

1999:08
Specialpedagogisk rapport nr 15

PÅ SPANING EFTER EN SKOLA FÖR ALLA

Ann Ahlberg



Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik

Abstrakt

Titel: På spaning efter en skola för alla

Författare: Ann Ahlberg

Specialpedagogiska rapporter nr 15

ISSN: 1104-6759

I den redovisade undersökningen studerades skolans förändring och det vardagliga arbetet med att möta alla elevers olikheter. Det övergripande syftet var att granska hur intentionerna i skolans styrdokument om en demokratisk och likvärdig utbildning för alla tar sig uttryck i grundskolans arbete med de yngre eleverna. Forskningsintresset var riktat mot att beskriva olika aspekter av skolans verksamhet och studera den specialpedagogiska verksamhetens position i en målstyrd skola. Skolans styrdokument, pedagogisk och specialpedagogisk forskning relaterades i en fallstudie till det vardagliga arbetet på en skola. I fallstudien granskades skolan som organisation och social praktik. En av utgångspunkterna för denna granskning var specialpedagogens handledningssamtal med en lärare på skolan som undervisade elever i år 1-2.

I rapporten beskrivs utmärkande drag i de pedagogiska förändringsförsök som pågår i skolan och ett antal huvudfrågor som förväntas bidra till skolans utveckling diskuteras: samarbete – utvärdering – handledning – forskningsanknytning – reflektion. Lärarens och specialpedagogens vardagliga erfarenhet och syn på sitt yrkesuppdrag beskrivs och analyseras. Resultaten synliggör såväl hinder som möjligheter för att förverkliga målsättningen om en skola som inkluderar alla elever. Studien visar att specialpedagogens handledningssamtal bidrar till en utveckling av lärarens tänkande och handlande. Handledningssamtalen har även implikationer för den specialpedagogiska verksamheten vid skolan. En modell av det reflekterande samtalets struktur och innehåll framläggs i termer av referens – riktning – rörelse. Dessutom identifieras tre kritiska dimensioner i skolans verksamhet som väsentliga att reflektera över för skolans aktörer – skolan som social praktik – lärande – skolans mål och värden.

Innehåll

Förord

KAPITEL 1

Inledning	1
En decentraliserad och målstyrd skola	1
En värdegrundad skola	3
Studiens syfte, frågeställningar och avgränsningar	6
Rapportens disposition	9
Perspektiv på skolan	10
Skolan som institutionell verksamhet	10
Skolan som kultur och social praktik	16
En deltagande och kommunikativ diskurs	17
Lärares lärande i skolans vardag	21
Elevers lärande i skolans ämnen – matematik ett exempel	23
Matematik i en skola för alla	27
Perspektiv på specialpedagogik	29
En skola för alla – en inkluderande skola?	31
Teoribildning i specialpedagogik	33
Specialpedagogik i praktiken	37
KAPITEL 2	
Skola i förändring	42
Från regelstyrning till mål- och resultatstyrning	42
Från text till handling	43
Yrken i förändring	48
Rektorn – administratör och pedagogisk ledare	49
Specialpedagogen – klinisklärare och nytänkande förändrare	51
Läraren – ensamlärare och samskapare	58
Huvudfåror i skolans förändringsarbete	59
KAPITEL 3	
Ekeboskolan – en fallstudie	74
Fallstudien som metodiskt angreppssätt	75
Urval och deltagare	75
Det empiriska materialet	77
Tolkning och analys	81

Resultatens trovärdighet och giltighet	82
Forskarens roll och forskningsetiska överväganden	84
KAPITEL 4	
Ekeboskolan – en skola i förändring	87
Kommunen – skolan – aktörerna	87
Aktörerna i klassrummet	89
Rektorn på Ekoboskolan	94
Föräldragruppen	97
Kommunens och skolans skyldigheter i en målstyrd skola	99
Förändringsarbete på Ekeboskolan	106
Samarbete i arbetsenheter och arbetslag	106
Utvärdering av skolans verksamhet	109
Handledning och pedagogiska samtal	110
Forskningsanknytning av undervisningsområdet	112
Reflektion i en lärande skola	114
Förändring och stabilitet – en sammanfattning	116
De nationella målen - kommunens mål - skolans mål	117
Rutiner och flexibilitet	117
Pedagogisk utveckling	120
KAPITEL 5	
Tid och rum för lärande	122
Fysisk miljö och utmärkande drag i klassrumsarbetet	123
Att arbeta ensam och i samverkan	126
Samarbete med fritidspedagogerna Maria och Sofia	127
Samarbete med Lena som är ALU-anställd	130
Samarbete med Pia som är elevassistent	132
Samarbete med specialpedagogen	133
Samverkan med föräldrarna	134
Krafter och motkrafter	138
Krav och tidsbrist	138
Att skapa ordning och ha kontroll	139
Att organisera och fördela ansvar	140
Social fostran och kunskapsutveckling	141
Arbetsglädje och tillfredsställelse	143
Matematikundervisning i ett vidgat perspektiv	144
Matematikens sociala och kommunikativa karaktär	146
Uppmärksamhet och variation	149
Kartläggning av elevernas kunskaper	150
Att möta elever i behov av särskilt stöd	151
Arbetsätt och pedagogisk differentiering	152
Pedagoger med gemensamt uppdrag – en sammanfattning	159
Att motivera barn att lära	159
Att skapa goda betingelser för barn att lära	160

KAPITEL 6

Samtal för pedagogisk utveckling	162
Kunskapsbildning i samtal	163
Det reflekterande samtalet	166
Samtalets riktning, referens och rörelse	166
Samtalets referens	167
Samtalets riktning	171
Samtalets rörelse	173
Att expandera samtalets reflektionsrymd	174
Samtalens konsekvenser för lärarens tänkande och handlande	175
Lärande i skolan som social praktik	176
Lärande i lärande	177
Lärande i skolans mål och värdegrund	179
Samtalens implikationer för specialpedagogisk verksamhet	180

KAPITEL 7

Sammanfattande resultatdiskussion	182
En decentraliserad och målstyrd skola	183
En värdegrundad skola	186
Att utvidga erfarenhetsvärlden – en sammanflätning	188
Social fostran och lärande	190
Reflekterande samtal	192
Kunskapsbildning i specialpedagogik	194
Det generella i det unika	197

Referenser	200
------------	-----

Förord

Denna rapport är den första huvudrapporten i ett projekt som är finansierat av Skolverket. I den undersökning som redovisas ingår en fallstudie. En skola har besökts under ett års tid. En förutsättning för att kunna genomföra en sådan undersökning är att ett samarbete etableras med lärare och elever på en skola. Det fordras såväl närhet som distans till de människor som deltar i samarbetet. En risk är att de deltagande upplever närheten som kravfylld. Kanske den till och med kan upplevas som ett störande inslag i undervisningsvardagen. I den studie som beskrivs i denna rapport har det emellertid funnits ett genuint intresse och engagemang från samtliga deltagare. Ett varmt tack till läraren som öppnat sin klassrumsdörr och frikostigt delat med sig av sina funderingar och tankar samt till specialpedagogen som deltagit i arbetet med stort engagemang. Studien hade emellertid inte kunnat genomföras utan barnen i klassen och jag vill tacka dem alla.

Jag vill också tacka Monica Hansen och de av mina kollegor som har läst och diskuterat manuskriptet i dess olika faser och givit värdefulla kommentarer. Ett stort tack till er alla och framförallt till Jan-Åke Klasson som medverkade vid datainsamlingen.

