare ha tillgång till språkliga artefakter. Att lära sig kommunicera och använda språket med alla nyanser av skämt, ironi och liknelser är en komplicerad process. En process som även lärare går igenom under sitt yrkesverksamma liv och förhoppningsvis utvecklas kommunikationen med eleverna så att positiva relationer kan byggas.

6.4 Sammanfattning utifrån studiens frågeställningar

Hur berättar SO-lärare om undervisningen av elever som riskerar att inte nå målen i SO?

Berättelserna växer fram under intervjun och de undervisningsmetoder och det innehåll som SO-lärarna väljer att berätta om är den didaktik som de upplever fungerar relativt väl. Pia och Åsa resonerar mer kring för- och nackdelar kring sitt arbete med undervisning, medan Eva presenterar ett arbetssätt som hon beskriver som brukligt och för det mesta fungerande. SO-

didaktiken och det särskilda stödet som lyfts i berättelserna kan sammanfattas i följande punkter;

- Struktur genom textläsning, instuderingsfrågor och genomgångar
- Gå igenom och förklara på ett begripligt sätt i en- till- en- situationer
- Särskiljande undervisning med specialpedagog/speciallärare
- Arbete med SO-texter i SVA-klass
- "Mellanstadietänk", lite oväntade och roliga inslag
- Elevinflytande, eleverna är med och planerar undervisningens innehåll och utformande
- Variation av arbetssätt, redovisningsmetoder och innehåll beroende på anledning av elevens behov av stöd
- Skrivhjälp vid prov och/eller muntliga prov
- Baskurs, G-nivå och att vara "någorlunda allmänbildad" och förstå helheter

Hur resonerar SO-lärare kring det faktum att elever presterar olika inom SO-ämnet?

SO-lärarnas berättelser innehåller alla en koppling mellan SO och språk. De elever som riskerar att inte nå målen i SO är ofta elever som riskerar att inte nå målen i flera ämnen och ofta på grund av läs- skrivsvårigheter. Elever som har brister i språket har ett tunt språk vid redovisningar, läser innantill och har svårt för att förstå SO-texterna och att plocka ut centrala delar ur en text. Många av eleverna som SO-lärarna berättar om är flerspråkiga varav en del, speciellt Evas elever, är andraspråkselever som får SO-stöd under SVA-lektioner. Åsa saknar en SVA-lärare på skolan. Hon upplever att många av eleverna skulle behöva SVA-undervisning.

Elever som är högpresterande i SO framställs i berättelserna som; "välformulerade", "har lätt att uttrycka sig i tal och skrift", "engagerade och upprörda och reagerar på saker"

Elever som riskerar att inte nå målen i SO framställs i berättelserna som; "har väldigt tunt språk" "läser innantill", "vet inte riktigt vad de pratar om", "har bristfälligt språk".

Eva och Pia berättar att de aldrig varit med om att en elev endast riskerar att inte nå målen i SO. De menar att problematiken kring en elev ofta är mer allmän och inte specifik för SO-ämnet. Berättelserna innehåller exempel på elever som riskerar att inte nå målen i andra ämnen men når målen, och till och med är relativt högpresterande i ett eller fler SO-ämnen. De eleverna är inte många men de finns och kännetecknas av ett stort intresse inom ett ämnesområde, t ex historia.

Hur framställer SO-lärare främjande och hämmande faktorer för lärande?

Vad som bland annat främjar lärande i SO är när lärare har ordentliga genomgångar och har tid att förklara svåra texter för elever, berättar Åsa, Eva och Pia. Struktur och ganska fyrkantiga metoder med t ex repetition beskrivs som främjande för elever i behov av stöd. Pia berättar om att satsningen på bärbara Mac-datorer är ett verktyg som underlättar för elever med skrivsvårigheter. För SVA-elever är det viktigt att gå igenom ord och begrepp, skriva ordlistor och gemensamma sammanfattningar. Skönlitterära böcker väcker elevernas intresse genom att levandegöra innehållet i t ex historia berättar Eva. Något som både Pia och Åsa tar upp som främjande för lärande är halvklassundervisning. Det är framför allt positivt för muntliga övningar.

Lärandet främjas av att läraren utgår från elevens intresse och erfarenheter, vilket t ex kan göras genom att låta eleverna vara med och planera undervisningen. Åsa berättar om elewinflytande, roliga och oväntade inslag i undervisningen som en vinst för alla elever. Att plocka in aktuella händelser genom t ex dagstidningsläsning är också ett sätt att få eleverna motiverade och intresserade. Pia berättar om studiebesök och praktiskt arbete för att elever

inte bara skall "sitta med näsan i en bok". Motsägelsen i berättelserna, att ju fler elever i behov av stöd lärarna undervisar, ju mindre varierad undervisning, sammanfattas av Eva: "Ständigt dilemma det här att kunna individualisera och ge var och en vad den behöver . Och samtidigt ha lugn och ro och hålla ihop klassen"

Av de hämmande faktorer som lärarna berättar om är en del knutna till eleverna själva eller till deras livssituation. Eleverna framställs med någon form av brist eller svårighet, t ex "inlärnings- och koncentrationssvårigheter", "brist", "inte vill och inte vet", "dålig självkänsla", "brister i språket", "svaga".