Göteborg, September 1999

Ann Ahlberg

KAPITEL 1

Inledning

Skolan - den största arbetsplatsen i vårt land – är utsatt för ständigt pågående förändringar. Under senare år har det bl a införts ett decentraliserat styrsystem, nya läroplaner och krav på att skolans innehåll och arbetssätt skall förändras. Förändringarna legitimeras med att skolan skall bringas i samklang med vår nya omvärld och utvecklas i takt med samhället. Samtidigt med förändringsarbetet har det skett en nedskärning av skolans resurser. Detta drabbar naturligtvis alla sektorer av skolans verksamhet, men ett område som fått särskild stor uppmärksamhet är skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd. Även om en förändring kan skönjas under 90-talets sista år, ställs den specialpedagogiska verksamheten under debatt och röster frågar om dagens skola kan betraktas som en skola för alla.

Skolan är en institution som skall utföra de samhällseliga uppdrag som den blir ålagd. Dessa uppdrag är resultatet av beslut som är betingade av den ideologiska grundsyn om samhälle, människor och kunskap som är rådande i en aktuell tidsperiod. Skolans samhällseliga uppgifter förändras givetvis därför i takt med att sammanhängande system av politiska idéer och värderingar – ideologier – i samhället förändras (Englund, 1986, 1995; Haug, 1998; Helldin, 1997; Lundgren, 1983).

En decentraliserad och målstyrd skola

Englund (1995) menar att synen på skolans uppdrag under senare år förändrats från att ha varit "ett medborgarintresse" till att bli ett

alltmer "privat intresse". Han pekar på att ökad decentralisering, profilering, skolpeng, och privata skolor kan innebära ett hot mot den demokratiska skolan som en mötesplats för olika kulturer och värderingar. Även föräldrarnas ökade inflytande kan enligt Englund motverka demokratiseringen av skolan. Han framför farhågor om att de föräldrar som kan betecknas som "starka", och som skulle kunna verka för bättre förhållanden i problemområden, i stället väljer en annan skola för sina barn. Skolans uppgift kan därmed komma att förskjutas – från att vara en förberedelse för det demokratiska samhället som ett kollektivt projekt – till att i allt större utsträckning handla om att möta enskilda individers privata behov av utbildning.

I en demokratisk skola är frågan om likvärdighet fundamental. Enligt Berg, Groth, Nyttell och Söderberg (1999) kan likvärdighet i en decentraliserad skola inte huvudsakligen betraktas som en statlig angelägenhet. Kommuners olika sätt att tolka likvärdighetsbegreppet blir centralt och leder till att de väljer olika inriktning och utformar skolans verksamhet på skilda sätt. I en kommun kan likvärdighetsbegreppet tolkas som "lika möjligheter". Enligt författarna kommer då drivkrafterna bakom verksamheten rimligen att handla om att eleverna erbjuds – åtminstone initialt – att på formellt sett lika villkor konkurrera med andra elever för att kvalificera sig till attraktiva utbildnings- och karriärvägar i samhället. Det är troligt att en kommun med denna verksamhetsinriktning har en öppnare och mer positiv hållning till fristående skolor och till skolors profilering än en kommun som bygger upp sin kommunala skolverksamhet med utgångspunkt från "jämlighetsidealet".

En annan kommun kanske tolkar likvärdigheten som en uppmaning till att bedriva en verksamhet som svarar mot jämlighetsidealet. Enligt författarna är det då logiskt att denna kommun organiserar verksamheten efter principen om socialt sammansatta klasser. Det är även rimligt att anta att man inom kommunen strävar efter att skapa arbetsenheter som fungerar som föredömen för eleverna i praktisk

demokrati, och att mänskliga och materiella resurser fördelas efter principen om positiv särbehandling av elever.

Dessa olika sätt att tolka innebörden i likvärdighetsbegreppet leder till att vissa kommunala skolsystem kommer att utmärkas av en relativt sett hög grad av enhetlighet, medan andra är mer diversifierade och ytterligare andra befinner sig någonstans mellan dessa båda ytterligheter.

Denna mångtydighet av kommunala tolkningsmöjligheter för hur verksamheten på den professionella nivån kan bedrivas, öppnar för en mångfald av verksamhetsinriktningar. (s 218)

Mångfald blir enligt Berg et al (1999) kanske det mest signifikativa kännetecknet för framtidens nationella skolväsende. Paradoxalt nog blir därmed frågan om likvärdigheten en fråga om *olikhet*. En fundamental fråga i framtiden blir därmed hur mycket olikhet skolsystemet kan tolerera för att fortfarande betraktas som likvärdigt.

En värdegrundad skola

I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) sägs att skolans uppgift är att förmedla och förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall förvalta och förmedla. (s 5)

Även om formuleringen "gemensam värdegrund" inte återfinns i Lpo 94 kan de grundläggande värden som kommer till uttryck i ovanstående skrivning sägas utgöra den gemensamma värdegrund som skall gestaltas och förmedlas i skolans verksamhet. Detta skall ske genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Värdegrunden skall genomsyra skolans vardag och skolan skall i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I första meningen i avsnittet om skolans värdegrund

och uppdrag i Lpo 94 sägs att det offentliga utbildningsväsendet vilar på demokratins grund. Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de världen som vårt samhälle vilar på. Detta innebär inte att skolan enbart skall undervisa om demokrati som en grundläggande värdering i samhällets uppbyggnad, utan även att skolans arbete skall bedrivas i demokratiska arbetsformer (Utbildningsdepartementet, Ds 1997:57). Demokrati skall genomsyra skolans verksamhet och komma till uttryck i skolans undervisning och arbetsformer.

För att utveckla tolerans och förståelse för andra måste eleverna involveras i samarbete med andra. (s 13)

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i arbetslivet. (Lpo 94 s 7)

Dessa värderingar har med liknande formuleringar förts fram även i de tidigare läroplanerna. Den stora skillnaden är att den nuvarande läroplanen starkt lyfter fram elev- och föräldrainflytandet.

Hur skall då skolans värdegrund omsättas i praktisk tillämpning? På vilka sätt skall skolans grundläggande värden genomsyra verksamheten? Vilka vägar leder till att skolan blir en levande social gemenskap som ger eleverna trygghet och vilja och lust att lära? Hur kan skolan med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja samtliga elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling? Hur arbetar lärare i de skolor där många kulturer blandas och vad gör lärarna i de mer homogena skolorna?

Vid de skolor som arbetat med utvecklingsprojektet "Värdegrunden i praktisk tillämpning" (Skolverket 1998a) framkommer att en gemensam värdegrund ibland ses som något som skolans personal skall komma fram till. Sedan skall värdegrunden förmedlas och läras ut till elever, nyanställda lärare och föräldrar. Det visar sig emellertid att den gemensamma värdegrunden inte är gemensam på en skola. Istället är den snarare baserad på erfarenheter och

värderingar hos en viss grupp eller kultur. Därigenom försvåras möten mellan olika grupper och kulturer.

Att sträva mot en gemensam värdegrund handlar till stor del om de rutiner och ordningsregler som utformas vid enskilda skolor. (Skolverket 1998a). Lärarna närmar sig dock problematiken på en mängd skilda sätt och varierande resultat uppnås. Det positiva med arbetet på skolorna är dock att lärarnas medvetenhet om skolans värdegrund ökar. Arbetet innebär att lärarna försöker bli medvetna om och uttryckligen formulera vilka värderingar som är gemensamma för dem och vilka värderingar den egna skolans verksamhet vilar på.

Medvetenheten handlar också om ett förhållningssätt till vardagen. Det är att reflektera över det man håller på med i det dagliga konkreta arbetet. ... Reflektion över hur man organiserar och planerar sitt arbete och hur det rimmar med de värderingar man vill bygga på är en viktig del av medvetandegörandet. (Skolverket 1998a s 53)

Det faktum att man strävar mot att gestalta skolans värdegrund i den dagliga verksamheten kan således leda till att lärare reflekterar, samtal förs och skolans verksamheten granskas i ljuset av värdegrunden. Dessa samtal kan öka medvetenheten hos skolans personal och bidra till en demokratisering av skolan.

Om de värden som förs fram i läroplanen (Lpo 94 s 5) tolkas som skolans gemensamma värdegrund borde en uppslutning kring en gemensam värdegrund inte vara problematisk för lärarna i skolan. Det är då värdegrunden skall omsättas i praktisk handling på enskilda skolor som svårigheterna uppstår. Hur man skall gå tillväga för att gestalta dessa värden i skolans dagliga verksamhet är öppen för skilda tolkningar och det finns inte någon modell eller några givna regler att följa. I "Värdegrunden i praktisk tillämpning" (Skolverket 1998a) ställs frågan om det överhuvudtaget är möjligt att skapa en gemensam handlingsinriktning som leder till att värdegrunden genomsyrar skolans vardag.

I skolkommitténs delbetänkande "Krock eller möte" (SOU 1996:143 s 175) framförs att skolan idag inte kan fullgöra sitt uppdrag enbart

genom att varje medarbetare tilldelas sin uppgift och sköter den på egen hand efter bästa förmåga. Skolans nya styrsystem innebär en omfattande decentralisering av beslut i viktiga frågor. Detta förutsätter att personalen i varje skola gemensamt diskuterar hur skolans arbete skall läggas upp. Ytterligare en förändring som förstärker behovet av samarbete och samtal mellan de vuxna i skolan är att lärare inte längre har ett starkt stöd i skolans auktoritet som institution och i yrkets traditioner. Ett förhållande som leder till att lärare som personer blir mer sårbara än tidigare.

Studiens syfte, frågeställningar och avgränsningar

Skolans förändring och arbetet med att möta alla elevers olikheter utgör grunden till den undersökning som kommer att presenteras i denna rapport. Frågorna kan belysas från en mängd olika perspektiv och skilda aspekter kan göras till föremål för analys och granskning. I denna undersökning, som innefattar en teoretisk och en empirisk del, försöker jag *samtidigt* fånga olika aspekter av skolans verksamhet. Intentionen är att försöka skildra den specialpedagogiska verksamheten som en integrerad del av hela skolans verksamhet. Forskning om skolan som en institutionell och social verksamhet bildar grundvalen i den teoretiska delen. Syftet är även att belysa några aspekter av lärares och elevers kunskapsbildning i skolan och identifiera och diskutera några möjliga vägar, eller som jag väljer att kalla det "huvudfrågor" som förväntas bidra till en utveckling av skolans verksamhet. Kunskap och forskningsrön som framkommit inom pedagogisk och specialpedagogisk teoribildning används i ett försök att ge en sammansatt och mångfacetterad bild av skolans uppdrag och arbetet i skolan. De forskningsinriktningar som bidragit till beskrivningen är läroplansteoretisk forskning, det sociokulturella perspektivet, aktionsforskning, fenomenografi samt specialpedagogisk teoribildning.

Förutom att tjäna som ett fundament i beskrivningen av skolan som organisation och social verksamhet, används dessutom de nämnda

forskningsinriktningarna vid analysen av den fallstudie som redovisas i den empiriska delen av undersökningen. Fallstudien är inriktad mot att försöka urskilja mönster i förändringsarbetet på en bestämd skola och identifiera grundläggande villkor i skolans vardagliga arbete. Detta görs utifrån en granskning och belysning av hur skolan organiseras för att stödja läraren i den vardagliga undervisningsverksamheten. De intentioner och mål som kommer till uttryck i skolans nationella styrdokument relateras till den utvalda skolans lokala styrdokument samt det dagliga arbetet i skolan för att möta alla elevers individualitet.

Ofta studeras skolans arbete för att möta alla elevers olikheter med utgångspunkt i enskilda elever eller grupper av elever som är i behov av särskilt stöd (Rosenqvist, 1995). Undersökningen som skall presenteras i det följande är emellertid inte fokuserad på en speciell grupp elever. Forskningsintresset är istället riktat mot att i ljuset av skolans nationella styrdokument och övergången från en regelstyrd till en mål- och resultatorienterad skola synliggöra den pedagogiska praktiken och beskriva hur skolan möter hela variationen av elever med olika bakgrund och erfarenheter. Utgångspunkten tas i skolans verksamhet samt samarbetet mellan klassläraren och specialpedagogen och deras gemensamma försök att möta alla skolbarns olikheter. På så sätt granskas den specialpedagogiska verksamhetens position i skolan.

Specialpedagogens och lärarens samarbete avgränsas till att gälla eleverna i en klass som går första och andra skolåret. Avsikten med denna begränsning är att den ger möjligheter till en processinriktad analys som på ett djupare plan fångar in vad som sker på skolan och även ger förutsättningar för att upptäcka och beskriva eventuella förändringar i förhållningssätt och uppfattningar hos läraren och specialpedagogen. Fallstudien inriktas således å en sidan mot individer på en lokal nivå – aktörerna på skolan – å andra sidan mot skolans verksamhet på en samhällsnivå genom en koppling av aktörernas verksamhet till nationella styrdokument och förändringen av den svenska skolan. Den sammanhållande länken

mellan de två nivåerna utgörs av samtal med specialpedagogen och läraren på en bestämd skola samt observationer i klassrummet. Detta innebär att beskrivningen av skolan förutom att förankras i skolans mål och verksamhet även till viss del tar gestalt utifrån de två deltagande pedagogernas erfarenhet.

Ytterligare en avgränsning är att undervisningen i skolämnet matematik ägnas särskild uppmärksamhet. Till grund för denna avgränsning ligger dels bedömningen att de didaktiska frågorna på så sätt kan få en tydligare riktning, dels att matematikämnets karaktär samt undervisningens innehåll och utformning har visat sig ha en särskilt segregerande karaktär. Redan under de första åren i skolan kan elever uppleva att de inte kan lära matematik vilket kan leda till matematikängslan och påverka deras fortsatta lärande (Baroody, 1987). De didaktiska frågeställningar som lyfts fram handlar om hur läraren kan skapa undervisningssituationer i matematik som ger alla barn nya erfarenheter och stimulerar deras lust att lära.

Undersökningens syfte kan preciseras i följande centrala frågeställningar:

- Vad karakteriserar en skolas dagliga verksamhet i ljuset av skolans nationella styrdokument?
- Hur realiseras förändringen från en regelstyrd till en mål- och resultatorienterad skola i praktiken?
- Hur utformas den specialpedagogiska verksamheten i en skola i förändring?
- Hur erfar läraren respektive specialpedagogen sitt yrkesuppdrag?
- Vilka aspekter av skolans verksamhet urskiljs i en samtalssekvens mellan en specialpedagog och en lärare och på vilka sätt varierar samtalens innehåll och struktur?
- Kan reflekterande samtal bidra till pedagogisk/specialpedagogisk utveckling? Om så är fallet, vilka bidrag handlar det om?

Rapportens disposition

Rapporten är indelad i sju kapitel. I det första kapitlet tecknas en bakgrund till studien och undersökningens syfte och frågeställningar redovisas. En beskrivning ges av den svenska skolan. Denna är grundad i skolans styrdokument samt resultat och forskningsrön som framkommit inom ett antal olika forskningsinriktningar. En koppling görs till specialpedagogisk teoribildning och den specialpedagogiska verksamhetens position i skolan.

I kapitel två redovisas skilda aspekter av skolans förändring samt de konsekvenser denna förändring leder till för lärarens, specialpedagogens och skolledarens yrkesuppdrag. Ett antal huvudfrågor i förändringsarbetet identifieras och belyses.

I kapitel tre beskrivs den kontext i vilken fallstudien genomförts samt forskningsstrategier och metodiska överväganden.

I kapitel fyra redovisas skolans verksamhet i relation till de huvudfrågor i förändringsarbetet som tidigare beskrivits. Dessa följs upp och tas som utgångspunkt vid analysen av förändringsarbetet i fallstudien.

I kapitel fem ges en tematisk beskrivning av lärarens dagliga arbete samt en analys av lärarens och specialpedagogens syn på sitt yrkesuppdrag.