Andra faktorer som hämmar lärandet är när elever mår dåligt på grund av yttre omständigheter t ex trauman från krigsminnen, enligt Eva. De eleverna drabbas hårt av nedskärningar av resurser och resurspersonal som tidigare tog hand om elevhälsan, t ex psykolog, kuratorer och skolvårdar, berättar Eva. Nedskärningar som dragit in SVA-undervisning och minskat antalet undervisningsgrupper verkar också hämmande. Dessa nedskärningar verkar indirekt hämmande på lärandet.

Pia berättar om att positiva och trygga relationer med elever är nödvändigt och att situationer med nya elever där relationerna inte är etablerade innebär hämmande för lärande. Pia resonerar om att det är förödande för lärande att stressa eleverna med stora ämnesområden som tar flera veckor i anspråk. Pia förordar små och begränsade kurser i SO. Pia och Eva berättar om hur viktigt det är att materialet i SO är anpassat för eleverna. För svåra texter motverkar intresse och engagemang hos eleverna. Så kallad "egen forskning" om ett ämne som eleverna har valt själva kan också hämma lärandet menar Pia. Det måste göras med struktur och på ett begränsat område. Eleverna kan inte kastas ut och söka fakta på internet som de kopierar och inte förstår menar både Pia och Eva. Många gånger gör lärare det lätt för sig med sådan undervisning resonerar Pia.

Hur berättar SO-lärare om samarbete med andra aktörer inom skolan, t ex klassföreståndare/mentorer, specialpedagoger, speciallärare och skolledning?

De tre berättelserna innehåller alla någon form av samarbete med speciallärare eller specialpedagog. Pia framställer samarbetet som viktigt och positivt. Specialpedagogen och Pia diskuterar ofta hur de skall arbeta med elever i SO. Eva berättar att det finns en specialpedagog som bistår med utredningar och åtgärdsprogram och att hon har bra relationer till sina kollegor som hon kan vända sig till om hon behöver hjälp. I Evas berättelse finns en episod där hon berättar om ett samarbete för tjugo år sedan som resulterade i ett arbetssätt och en lokal kursplan i SO som hon fortfarande arbetar efter.

Åsas samarbete med specialläraren framställs som spontant och lite oplanerat men Åsa berättar att hon är positiv till att eleverna går till specialläraren som hjälper dem med SO-kursen. Åsa berättar att hon samplanerar med en SO-lärare som har en parallellklass. Samarbetet gäller väldigt sällan elever som riskerar att inte nå målen i SO. Pia berättar att samarbete kan vara förknippat med svårigheter när man som hon, precis bytt arbetslag och upplever att det nya arbetslaget saknar samsyn kring elever i behov av stöd.

7. Diskussion

I det här kapitlet knyts tidigare forskning, teori, metod och resultat ihop med studiens syfte och frågeställningar. Eftersom en betydande del av analys och diskussion är presenterade tillsammans med lärarnas berättelser inleds kapitlet med en förhållandevis kort allmän

diskussion. Efter det följer ett kapitel om metodologiska reflektioner där studiens narrativa metod ur ett sociokulturellt perspektiv lyfts och diskuteras. Avslutningsvis presenteras ett kapitel om pedagogiska implikationer.

7.1 Ett sociokulturellt perspektiv på särskilt stöd i SO

SO-ämnet är ett viktigt ämne för alla elever och det är glädjande att ta del av lärarnas berättelser som alla innehåller engagemang för elever som upplever SO som svårt. Det är också hoppfullt att lärarna i studien berättar att eleverna sällan är svåra att motivera och att eleverna ofta är intresserade av SO. Forskning visar på liknande resultat (Oscarsson, 2006) men lyfter även resultat som visar att var femte elev är ointresserade av SO och att just de eleverna ofta har bristande kunskap och inte når målen (Iselau, 2008). Att studera SO-undervisning för elever som riskerar att inte nå målen är i allra högsta grad att studera ”villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i utbildning och samhälle” (Ahlberg, 2009 s. 25). För att vara delaktig i samhället och utbildning krävs att individen förstår sin omvärld och har kunskaper om demokratiska rättigheter och skyldigheter. Det är dessutom nödvändigt att individen kan kommunicera kunskapen i de sociokulturella miljöer som hon eller han är en del av.

De SO-didaktiska frågorna ställs på sin spets när det gäller undervisning av elever som riskerar att inte nå målen, eftersom det blir tydligt att den undervisning som bedrivits inte gett det resultat som man önskat för alla elever. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det dock inte speciellt fruktbart att försöka sträva efter den bästa metoden eller didaktiska idéerna eftersom den komplexa skolsituationen är sådan att det som är inte fungerar för en elev skapar framgång för en annan (Säljö, 2000).

Undervisning bör i så fall, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, varieras så mycket det bara går för att nå upp till krav om individualisering. Studiens resultat visar att SO-läraren behöver ha gedigna didaktiska kunskaper för att kunna skapa ”kommunikativa sammanhang” som väcker nyfikenhet, intresse och engagemang hos eleverna (Säljö, 2000, s.79).