I kapitel sex följer en beskrivning av innehåll, struktur och utfall av de samtal som kontinuerligt förts mellan specialpedagog, lärare och forskare under den tid fallstudien genomförts. Konturerna till en teoretisk modell framläggs, där det reflekterande samtalets bärkraft som bidrag till utvecklingen av en mål- och resultatstyrd skola redovisas. Detta följs av en analys av studiens implikationer för lärarens tänkande och handlande och specialpedagogisk verksamhet.

I kapitel sju sammanfattas och diskuteras resultaten med fokus mot de implikationer studien kan ha för skolan som social praktik och den specialpedagogiska verksamheten.

Perspektiv på skolan

Få verksamheter i vår samtid är så flitigt beforskade som skolan. I försöken att fånga och gestalta verksamheten och beskriva och förklara vad som påverkar – eller rent av styr verksamheten – synas skilda aspekter av verksamheten från olika perspektiv. Det förekommer en rik flora av olika beskrivningsmodeller och en rad metaforer och begrepp används för att avtäcka och synliggöra skolans underliggande strukturer och beskriva de aktörer som verkar i skolan. I det följande väljer jag att beskriva och problematisera några av dessa skilda perspektiv. Följande beskrivning tjänar dessutom som en bakgrund och teoretisk referensram till den empiriska delen av undersökningen som redovisas i kapitel tre till sex.

Skolan som institutionell verksamhet

Ett sätt att beskriva skolan är att betrakta den som en institution vilket enligt Berg et al (1999) innebär att den kan ses som ett formellt system för att bedriva verksamhet som handlar om uppfostran och utbildning. De menar emellertid att det finns fler sätt att beskriva skolan som institution.

Skolan som institution kan också betraktas som den inrättning som svarar för den samhälleliga reproduktionen, dvs införandet i t ex samhällets normsystem, dess kulturella traditioner och överförandet av för individen och samhället nödvändiga kunskaper och färdigheter. (s 255)

Inom ramen för den *läroplansteoretiska forskningen* studeras på vilket sätt ideologiska och politiska förändringar i samhället tar sig uttryck i läroplaner och leder till förändringar på olika nivåer i skolans verksamhet. Ett huvudintresse är att studera skolans måluppfyllelse och granska samhällets bakomliggande intressen (Englund, 1986). I skolans läroplaner kommer de synsätt på utbildning som är rådande under olika tidsperioder till uttryck. De principer som bestämmer hur läroplaner utformas beskrivs av Lundgren (1983) i termer av

läroplanskoder. Han identifierar fyra övergripande läroplanskoder: den klassiska, den realistiska, den moraliska och den rationella. Den historiskt sett senaste är den rationella läroplanskoden. Denna ses som en konsekvens av samhällsliga förändringar under 1940- och 1950-talet. Utbildningssystemet skulle omformas till en enhetlig bottenskola för alla och skolan skulle bli en integrerad del av samhället. Bärande principer i den rationella läroplanskoden är enligt Lundgren pragmatiskt inriktade kurser, individualisering efter individens behov och förutsättningar samt tillämpning av forskningsrön från utvecklings- och inlärningspsykologins domäner.

Enligt Englund (1986) är det skilda synsätt och föreställningar om samhälle, demokrati och jämlikhet som leder till olika sätt att betrakta utbildning och utbildningens syfte. Han beskriver tre olika synsätt i termer av konceptionssystem vilka dominerar under olika tidsepoker. Under de första decennierna på 1900-talet dominerade den *patriarkaliska* konceptionen som bl a utmärks av ett formellt demokratibegrepp, värderationalitet och ett segregerat skolsystem. Därefter vinner den *vetenskapligt rationella* konceptionen mark. Denna står för ett funktionalistiskt demokratibegrepp som poängterar lika tillgänglighet, teknologisk rationalitet och ett rationellt differentierat skolsystem. Den *demokratiska* konceptionen som utmärks av deltagande demokrati, kommunikativ rationalitet och sen differentiering har senare tidvis varit märkbar – kanske framför allt under 70-talet.

Läroplansteorier innefattar även didaktiska aspekter av utbildningssystemet. Englund (1994, 1996) menar att didaktiken med betoning på ämnesinnehåll, dvs den didaktiska "vad frågan" kan utveckla lärarens yrkeskompetens. Eftersom ett undervisningsinnehåll aldrig är avgränsat till fakta utan ger uttryck för värderingar och synsätt måste undervisningens innehåll betraktas i ett större sammanhang. Forskningen behöver därför utveckla systematisk kunskap om skilda sätt att förhålla sig till ämnen och innehållsområden – en kunskap som lärare borde få tillgång till.

Inom ramen för läroplansteoretisk forskning utvecklades *det ramfaktorteoretiska tänkandet*. Sambandet mellan pedagogiska ramar, processer och resultat studerades och mekanismerna i samspelet mellan metod, progression och innehållstäckning i det pedagogiska förloppet analyserades med hjälp av begrepp som frontalundervisning, individualisering och styrgrupp (Dahllöf, 1998). Betydelsen av de ramar som omger och begränsar skolans verksamhet analyserades. Tre övergripande ramfaktorer identifierades: *konstitutionella faktorer* exempelvis skollag och förordningar, *organisatoriska faktorer* som klasstorlek, fördelning av tid och undervisningsmetodik, *fysiska faktorer* som byggnader och läromedel. Då ramarna ändras t ex genom mindre resurser eller ändrade läroplaner påverkar detta lärares uppfattning om yrket och arbetets innehåll och därigenom även skolans måluppfyllelse (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1983).

I klassrummet utmärks verksamheten enligt Doyle (1986 s 394-395) av ett nätverk av interagerande processer¹. Han lyfter fram sex ramfaktorer som kännetecknar arbetet. Dessa faktorer påverkar elever och lärare oberoende av lärarens undervisningsfilosofi. Faktorn *multidimensionalitet* innebär att undervisningen utmärks av en mängd olikartade händelser och arbetsuppgifter som syftar såväl mot kunskapsmässiga som sociala mål. *Samtidigheten* handlar om det faktum att många händelser inträffar på samma gång i klassrum. Läraren måste rikta sin uppmärksamhet både mot den enskilde eleven och hela gruppen både mot det som sker i nuet och vad som utvecklas, både mot innehåll och form i lektionen. *Brådskan* härrör ur den rad av snabba beslut som en lärare måste fatta under en lektion för att ordning och tempo i lektionen skall vidmakthållas. Läraren har därför sällan någon betänketid under lektionen inför sina handlingsbeslut. Även om en lektion är väl planerad finns ett starkt element av *oförutsägbarhet* i genomförandet – störningar och avbrott är vanliga och det är inte alltid möjligt att förutse elevernas

¹ Arfwedsson (1994) gör en mer ingående beskrivning av Doyles analyser.

reaktioner. Läraren agerar väl synlig för eleverna i *offentlighet* och hennes/hans agerande gentemot en enskild elev kan ses och bedömas av övriga elever. En klass är en grupp människor som delar sin vardag i ett antal månader och år och därmed också får en gemensam *historia* som inbegriper gemensamma erfarenheter, vanor och interaktionsmönster som i sin tur påverkar händelseutvecklingen i klassen.

Ovanstående inbyggda kännetecken som enligt enligt Doyle (1986) karakteriserar arbetet i klassrummet skapar ett konstant tryck, som formar undervisningen. Även om tryckets intensitet varierar med varje klass och undervisningssituation har det alltid en inverkan på hur klassrumsarbetet gestaltar sig oavsett hur undervisningen organiseras.

De ramar som omger verksamheten i skola och klassrum, som identifieras i det ramfaktorteoretiska tänkandet, kan till viss del förklara diskrepansen mellan mål och verklighet i den svenska skolan. Emellertid förklaras inte det frirum lärare ändock har, när det gäller att planera och organisera undervisningen. Lärarens handlingsutrymme begränsas av ramar och målformuleringar, men även traditioner, pedagogiska rötter, värderingar och lärarnas förhållningssätt till eleverna spelar stor roll för undervisningens utformning (Carlgren, 1997; Granström & Einarsson, 1995).

Lindblad, Linde och Naeslund (1999) menar att ramfaktorteorin lyckats förklara ramarna och förstå innebörden av dessa för skolans verksamhet. De framför emellertid att aktörerna i denna verksamhet - lärarna - på många sätt marginaliserats till genomsnittliga traditionsbärare eller till agenter determinerade av de samhällsstrukturella krafternas spel. Skillnader mellan dessa aktörer i avsikter, uppfattningar och skicklighet liksom handlandets konstruktiva eller generativa aspekter har inte uppmärksamats i någon högre grad av ramfaktorteorin.

Kort sagt menar vi att man inom de ramfaktorteoretiska studierna, med dessas fokus på den yttre logiken, inte hanterar det praktiska förnuftets betydelse i skolans värld. (s 104)

Lindblad et al menar således att det är fruktbart att fokusera aktörerna, deras kulturer, perspektiv och strategier i olika sammanhang då man vill försöka förstå skeenden och förändringar i skolans värld. Med hänvisning till von Wright (1983) framför de att man inom samhällsvetenskaperna bör arbeta med idéer om den sociala verkligheten som bestämd av sociala regler och institutioner skapade av människan – som i sin tur vilar på mänskligt praktiskt förnuft. Ett händelselogiskt perspektiv, som innebär att yttre villkor och inre logik relateras till varandra, kan erbjuda välgrundade resonemang om vilka alternativ som är önskvärda eller möjliga i olika situationer i en period av förändring i skolan.

Aktörer i skolan är inte enbart lärare utan även elever. Ibland kan elevernas bristande intresse för undervisningen ses som ett hinder för att förverkliga skolans mål. Eleverna skall anpassa sig till skolans kultur med de regler och krav som ställs i skolan. De skiftande krav som skolsituationen ställer på eleverna är inte framlyfta i läroplaner och styrdokument utan ses som en förgivettagen förutsättning för att undervisningen skall kunna bedrivas. Dessa implicita krav välkända som "den dolda läroplanen" har till viss del sitt ursprung i Jacksons bok "Life in Classrooms" (1968). Klassrumssituationen kräver att eleven skall – arbeta individuellt – vara uppmärksam – vänta – kontrollera sig motoriskt och verbalt – undertrycka sina egna erfarenheter – underordna sig lärarens osynliga auktoritet. Skolans förväntningar är emellertid inte lika självklara för alla barn. Elevernas förhållningssätt och attityder blir då ett hinder för måluppfyllelse (Broady, 1981; Gustafsson, Stigebrandt & Ljungvall, 1981).

Isling (1984) ställer frågan om den dolda läroplanens krav är av ondo och undrar om arbete i skolan överhuvudtaget skulle vara möjligt om inte krav av det här slaget styrde verksamheten. Han refererar till Broady (1981) som framhåller att det som är av ondo är

att den dolda läroplanen är – *dold* – eftersom detta får till följd att lärare inte alltid är medvetna om vad de egentligen gör.

Vad som sker dolt i undervisningen är således att skolan sorterar eleverna efter anpassningsförmåga och prestation och på så sätt vänjer dem att klassa sig själva högt eller lågt. Detta är kanske själva kärnan i den fostran som undervisningen svarar för. (Isling, 1984 s 54)

Säfström (1998) menar att tidigare läroplansteorier har haft en positivistisk ambition att utesluta värdefrågor för att nå objektiv sanning. Han förordar en neopragmatisk läroplansteori inom vilken man ifrågasätter teoretiserande som avskilt från handling. Eftersom den neopragmatiska läroplansteorien sätter människans moraliska och politiska handlanden i fokus skulle den även kunna hantera värdefrågor.

Det teoretiska är istället att betrakta som en aspekt av en i hög grad praktisk verksamhet (Molander, 1996; 1997). Att den praktiska verksamheten att bedriva vetenskap är systematisk ger ingen anledning att urskilja denna verksamhetsform från andra typer av mänskliga handlingar. (Säfström, 1998 s 136)

För att öka förutsättningarna för att teorier och tänkande om läroplaner skall kunna stimulera förändringsprocesser, såväl inom den pedagogiska forskningen som skolutveckling talar Säfström (1998) för en postmodern diskurs². Forskningsstrategier som kännetecknas av en kommunikativ rationalitet med transformativa samtal och meningsanalyser skulle kunna återföra pedagogiken och läroplansteorin till att ställa kritiska frågor utan anspråk på att äga svaret. Det skulle då bli möjligt att hantera värdefrågor utan att reducera dem till sanna. Hargraves (1998) pekar emellertid på att

² Inom den postmoderna riktningen, som från 1970 -talet blivit alltmer vanlig, har nya idéer förts fram om språket, meningen, subjektet, möjligheten och önskvärdheten av teoretiska referensramar, betydelsen av det imaginära och förhållandet mellan det litterära och det "faktiska" i (samhällsvetenskaplig) forskningsstil och textproduktion. I korthet reser dessa tvivel om språkets och forskarens möjligheter att avbilda en yttre verklighet och att ange den mening (innebörd) som språket traditionellt anses kommunicera. Representationens problematik hamnar således i centrum. Språket anses vara tvetydigt, undflyende, metaforiskt och konstituerande snarare än entydigt, bokstavligt och avbildande. Då språket naturligtvis är av central betydelse i forskning innebär detta en problematisering av traditionella dygder som objektivitet, spegling av verkligheten, klarhet och rationalitet (Alvesson & Sköldberg, 1994, s 224 - 225).

svårigheter kan uppstå då en postmodern diskurs skall transformeras till verksamheten i en decentraliserad skola där den individuella friheten proriteras.

Omstruktureringen kan också kasta oss rakt in i en postmodern värld av oklarhet och flyktighet – en kakafoni av röster med obestämbart giltighet utan några gemensamma visioner och mål, en värld där den beslutsmyndighet som getts skolkulturerna formas godtyckligt av trögheten i traditioner och ingrodade intressen och inte av gemensamt beslutade etiska och moraliska val. (s 275)

Skolan som kultur och social praktik

I forskningen om skolan och lärarnas yrkesverksamhet utgår man ofta från föreställningen att aktörerna har utvecklat en gemensam syn på sig själva och verksamheten. Skolans beskrivs som en kultur eller social praktik med speciella normer och meningssystem. De prioriteringar och val som man gör i skolan – liksom i andra organisationer eller grupper – påverkas av såväl de enskilda individer som ingår i sammanhanget som av de gemensamma sociala normer och värderingar som utvecklas i verksamheten. Sociala strukturer och sammanhang betonas och skolans tradition eller kultur beskrivs. Kulturen inbegriper deltagarnas egna upplevelser och deras tolkning och förståelse av det sammanhang som de är en del av (Arfwedson, 1983; Hargreaves, 1998).

Arfwedson (1983; 1984) använder skolkod som beteckning för de likartade drag som uppstår och utformas inom en skola. Skolkoden betraktas som ett strukturellt fenomen som är typiskt för den enskilda skolan, emellertid är den inte helt synlig och medveten för dem som verkar i skolan och den är inte heller statisk. Det kan på en skola finnas "centrala skolkodsbärare" men det kan även förekomma några lärare som omfattar motsatta ideal och av kollegorna då betraktas som "kod-brytare". Skolkoden utformas under inflytande från (och delvis i växelspel med) skolans kontextuella sammanhang.

Systemkontext – skolkoder präglas av tvånget att underordnas olika påbud från stat och kommun. Inom varje skola utvecklas strategier för att befrämja/neutralisera/motarbete dess påbud.

Yttre kontext – Inflytande från skolans närmiljö präglar arbetet i skolan och bestämmer i stort de gränser (vida eller trånga) som gäller för varje enskild skolas möjligheter att fritt utforma sitt arbete och sin skolkod.