Det är av stor betydelse att elever som riskerar att inte nå målen i SO får tillfälle att samtala och diskutera i muntliga övningar. De elever som inte till fullo behärskar skriftspråket som en intellektuell artefakt måste ges tillfälle för att på annat sätt utveckla och redovisa kunskap i SO. Vid muntliga övningar tränar sig eleverna dessutom på att uttrycka åsikter och att använda nya ord och begrepp. Eleverna kan tillsammans med läraren utveckla en SO-diskurs som ger eleverna större möjlighet till delaktighet och engagemang. Inom det sociokulturella perspektivet uttrycks detta som att man tillägnar sig särskilda sätt att tänka och tala i olika sammanhang (Säljö, 2000). Lärarnas berättelser innehöll exempel på muntlig aktivitet men också resonemang kring svårigheter med att alla elever skall få komma till tals. Det krävs ett tillåtande klassrumsklimat (Oscarsson, 2006) och en flexibel organisation som tillåter t ex halvklasslektioner.

Berättelserna i studien innehöll ingenting om skillnader mellan flickor och pojkars prestationer i SO vilket kan tyckas vara förvånande med tanke på att forskning visar att flickor lyckas bättre i SO än pojkar (Iselau, 2008). Pojkars läsförmåga är sämre än flickors oavsett etnicitet och social bakgrund vilket inte heller kom fram i studiens berättelser trots att de ofta handlade om brister i språk och läs- och skrivsvårigheter (a.a.). Skillnaderna är däremot mindre i SO än i andra läsåmnen vilket kanske framkommer i studien som ett ickeresultat (Oscarsson, 2008).

Studiens resultat visar att lärares relationer och förhållningssätt till eleverna är central för elevernas lärande, vilket styrks av tidigare forskning (Jenner, 2004). Utifrån det sociokulturella perspektivet måste t ex läraren ta i beaktande att elevers prestationer varierar beroende på i vilken sociokulturellmiljö de befinner sig i och vilka artefakter som står till buds i undervisningen.

Resultatet i studien visar att artefakterna läsa och skriva står i centrum i skolan, vilket får stöd av tidigare forskning (Severin, 2006). Utanför det centrumet finns en cirkel med kulturarvet och därutån en cirkel med de praktiska och skapande ämnena (a.a.). Severin refererar till Svingby som menar att i centrum borde de stora frågorna stå; om gott och ont, lika värde, rätt och fel (a.a.). Verktygen, artefakterna skall användas till att hantera just de stora frågorna i SO-undervisningen. Att elever läser SO i skolan kan ses som en demokratisering där skolan kan skapa lärandesituationer som utvecklar elever till ansvar, delaktighet och kritiskt tänkande. SO-undervisningen kan kanske vara en av många livlinor från ett utanförskap som brist på kunskap, intresse och engagemang kan föra med sig.

7.2 Metodologiska reflektioner

I det här kapitlet reflekterar jag över hur den narrativa metoden kan ha påverkat studiens resultat utifrån det faktum att berättelser skapas i en process med intervjuaren (Gudmundsdóttir, et. al.1997).

Valet av metod och teoretisk ansats är avgörande för studiens resultat. Med en annan metod och ett annat perspektiv hade andra resultat lyfts fram och en del resultat hade kanske varit likartade. Inom postmodernismen till vilket det sociokulturella perspektivet kan räknas representeras verkligheten på olika sätt och i en metod bör många olika aktörer få komma till tals (Alvesson & Sköldbäck, s.399). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv borde studien även haft med berättelser av elever. Ramarna för studien begränsade emellertid fokuset till lärarnas berättelser. Bristen på elevperspektiv i den här studien öppnar upp för nya intressanta frågeställningar i kommande studier om särskilt stöd i SO.

Berättelser skapas alltid ur ett visst perspektiv och berättas alltid av någon för någon med något slags syfte. Berättaren väljer att berätta vissa episoder och fragment och väljer samtidigt bort andra delar av t ex en viktig händelse i hennes liv. "Kommunikation bygger på att vi tar perspektiv och att vi är selektiva" (Hjörne & Säljö, 2007, s. 65). Beroende på vem om lyssnar förändras berättelsen och blir annorlunda. SO-läraren skapar ett själv genom att berätta om sitt arbete och styr genom berättandet hur hon vill att andra skall uppfatta henne (Johansson, 2005). Intervjupersonerna var alla erfarna SO-lärare med olika ämneskombinationer och utbildningar. De har valt att berätta delar av sina erfarenheter och valt att inte berätta andra delar. De vill i mötet med intervjuaren framstå som en slags SO-lärare. De vet att jag är SO-lärare och har förkunskaper. De vet att intervjun skall handla om elever som riskerar att inte nå målen och de vet att jag i rollen som intervjuare är blivande specialpedagog. Denna förkunskap styr också vad intervjupersonerna berättar.

Avsikten var att inte följa intervjuguiderna slaviskt utan att ha dem som ett stöd för att intervjuerna skulle följa de teman som passade frågeställningar och syfte. Jag har verkligen försökt att inte leda in intervjupersonerna på exakta frågor utan att låta dem berätta. Ibland kan guiderna ha styrt intervjuerna mer än vad de borde och jag har kanske varit lite för nitisk

med att leda in lärarna på vissa ämnen. Som intervjuare kan man ha svårt att koda av berättelser som inte riktigt passar in i förväntade svars-kategorier (Bruner, 1990).