Inre kontext – En skolas historia – dess tidigare "liv" och traditioner sådana de framträder i institutionaliserade "spelregler" – finns i olika utsträckning och på olika sätt med som styrande principer i skolkoden. En "gammal" skola/arbetsplats har därigenom en annan situation än en ny eftersom avlagringarna (tidigare, "bleknande" skolkodsinslag) är fler i dess skolkod och har större betydelse som riktningsgivare. Skolkoden i en nystartad skola kan å andra sidan karakteriseras som en uppsättning "individkoder som ännu inte fullt ut konfronterats med varandra och skolans yttre kontext. (Arfwedson, 1983, s 30)

Arfwedsson och Lundman (1984) studerade skolans förändringsarbete i samband med införandet av Lgr 80. De fann att det går att urskilja vissa grunddrag i läraryrket som är gemensamma för mycket stora grupper av lärare, men de betonar att det samtidigt förekommer en avsevärd variation som är knuten till den enskilda skolans historia, traditioner och elev- och personalsammansättning. De framhåller den ständiga ström av förändringar som karakteriserade verksamheten vid de fyra rektorsområden som de undersökte. En slutsats som de drar från sin undersökning är att skolans centrala arbetsplatsproblem är den ständigt nödvändiga anpassningen till kontinuerliga förändringar.

En deltagande och kommunikativ diskurs

Med kopplingar till verksamhetsteorin (Vygotsky, 1969, 1978) har människors situationsbundna eller situerade lärande under det senaste decenniet blivit alltmer uppmärksammat (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991). Ett grundantagande i denna forskning med den engelska beteckningen "situated cognition" är att människor lär genom att de tillgodogör sig olika förhållningssätt och bearbetar omvärlden på sätt som är funktionella i olika situationer. Den

bärande idén är att människor som deltar i en social praktik förflyttar sina positioner från praktikens periferi till ett alltmer fullvärdigt deltagande i praktiken.

Säljö (1989, 1994, 1998) som studerar lärande i ett *sociokulturellt perspektiv* ser skolan som en social praktik. Han betonar starkt lärandets kommunikativa karaktär. Innehållet för lärandet beskrivs som diskursivt vilket innebär att skilda meningsprovinser uppträder i olika situationer och sammanhang. Människor bildar föreställningar om "identiska" fenomen på skilda sätt i olika kontexter. Säljö påvisar kontextens betydelse för tänkandet och diskuterar villkoren för hur kunskapsbildningen förändras i och med att skolan övertar den centrala rollen för kunskapsförmedlingen. I skolan dekontextualiseras lärandet, dvs löses från de vardagliga situationer där färdigheten naturligt ingår.

Ur inlärningspsykologisk utgångspunkt är en viktig skillnad mellan den inläring som sker utanför skolan i vardagliga sammanhang å ena sidan och den som sker inom skolan å den andra, att i det sistnämnda fallet är inläringen medveten och ett mål i sig, medan den i det förra fallet i allmänhet är en del av ett annat förlopp med andra syften. (Säljö, 1989 s 3)

Skolan kan därför ses som en institutionaliserad miljö som ställer krav på delvis nya sätt att förhålla sig till omvärlden och använda språket. Säljö (1998) menar att i denna miljö formas en diskurs som kännetecknas av ett systematiskt sätt att använda språket i enlighet med mönster och traditioner som kan vara specifika för ett område eller en verksamhet t ex en vetenskaplig disciplin eller en speciell sektor av samhället som vård eller undervisning.

En betydelsefull del av den forskning som utförts inom riktningen "situated cognition" samt studier som tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv har berört människors tänkande och lärande i matematik. I en undersökning av hur elever löser matematiska uppgifter visar Wyndham (1998) att de procedurer och skilda sätt att tänka som elever lärt i en situation inte automatiskt överförs till en annan situation. När eleverna får ett problem på en

matematiklektion försöker de lösa det genom att leta efter den procedur som de antar att läraren vill att de skall använda. När de får samma problem på en lektion i samhällskunskap har de ett friare förhållningssätt och lyckas därmed i större utsträckning lösa problemet. Säljö och Wyndham (1987) påvisar hur skolan som verksamhet styr och påverkar elevers sätt att utveckla perspektiv genom att synliggöra hur lärares sätt att presentera en matematisk uppgift påverkar elevernas förmåga att lösa den. Lågpresterande och medelgoda elever försöker tänka ut vilken operation läraren avser att det skall träna. Sedan tillämpar de denna operation på samtliga uppgifter. Högpresterande elever inriktar sig däremot mot problemets innebörd och betraktar och löser varje uppgift som ett eget problem. Elevernas lärande handlar i detta perspektiv inte enbart om att kunna tillgodogöra sig ett undervisningsinnehåll och utföra matematiska beräkningar utan snarare om att tolka mångtydiga kommunikativa budskap och hantera hela skol-situationen.

Kunskapsbildning och elevers lärande i skolan betraktas ibland som dekontextualiserat och något helt annat än det lärande som pågår i autentiska miljöer. Resnick (1987) menar exempelvis att den matematik som utförs i skolan enbart handlar om individuellt tänkande och att skolundervisningen mestadels inriktas mot kognitiva symbolmanipulationer som syftar till att lärandet kan generaliseras och användas i olika situationer. I vardagliga situationer hanterar människor matematisk problemlösning på helt andra sätt. Resnick ger en beskrivning av hur barn löser ett matematiskt problem som de ställs inför när de skall handla godis i en affär. Hon menar att det är relativt ovanligt att vi i vår dagliga verksamhet löser problem eller utför komplexa uppgifter på egen hand. Det är dessutom ovanligt att vi är involverade i problemlösning i vardagslivet utan att använda *redskap* som är direkt avpassade för situationen. När vi ställs inför problem *diskuterar* vi oftast med andra människor – vilket eleverna oftast inte

gör i skolan. Enligt Resnick existerar därmed en djup klyfta mellan problemlösning i skolan och problemlösning i vardagslivet.

Även Lave (1988) visar på skillnaden mellan matematisk skol-kunskap och de beräkningsmetoder människor utnyttjar i vardags-situationer. Problemlösningssituationer i vardagslivet karakteriseras av att kontexten är välbekant och att det språk som används har en tydligt definierad innebörd. Dessutom är problemlösningen målrelaterad och lösningsprocessen är "dilemma driven" dvs den drivs framåt av att vi successivt ställs inför oförutsedda händelser där vi omedelbart måste fatta beslut. Matematik i vardagslivet ut-vecklas således i en dialektik mellan ett tänkande som är avhängigt kontexten och människors handlande i själva lösningssituationen.

A problem is a dilemma in which the problem solver is emotionally engaged; conflict is the source of dilemmas. Processes for resolving dilemmas are correspondingly deprived of their assumed universalistic, normative, decontextualized nature. As studies in math in practice have demonstrated, problems generated in conflict can be resolved or abandoned as well as solved, and often have no unique or stable resolution. (Lave, 1988 s 175)

Då utgångspunkten tas i det "situerade lärandet" blir skolans verksamhet och det sätt på vilket elever lär i skolan något väsensskilt från hur människor lär när de är delaktiga i andra typer av verksamheter i samhället. Insikten om kontextens betydelse för lärandet och kunskaperna har enligt Carlgren (1997) lett till en diskussion huruvida "autentisk inläring" och "autentiska miljöer" är något annat än det lärande som pågår i traditionella klassrum. Verksamheten i klassrummen uppfattas som dekontextualiserad och icke autentisk i jämförelse med "verkliga" sammanhang som att handla i snabbköpet, utföra ärenden på posten eller bedriva vetenskaplig verksamhet.