Förkunskaper av mer eller mindre omedveten karaktär kan också ha påverkat berättelserna och studiens resultat. Pia berättade t ex att många av Fjällbäcksskolans elever är studiemotiverade har krav på sig att prestera hemifrån. Kön, social bakgrund och etnicitet spelar roll i hur elever presterar i SO (Oscarsson, 2006) men också vilka förväntningar lärare har på dem (Wellros, 1998). Faktorerna kön och social bakgrund har enligt min uppfattning inte varit framträdande i berättelsernas teman. Emellertid är jag själv som intervjuare och författare en del av denna makt- och rangordning vilket kan ha lett till att jag inte nog har uppmärksammat vilka faktorer som är i spel i berättelserna. Hur elever i behov av särskilt stöd i SO bemöts och framställs beroende av faktorer som kön, social bakgrund och etnicitet är något som inte har varit möjligt att lyfta inom ramarna för den här studien. Ämnet är intressant för framtida forskning, särskilt med tanke på ett av SO-ämnets syfte; att vara ett redskap för att främja unga människors demokratiska utveckling.

Under intervjuerna blev det uppenbart att mycket av det som berättades i form av erfarenheter, tankar och åsikter om lärande och undervisning var kunskap som skapades under själva intervjutillfället. De didaktiska frågorna kom upp till ytan och den lärandeprocess som lärarna själva gått igenom tydliggjordes i interaktionen och kommunikationen i intervjun. Samtalet i ett intervjusammanhang styrs av intervjuarens teman och frågor. Berättelsen skapas därför i en process med intervjuaren och blir en gemensam konstruktion (Gudmundsdottir, et. al.1997). Lärarna berättade att de hade upplevt det som givande men också svårt att sätta ord på deras vardagliga skolpraktik. Intervjun blev här ett tillfälle för skapande av ny kunskap som i sin tur eventuellt kan påverka SO-lärarnas undervisning i framtiden.

Här exemplifieras interaktion och kommunikation inom intervjusituationen med citat från resultatdelen. I varje exempel kommer citatet först och sedan en reflekterande kommentar.

S: Är de med dig då och gör det där framme eller? (Nä) Presenterar du deras?

Å: Ja, jag presenterar deras. Men det var en bra fråga, det kan ju de göra nästa gång. [Skratt] Nä, men jag kom på att det kan ju lika väl dem göra (hm) Och säga vad de sa, istället för att jag säger det.

Åsa resonerar utifrån intervjuarens fråga om hon kanske skall göra på ett annat sätt nästa gång planeringsgruppen skall presentera ett nytt projekt i SO. Ett exempel på att ny kunskap skapas i intervjukontexten.

S: Jag tycker att det verkar som om du har ett ganska elevdemokratiskt arbetsätt (hm) i och med att de får vara med dig och planera och så (hm). Hum... hur ... Jag är lite intresserad av att veta hur det arbetssättet funkar ihop med just de här eleverna.

Å: Det funkar nog ... Det är nog svårare för dem, tror jag. För det kräver oftast mer och dem får ta mer ansvar. Samtidigt som jag tror att de tycker att det är roligare också, det är en sporre liksom. Att få vara med och bestämma. Men det blir lite svårare. Det kanske inte blir så tydliga uppgifter eller så mycket struktur som de behöver egentligen då.

Vid det här tillfället introducerar intervjuaren ett begrepp för att sätta namn på ett arbetsätt som Åsa berättat om. Åsa har inte själv använt begreppet och introduktionen av begreppet kan ha påverkat hur intervjun och berättelsen utvecklades kring elevinflytande och elevdemokratiskt arbetsätt.

S: Det där du sa förut, att om man har problem i SO, så det är aldrig det att man bara har problem i SO. Kan man vända på steken och säga att man kan ha haft problem men i SO ... eller har du träffat de elever där SO har varit deras favorit, där man är ganska bra i SO men misslyckats?

P: Ja, det har jag. Och där har man ju också... med de eleverna med läs och skriv så, det har varit någon som har berättat och någon som har... Dom får ju också berätta tycker jag, sina kunskaper. Du vet komma till skolan och säga att jag kan det och jag har pratat med morfar om det. För jag menar, det är ju inte bara i skolan man pratar om SO-ämnen (nä) utan det är ju jättemycket i ... Du kan ju ha föräldrar som är jätteintresserade eller morfar då som är jätteintresserad av historia och kan enormt mycket. Och alltid då... eller ja, känner att de lyckas med det va. De kanske inte kan skriva ner och lyckas bra på prov och så men de har kunskaper. Jag är ju av den uppfattningen att den eleven skall lika väl kunna få ett MVG som en som är duktig att skriva (hm). För SO kan du ju visa på (hm) många olika sätt va. Så att det kan jag känna... Jag kan inte känna att de är jättemånga men det finns ju de som är jätteintresserade av vissa bitar i historia t ex.

Pia berättar om elever som har t ex läs - och skrivsvårigheter men som är mycket intresserade av t ex historia och därför har visat goda kunskaper. Hon avslutar med att säga att hon inte tror att de är så många elever, men att de finns. Intervjuarens fråga kanske uppfinner den här elevkategorin åt Pia. Det betyder inte att Pia hittar på när hon berättar men frågan kanske är ställd på ett sådant sätt att Pia kan känna igen vissa elever i frågan, men hon skulle kanske egentligen inte kategorisera de eleverna som potentiella MVG-elever i SO.

S: Men hur går det till då, rent praktiskt, om man har väldigt svaga läsare, eller det är ju dumt att säga svaga läsare, (ja, men jag förstår) men som har det jobbigt att komma igenom texten. Så skall ni ha en diskussion då och så har någon kommit fem sidor (ja) och någon har läst ut boken. (ja).

Det sista exemplet från resultatdelen på interaktion och kommunikation inom intervjusituationen kommer från intervjun med Eva. Det blev uppenbart att jag i rollen som intervjuare använde en diskurs kring elever som riskerar att inte nå målen i SO. Jag hade föresatt mig att endast använda begreppet, *elever som riskerar att inte nå målen i SO* och inget annat. I intervjuerna är det tydligt hur jag för in begrepp som "svaga elever", "de här eleverna" "elever som har lite svårt" mm. Det är olyckligt att eleverna tillskrivs egenskapen svag eftersom det bjuder in till att använda dessa kategoriseringar (Hjörne & Säljö 2007) i intervjun. En förklaring är att i vardaglig interaktion används språket inte på samma sätt som skriftspråket utan anpassas till att var funktionellt i olika sammanhang (Säljö, 2000). Att använda kategoriseringar såsom "svag elev" fungerar som en språklig kortform. Det gör emellertid inte användandet av kategoriseringen bättre eller mer försvarbart.

Om intervjuaren är medskapare av intervjusvaren och dessutom transkriberar och sedan sätter samman berättelserna i en kronologi som är logisk och där efter analyserar berättelserna kan man fråga sig hur mycket av lärarnas verkliga vardag som finns fångad i studien. Det är mycket svårt att bedöma trovärdigheten i en narrativ studie (Johansson, 2005). Det bästa sättet att öka studiens trovärdighet är att låta intervjupersonerna läsa materialet, så kallad *kommunikativ validitet* (Kvale, 1997). Lärarnas berättelser är berättade i ett sociokulturellt sammanhang och är gällande just i tiden för intervjukontexten. Det är deras berättelser, så som de är berättade just då i intervjun. Om några år kanske lärarna berättar helt andra berättelser i ett annat sammanhang eller liknande.

7.3 Pedagogiska implikationer

Studiens resultat kopplat till tidigare forskning framställer en bild av en relativt väl fungerande SO-undervisning, men en undervisning som skulle kunna bli ännu bättre för de elever som riskerar att inte nå målen. Utifrån studiens resultat och analyser presenteras här i all ödmjukhet förslag på insatser, på olika nivåer, som jag ser som viktiga för att utveckla elevers lärande i SO och på det sättet öka antalet elever som når målen i SO. Dessutom kanske alla elever som sliter för att bli godkända kan ges möjlighet att nå ännu högre än vad lärare och de själva trodde var möjligt.

- Stärk SO-didaktiken inom SO-lärarytbildningen. I den nya utbildningen fokuseras ämneskunskaperna (Skolverket, 2009) Det är viktigt att de inte breder ut sig på didaktikens bekostnad. Att ha ämnesdidaktiska kunskaper innebär praktiska kunskaper om undervisning (Gudmundsdottir, et. al.1997). Det är särskilt viktigt för elever som riskerar att inte nå målen att läraren är just lärare och inte bara expert i historia eller religion.
- Ta del av SVA-lärares erfarenhet och kunskaper så att SO-undervisningen blir språkutvecklande (Holmegaard & Wikström, 2004). Flerspråkiga elever som inte läser SVA och även elever med svenska som modersmål kan utveckla lärande i SO genom att lärarna arbetar med omsorgsfullt framtagna och anpassade texter och mer interaktion genom samtal i klassrummet (Axelsson, 2004).
- SO-lärare är inte bortskämda med halvklasslektioner. Det är ofta förbehållet NO-lärarna och laborationslektionerna. Ett tillfälle halvklassundervisning i veckan i SO skulle ge tillfällen för läraren att ge djupgående förklaringar och få tid till samtal med enskilda elever där de kan ställa frågor som annars inte blir ställda (Axelsson, 2004). Halvklassundervisning underlättar för muntliga övningar, dramatiseringar och diskussioner. Alla elever kan komma till tals och det är lättare att få till ett positivt klassrumsklimat (Oscarsson, 2006).
- Frigör tid (lägg inte på mer) för lärare att samtala och berätta för varandra om undervisning, kunskap och lärande i t ex grupphandledning. Det blev tydligt i intervjuerna att resonandet och berättandet synliggjorde lärarnas kunskap både för dem själva och för intervjuaren. Lärares ämnesdidaktiska kunskaper skapas genom erfarenheter och genom samtal och samarbete med kollegor. Lärare delger varandra sina erfarenheter och olika episoder i undervisningen i form av narrativ (Gudmundsdottir, et al. 1997).