På så vis kan man säga att klassrummets sociala dimensioner fortsätter att osynliggöras. Endast praktiska verksamheter utanför skolan uppfattas som autentiska. (Carlgren, 1997 s 11)

Det ligger i sakens natur att forskningen om skolan som kultur och social verksamhet lyfter fram och fokuserar gemensamma drag och

likartade normer och värderingar. Det är ju dessa som formar traditionen, koden, kulturen eller praktiken. Detta leder ofta till att verksamheten i skolan betraktas som traditionell och förändringsobenägen och läraryrket anses ofta som statiskt och oföränderligt. Dock framkommer med stor tydlighet att det finns betydande särskiljande och specifika drag i verksamheten som visar på en betydande variation mellan och inom skolor (Arfwedsson & Lundman, 1984). Berg (1995) påvisar att skolkulturer varierar mellan skolor, men han poängterar att det även kan förekomma betydande variationer inom den enskilda skolan. Carlgren (1997) framför att även om det på ytan i stor utsträckning ser likadant ut i många klassrum finns det under denna yta kvalitativa skillnader som kan visa sig i lektionernas innehåll, arbetssättet, förhållandet mellan lärare och elever och användning av olika arbetsmaterial.

Detta förhållande gäller troligtvis även det specialpedagogiska arbetet. Det som ser lika ut på "ytan" – i första hand skolans och undervisningens organisation men även innehåll och arbetssätt – kan vid en närmare granskning visa sig innefatta betydande skillnader. Det är en mångskiftande och komplex verksamhet som utgör lärares och elevers sociala praktik – en praktik som är diskursivt producerad vilket innebär att den på olika sätt tar gestalt och formas av den verksamhet som bedrivs.

Lärares lärande i skolans vardag

Som framgår av den redovisade forskningen är lärares möjligheter till kunskapsbildning och professionell utveckling kontextberoende och till stor del betingad av det sociala och kulturella sammanhang som utgör lärarens yrkesvardag. För att lärares tänkande om den egna undervisningen skall utvecklas måste deras praktikgrundade kunskap göras synlig och de måste våga ifrågasätta och värdera sitt eget arbete (Carlgren, 1994; Lauvås & Handal, 1983; Tiller, 1997).

Aktionsforskning har under senare år blivit allt vanligare vid studier av lärares lärande i skolans vardag och ses som en av vägarna för att medvetandegöra lärarna på ett sätt som kan bidra till en förändring av den egna verksamheten (se t ex Axelsson, 1997; Elliot, 1991; Mc Gee, 1999; O´Hanlon, 1996).

Action research might be defined as "the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it". (Elliot, 1991 s 69)

Eliasson (1987) framför att människors erfarenhet och praktik utgör deras grundläggande kunskapskälla och att forskningen skall se till den kunskap som skapas och kommer till uttryck i praktiken, dokumentera den och lära därav. Forskningen bör rikta blicken mot förhållanden – samhälleligt bestämda villkor, organisatoriska betingelser mm – som avgör vilka kunskaper och synsätt som kan utvecklas och komma till uttryck i praktiken.

Den centrala idén i aktionsforskningen är således att kunskapen om skolans verksamhet skall genereras inifrån – från läraren själv. Detta utesluter inte extern hjälp av forskare och andra, men den placerar lärarna och skolledarna i centrum av verksamheten. Lärares yrkeskunnande skall utvecklas genom att de själva granskar sin egen undervisningsvardag. Aktion står för handling och aktionslärande betyder att erfarenheter vinnas genom handling och får mening genom reflektion (Tiller, 1997). I de fall då forskare är involverade i kunskapsbildning genom aktionsforskning är en grundläggande tanke att etablera ett nära samspel mellan forskning och handling – mellan teori och praktik med syftet att utveckla såväl praktik som teori och uppnå en förändring.

In action research "theories" are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice. (Elliot, 1991 s 69)

I aktionsforskningen är det således nödvändigt att teoretisera praktiken genom att förbinda den praktiska erfarenheten med teoretiska förklaringsmodeller. På detta sätt kan läraren erbjudas tankeredskap för att kritiskt granska den egna praktiken. För att bli

medveten om sina värderingar och synliggöra de ställningstaganden som ligger till grund för den egna undervisningspraktiken skall lärarna ingående reflektera över den egna undervisningen. Denna reflektion skall ske i en dialog med forskare och kollegor, och tar sin utgångspunkt i att läraren dokumenterar sin egen undervisning, kritiskt granskar sin egen kunskapsutveckling och söker svar på vissa kritiska frågeställningar om hur man som lärare kan förbättra elevernas lärande. Aktionsforskning syftar således till att utveckla ny kunskap och insikt genom en aktiv påverkan av den sociala praktiken. Den reflekterade erfarenheten kan lägga grunden till ett förändrat handlande som kan förbättra undervisningens kvalitet (Ahlberg, 1995).

I ett antal studier som genomförts i förskolan etablerades ett nära samarbete mellan forskare och lärare (Ahlberg, 1998). Syftet var att med utgångspunkt i såväl teori som praktik försöka finna vägar att utveckla undervisningen i matematik med sexåringarna i förskolan. Undersökningen resulterade i en beskrivning av hur läraren kan skapa en mängd varierande inlärningssituationer för att synliggöra olika aspekter av matematik för sexåringarna. Det visar sig att diskussioner och samtal mellan forskare och lärare leder till att läraren målmedvetet inriktar sig mot att uppmärksamma matematik i det dagliga arbetet och införliva matematiska aspekter i temaarbetet med i förskolan. Resultaten visar även att 6-åringarna utvecklar sitt matematiska kunnande då de möter en undervisning som ger dem tillfälle att reflektera över matematiska problem som anknyter till deras erfarenhetsvärld.

Elevers lärande i skolans ämnen - matematik ett exempel

Vid planeringen av det aktuella projektet gjordes bedömningen att studier liknande den aktuella oftast resulterar i en stor mängd empiriskt material som kan vara svårt att överblicka. Att avgränsa

ett skolämne som står i fokus för intresset sågs därför som en fördel. Avgränsningen innebär även att didaktiska frågor tydligare synliggörs och blir föremål för diskussion. I lärares yrkeskunnande ingår den didaktiska kompetensen som bl a handlar om val av innehåll och metoder för att få barn att lära sig ett specifikt undervisningsinnehåll. Eftersom jag tidigare genomfört studier om undervisning och lärande i matematik var det naturligt att rikta uppmärksamheten mot matematiken³. De resultat som framkommit i studierna – som har genomförts inom den fenomenografiska forskningsinriktningens ram – bildar en didaktisk utgångspunkt och en vetenskaplig grund vid försöken att beskriva lärarens undervisning i mötet med alla elevers individualitet⁴.

Forskningsintresset inom *fenomenografien* är riktat mot att analysera och beskriva hur människor erfar, förstår och uppfattar avgränsade aspekter av skilda fenomen i omvärlden (Marton, 1981). Ett grundantagande i fenomenografien är att det inte finns en given omvärld som uppfattas lika av alla människor. Människor upplever, uppfattar och förstår saker och ting på olika sätt på grund av skiftande erfarenheter, olika perspektiv och sammanhang. Kunskapsbildningen och människans meningsskapande förläggs inte enbart till människan själv. Istället betonas relationen mellan människan och världen och med rötter i ett fenomenologiskt synsätt är intresset riktat mot människors upplevda värld.

En huvudtanke i fenomenografien är att människor förstår olika fenomen i omvärlden på ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt. Syftet med forskningen är att blottlägga deras förståelse och analysen är riktad mot att försöka fånga den mening och innebörd som människor tillskriver det studerade fenomenet. Skillnader och likheter i människors sätt att erfara, förstå och uppfatta kartläggs

³ Se t ex Ahlberg, 1992, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999.