SO-lärarnas berättelser innehåller många didaktiska och pedagogiska frågor som inte varit möjliga att utveckla och gå in djupare på inom ramarna för den här studien t ex SO-undervisningens innehåll, hur SO-ämnet lyfts i åtgärdsprogrammen och i individuella utvecklingsplaner. Kopplingen mellan läs- och skrivsvårigheter och SO är en annan fråga som utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv skulle vara intressant att studera. Jag ställer mig fortfarande frågan om det går att bedriva en SO-undervisning med mindre läsa och skriva och mer lyssna och prata. Är det i så fall möjligt att de eleverna som riskerar att inte nå målen i SO skulle kunna utveckla ett lärande och nå lika höga betyg som sina mer skriftspråksintresserade klasskamrater?

Eleverna har med sig erfarenheter från olika sociokulturella sammanhang och miljöer, även vad det gäller skolerfarenheter och erfarenheter av olika artefakter. Erfarenheterna kan utgöra en plattform för SO-undervisningen och planeringen av den. Elevers erfarenheter är naturligtvis även negativa och kan utgöra hinder i SO-undervisningen. Utifrån studiens resultat ser jag det som nödvändigt att elever får en så varierande SO-undervisning som möjligt, helst både i hel- och halvklass. Elever bör få tillfälle att använda olika artefakter i olika sociokulturella konstellationer där deras erfarenheter, både positiva och negativa räknas. Som Eva berättar: "De är ju inga oskrivna blad heller. Det finns mycket att bygga på där."

Referenser

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik – ett kunskapsområde i förändring*. I Nilholm, C. & Björck- Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets Rapportserie. 5: 2007.

- Ahlberg, A (Red.). (2009). *Specialpedagogisks forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). *Sofias situationer för samspel*. I Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Almius, T., Andersson, B., Hansson, P-O., Hesslefors- Arktoft, E., Karlström, S., Oscarsson, V., Severin, R., Tedeberg, B. (2006). *Erfarande och synvänder. En artikelsamling o de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. IPD-rapport 2006:03. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). *Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd*. I Ahlberg, A.(Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag.
- Axelsson, M. (2004). *Skolframgång och tvåspråkig utbildning*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berntsson, I. (2009). *Att lära med nedsatt kroppslig funktion*. I Ahlberg, A.(Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjare, U., Elmeroth, E. & Mardones Larsson, S. (2007). *Svenska som andraspråk. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Björck- Åkesson, E. (2007). *Specialpedagogik- ett kunskapsområde med många dimensioner*. I C. Nilholm och E. Björck- Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets Rapportserie. 5:2007.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward. A. (1998). (Red.). *Theorizing special education*. London: Routledge.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (2006). *Asking questions, sharing stories and identity construction: Sociocultural issues in narrative research*. I Trahar, S. (Ed.). (2006). *Narrative Research on learning. Comparative and international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De los Reyes, P. & Mulinari, D (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fischbein, S. (2007). *Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv*. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets Rapportserie. 5:2007.
- Forsmark, S. (2009). *Att lära matematik- främjande och hindrande faktorer*. I Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J. och Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. (IPD- rapport, 2007:03) Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Grundskoleförordningen*.(1994:1194). Hämtat 25 oktober 2009, från <http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/1032>
- Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A. och Nordtømme, N P. (1997). *Eidsvoll 1814 - En fallstudie i historieundervisning*. I Uljens, M. (red.).(1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hall, E. (2009). ”Steg för steg skall jag bli en sådan tjej”. Unga kvinnors berättelser om sin religiositet. Malmös högskola. Lärarutbildningen. Individ och samhälle. Hämtat 10 november 2009, från www.uppsats.se
- Holmegaard, M. och Wikström, I. (2004). *Språkutvecklande ämnesundervisning*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hesslefors-Arktoft, E. (2006). *Att utgå från erfarenheter, utmana och skapa nya erfarenheter*. I Almius, T., Andersson, B., Hansson, P-O., Hesslefors- Arktoft, E., Karlström, S., Oscarsson, V., Severin, R., Tedeberg, B. (2006). *Erfarande och synvänder. En artikelsamling o de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. IPD-rapport 2006:03. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hydén, L-C. (1997). *De otaliga berättelserna*. I Hydén, L-C & M. Hydén (red.). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Iselau, G. (2008). *Samhällsorienterande ämnen. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). *Didaktik och undervisning - didaktiska teorier i lärarens arbete*. I Uljens, M. (red.). (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Jenner, H.(2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1997). *Undervisningsmetodik som forskningsområde*. I Uljens, M. (red.). (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mishler, E. G. (1997). *Modeller för berättelseanalys*. I Hydén, L-C & M. Hydén (red.). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. (2007). *Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras*. I C. Nilholm och E. Björck- Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets Rapportserie. 5:2007.
- Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). *Läraren som mentor i en skola för alla*. I Ahlberg, A (Red.). (2009). *Specialpedagogiks forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Oscarsson, V. (2006). *Elever och lärare tycker om So*. I Almius, T., Andersson, B., Hansson, P-O., Hesslefors- Arktoft, E., Karlström, S., Oscarsson, V., Severin, Roland., Tedeberg, B.(2006). *Erfarande och synvänder. En artikelsamling o de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. IPD-rapport 2006:03. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Riessman, C. K. (1997). *Berätta, transkribera, analysera*. I Hydén, L-C & M. Hydén (red.). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Robertson, C. (2009). *Läraren är bästa läromedlet*. *Pedagogiska magasinet*, 2009 (4), 27-31.
- Sandahl, R. (2009). *En sorglig bild av utanförskap*. (2009, 8 september). *Aftonbladet*, sista sidan.
- SCB. (2007). *Barn, boendesegregation och skolresultat*. Örebro: SCB.
- Severin, R. (2006). *Det lärande samtalet*. I Almius, T., Andersson, B., Hansson, P-O., Hesslefors- Arktoft, E., Karlström, S., Oscarsson, V., Severin, Roland., Tedeberg, B.(2006). *Erfarande och synvänder. En artikelsamling o de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. IPD-rapport 2006:03. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet.
- Silverman, D.(2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: SAGE

- Skolverket. (2000). Kursplaner för grundskolan. Hämtat 26 oktober 2009, från <http://www.skolverket.se/>
- Skolverket. (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Yttrande över betänkandet En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) Dnr U2008/7973/UH. Hämtat 18 december 2009, från www.skolverket.se
- Stangvik, G. (1998). *Conflicting perspectives on learning disabilities*. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.). *Theorizing special education*. London: Routledge.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S. (2007). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svingby, G. (1997). Utvärdering av de samhällsorienterande ämnena - en utvärdering. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1997(2).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Trahar, S. (Ed.). (2006). *Narrative Research on learning. Comparative and international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Werner, J. & Hilbert, M. (1997). *Didaktik och undervisning - didaktiska teorier i lärarens arbete*. I Uljens, M. (red.). (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A socialcultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1992). *Thought and Language*. [A.Kozulin, Trans.]. Cambridge, MA: Harvard University Press (original utgivet 1934).
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Sofia Näslund och är SO-lärare som just nu avslutar mina studier på specialpedagogiska programmet med att skriva en D-uppsats om hur *SO-lärare uppfattar och beskriver sitt arbete med elever i år 7-9 som riskerar att inte nå målen i SO*.

Det specialpedagogiska stödet är ofta fokuserat på kärnämnen svenska, matematik och engelska. Jag menar att SO-ämnena behöver lyftas fram inom specialpedagogiken så att skolan inte blir en treämnesskola för elever i behov av särskilt stöd.

SO-ämnena har många timmar i elevernas skolvardag och ger fyra betyg i slutbetyget i år 9. De påverkar även fortsatta studieval beroende på hur väl man uppnår målen. Mötet med ett skolämne påverkar inte bara elevernas syn på ämnet utan också deras syn på sig själva som lärande individer.

Exempel på frågor som intresserar mig är hur SO-lärare uppfattar och arbetar med elever med svaga prestationer? Hur hålls elevernas intresse vid liv och hur väcks intresse och motivation om det saknas? Hur tänker lärare kring vad som hämmar respektive främjar inläring i SO-ämnena?

Som blivande specialpedagog är jag intresserad av att få del av lärares uppfattningar och beskrivningar av sitt arbete med elever som inte når målen eller riskerar att inte göra det. Få studier finns i ämnet och min förhoppning är att andra specialpedagoger, speciallärare och SO-lärare kan använda sig av studien när det gäller att se en möjlig koppling mellan specialpedagogiskt stöd och SO-undervisning.

För att kunna genomföra studien behöver jag få kontakt med SO-lärare i olika skolor och det är här jag hoppas få din hjälp. Jag skulle bli mycket tacksam om du skulle vilja vidarebefordra brevet och förfrågan om medverkan i studien till undervisande SO-lärare i år 7-9 på din skola. Intervjuerna sker vid två tillfällen, ca 40 minuter vardera.

De som deltar i intervjustudien är anonyma och alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Privata data som kan identifiera informanten kommer inte att redovisas i studien. Alla uppgifter antecknas, lagras och avrapporteras på ett sätt så att informanterna inte skall kunna identifieras av utomstående. Informanterna kan avbryta sin medverkan om de så önskar.

Jag tar telefonkontakt med dig om några dagar men det går utmärkt att lämna besked innan dess. Tack på förhand för hjälpen och vänliga hälsningar

Sofia Näslund

SO-lärare och blivande specialpedagog

Anders Hill

fil.dr, kursledare

Bilaga 2

Intervjuguide

De intervjuer jag ämnar hålla kallas för halvstrukturerade och följer en intervjuguide där teman utifrån forskningsfrågorna och frågeställningarna utgör ramen för intervjuerna. Kvale (1997) menar att intervjufrågorna bör bidra både till kunskapsproduktionen och till samspelet mellan intervjuare och intervjuperson. Kvale kallar detta för *tematisk* och *dynamisk* relevans (a.a.). Vid narrativ analys är det viktigt att ge förutsättningar i form av tid och frihet så att historierna kan utvecklas. Intervjuaren följer upp med frågor för att klargöra viktiga episoder och gestalter (Kvale, 1997).

Varje frågeställning utgör ett tema. Under varje tema har jag skrivit frågor eller nyckelord som kan bli aktuella beroende på hur berättelserna utvecklas under intervjun.

1. Inledande fråga

Hur kommer det sig att du blev SO-lärare?

Hur länge de arbetat som SO lärare. Vilken utbildning de har?

Hur länge de varit på just den skolan. Likheter/skillnader med tidigare skola de jobbat på e

2. Kan du berätta om din undervisning med elever som riskerar att inte nå målen i SO?

Metoder

Innehåll

Redovisningsformer

Individanpassad undervisning? Hur skapa förutsättningar för alla elevers lärande?

Kan du berätta om hur du har kommit fram till den här ”typen av undervisning”, kan du beskriva den processen?

3. Hur beskriver SO-lärare främjande och hämmande faktorer för lärande?

Kan du så detaljerat som möjligt berätta om en undervisningssituation när en eller flera elever lärde sig något?

Kan du beskriva situationens motsats, alltså när elever upplever att det är svårt och att det går trögt? (även på organisationsnivå ex. vis schema, lokaler samarbete eller brist på samarbete, arbetslag etc.)

Kan du berätta om hur den optimala undervisningssituationen i SO skulle se ut?

Hur skapa förutsättningar för alla barns lärande? Även på organisationsnivå och gruppnivå

4. Hur resonerar SO-lärare kring det faktum att elever presterar olika inom SO-ämnet?

Hur skulle du vilja beskriva elevers prestationer i SO?

Vad skiljer prestationerna åt?

Kan du berätta hur elevernas olika/lika prestationsförmåga påverkar undervisningen?

5. Hur berättar SO-lärare om samarbetet med andra aktörer inom skolan, t ex klassföreståndare/mentorerna, specialpedagoger, speciallärare och skolledning?

Kan du berätta om hur du har gjort när du behöver hjälp och stöd i arbetet med elever som inte når målen?

Hur arbetar ni vidare?

Specialpedagog
Speciallärare
Skolledning
Föräldrar
Elev
Åtgärdsprogram

6. Avslutning

Om du fick drömma; hur skulle du arbeta med elever som behöver stöd i SO?

Bilaga 3

Intervjuguide vid uppföljningsintervju med Åsa på Fjordskolan

Lektionen

Kan du berätta om hur du introducerar du ett nytt ämne, område, tema mm?

Du berättade om, lättare texter. Hur väljer du dem?

Kan du berätta om hur arbetet med Mellankrigstiden skall fortsätta och avslutas?

Kan du berätta hur du bedömer svaren till frågorna, vilka kvalitetsskillnader förväntar du dig?

Hur går du vidare med en elev som inte lämnar in godkända svar?

Elevdemokratiskt arbetssätt

Kan du berätta hur det här elevdemokratiska arbetssättet påverkar elever som riskerar att inte nå målen? Vinster och svårigheter?

Hur arbetar du med skönlitterära böcker i SO?

Vinster och svårigheter?

Struktur

Kan du berätta om hur du märker att eleverna behöver mer struktur nu än när du började här på skolan?

Kan du berätta om hur ni skapar struktur för eleverna?

Elever som är starka i SO men inte i svenska

Kan du berätta hur elever som är starka i SO men inte i SV kan visa sina kunskaper?

Arbetet på organisationsnivå

Kan du berätta om hur arbetet kring elever som riskerar att inte nå målen går till på skolan?

Specialpedagog som bistår vi skrivande av åp?

Har ni SVA på skolan?

Bilaga 4

Intervjuguide vid uppföljningsintervju med Eva på Fyrljusskolan

Särskilt stöd i svenska men goda kunskaper i SO.

Kan du berätta om en elev som har överraskat dig vad det gäller kunskaper i SO?

Ex. elever som kanske behöver särskilt stöd i svenska vad det gäller läsa och skriva men som har goda kunskaper i ett eller flera SO-ämnena?

Hur har du arbetat med de eleverna?

Skönlitteraturen i SO-undervisningen

Jag har tänkt mycket på det du berättade om att du använder skönlitterära texter i SO-undervisningen, t ex Parvana, *Den osynliga flickan*. Kan du berätta hur det fungerar med eleverna som har svårt att nå målen i SO?

Vilka är vinsterna?

Vilka är svårigheterna?

Har de lättare att ta till sig en skönlitterär text, en berättelse med en intrig och en handling?

Tidningen 8 sidor i SO-undervisningen

Du använder även dagstidningen i SO-undervisningen, t ex *8 sidor*. Kan du berätta hur det fungerar med eleverna som har svårt att nå målen i SO?

Vilka är vinsterna?

Vilka är svårigheterna?

Åtgärdsprogram och olika grupper

Du berättade förra gången att skolan har en specialpedagog som bistår er t ex när ni ska skriva åtgärdsprogram. Kan du ge exempel på vad det kan stå för åtgärder på SO-sidan i et ÅP?

Du berättade förra gången om grupper t ex 7-9:or där undervisning bedrevs på en språklig nivå som eleverna befanns sig på. Elever som inte behövde SVA men som ändå var i behov av särskilt stöd i svenska och SO var de med i gruppundervisningen eller var de med i den ordinarie klassen?

Apropå det du berättade med bristande resurser och minskad tid för SVA; är det många elever som inte får G i ett eller flera SO-ämnena i år 9?

Målet med SO-ämnet

Kan du berätta om varför du tycker att det är viktigt med SO-ämnet?