⁴ Denna rapport ingår i ett projekt som dokumenteras på flera skilda sätt. I denna rapport ges enbart en beskrivning av den matematikdidaktiska forskning som tjänade som vägledning vid samtalen med läraren och specialpedagogen i den empiriska delen av studien. I övriga dokumentationer tas ett vidare perspektiv på matematikdidaktisk forskning och de inriktas även i större utsträckning mot elever i behov av särskilt stöd i matematik.

och genom att systematisera och sammanföra uppfattningar som framstår som kvalitativt lika framkommer ett antal beskrivningskategorier. Dessa visar variationen av uppfattningar samt relationen mellan dem och utgör resultatet av forskningen. För att blottlägga människors förståelse och uppfattningar av olika fenomen används inom fenomenografin huvudsakligen intervjuer som datainsamlingsmetod. Den fenomenografiska intervjun kännetecknas av ett genuint intresse av att låta den intervjuade själv avgränsa det behandlade innehållet. Frågorna som ställs har därför en öppen karaktär utan några givna svarsalternativ. Avsikten är att synliggöra de intervjuades förståelse av intervjuinnehållet, vilket medför att de får följdfrågor och att innehållet tematiseras för att förtydliga och belysa de uttalanden som görs (Ahlberg, 1992).

Under senare tid har det mänskliga medvetandet utvecklats till ett specifikt forskningsobjekt inom fenomenografin. Människors sätt att erfara en viss företeelse beskrivs då i termer av de aspekter av företeelsen som individer urskiljer och samtidigt är medvetna om (Marton & Booth, 1997). I en studie som behandlar barns förståelse för talbegrepp visar Ahlberg (1997) att barn vid sex till sju års ålder då de löser matematiska problem simultant kan erfara tal som räkneord, som omfång, som positioner i talsekvensen och som sammansatta enheter. För att barn skall vara medvetna om samtliga dessa aspekter av tal – som innebär att de kan uppfatta talens storhet och förstå talrelationer – är det väsentligt att de ges tillfälle att gruppera tal på skilda sätt.

To make children aware of different aspects of numbers they should be given opportunities to handle numbers in different ways - ways in which one aspect of the phenomena is kept constant and other aspects are varied. (Ahlberg, 1997 s 105)

I en studie i år tre i grundskolan som är upplagd kring *variation* i perspektiv, språk och handling framhåller Ahlberg (1992) betydelsen av att variera undervisningskontexten för att inrikta elevernas uppmärksamhet mot det behandlade undervisningsinnehållet. I praktiken innebär detta att eleverna möter olika typer

av matematiska problem som anknyter till deras föreställningsvärld och där det matematiska innehållet presenteras på skilda sätt. Eleverna får tillfälle att variera sitt perspektiv på matematiska problem genom att använda skilda uttrycksmedel som att rita, tala, skriva och räkna. Problemen kan lösas på olika sätt och det finns inte bara ett enda rätt svar. Då de tar del av varandras skilda lösningssätt möter de olika sätt att tänka kring problemens lösningar. Den studerade undervisningens innehåll och uppläggning grundar sig på fyra didaktiska villkor:

- Målen för undervisningen skall beskrivas i termer av vad eleverna skall förstå av undervisningsinnehållet,
- Elevernas erfarenheter och föreställningsvärld skall införlivas i undervisningsinnehållet,
- Eleverna skall ges utrymme för att lära och göra nya erfarenheter,
- Eleverna skall uppmärksammas på att de lär och få tillfälle att reflektera över sitt lärande.

Resultaten av studien visar att innehållet och utformningen av undervisningen befrämjar elevernas matematiska lärande. Samtliga elever drar fördelar av arbetssättet, men framför allt utvecklar de lågpresterande flickorna sin matematiska förståelse. Resultaten av studien visar att barn utvecklar sin matematiska förståelse när läraren har en målmedveten inriktning mot att lyfta fram matematikens sociala och språkliga karaktär och skapar inlärnings-situationer där olika aspekter av matematik synliggörs. En bärande tanke i den undervisning som beskrivs är att elevernas förståelse av undervisningsinnehållet skall ses som en tillgång i lärande-situationen. Läraren skall problematisera och tematisera elevernas tankar, synliggöra mångfalden av idéer och målmedvetet ge eleverna tillfälle att reflektera och uppfatta undervisningsinnehållet i olika perspektiv. Den variation av förståelse och de skilda uppfattningar som framkommer utgör därmed ett innehåll i undervisningen, ett innehåll som eleverna själva varit med om att skapa. Då läraren tar utgångspunkten i elevernas skilda sätt att uppleva, förstå och uppfatta olika aspekter av undervisningsinnehållet kan

eleverna lära av varandra och utveckla sin förståelse (Ahlberg, 1992; Kroksmark, 1987; Pramling, 1994).

Då eleverna löser problemen i den beskrivna undervisningen (Ahlberg, 1992) framkommer att de har två skilda förhållningssätt som de skiftar mellan då de löser problem i skolan. Ett förgivettaget förhållningssätt och ett öppet förhållningssätt. För de elever som har ett förgivettaget förhållningssätt är målet att så fort som möjligt komma fram till en lösning på problemet. De inriktar sig mot tal och räkneoperationer och lösningsprocessen utvecklas efter ett givet mönster. I de fall då eleverna har ett öppet förhållningssätt är de inriktade mot att förstå problemen och deras tänkande är riktat mot lösningsprocessen. De fångas av problemens innehåll, ställer hypoteser, reflekterar och uppfattar relationer och matematisk struktur. Elever med ett öppet förhållningssätt differentierar innehållet och urskiljer och relaterar olika aspekter av problemet på skilda sätt. Då eleverna integrerar de fokuserade aspekterna till en sammansatt enhet tar problemet gestalt för dem. De elever som simultant erfar tema, tal, räkneoperation samt aspekter av tema i problemen uppfattar den matematiska strukturen i problemet, vilket innebär att de kan komma fram till en rätt lösning.

Matematik i en skola för alla

Skillnader i människors sätt att lära matematik i skolan och i vardagslivet har tidigare diskuterats i samband med beskrivningen av skolan som kultur och social praktik (Lave, 1988; Resnick, 1987; Säljö & Wyndham, 1987, 1988). Där pekades på den klyfta som existerar mellan den matematik eleverna möter i skolan och den informella matematik de använder i vardagslivet. Den omfattande forskningen om hur barn tillägnar sig aritmetiska färdigheter visar också att barn tidigt kan lösa en stor mängd matematiska problem i vardagslivet genom att använda informella metoder (Ginsburg, 1983, Den matematiska förståelsen växer emellertid fram under lång tid och är en process som erfordrar ett samspel mellan många olika faktorer. Vid 6-7 års ålder är det mycket stor spännvidd i barns

matematiska kunnande. En studie av problemlösning i matematik med sexåringar i förskolan (Ahlberg, 1994) visar på en stor variation och mångfald i barnens tänkande. På gruppnivå framkommer att de flesta barn har en avsevärd matematisk kompetens t ex uppfattar de i varierande utsträckning de fyra räknesätten då de löser matematiska problem med informella metoder.

I den inledande matematikundervisningen formas till stor del barnens kommande attityder och inställning till matematikämnet. För att befärma elevernas kunskapsutveckling är det därför nödvändigt att lägga särskild stor vikt vid val av innehåll och arbetsätt de första skolåren. Tal, räkning och matematiska begrepp bör synliggöras och på ett naturligt sätt föras in i barnens erfarenhetsvärld och förbindas med den formella matematiken (Ahlberg, 1994). I kursplanen i matematik (Lpo 94) uttrycks att det är skolans uppgift att söka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet.

... särskild uppmärksamhet skall ges de elever som kan behöva särskilt stöd och längre tid för att upptäcka och lära viktiga begrepp, metoder och samband. (s 34)

Vår förståelse av omvärlden utvidgas och fördjupas ständigt genom vårt erfarande och är beroende av hur vi förstår och upplever de skilda situationer och sammanhang som vi är delaktiga i. I läroplanen (Lpo 94 s 150) framhålls att det är skolans uppgift att utforma undervisningen med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Samtidigt förväntas emellertid eleverna på lika lång tid uppnå preciserade kunskapsmål i skolans ämnen. Det ställs därmed krav på kunskaper och lärande i skolan som en hel del elever inte klarar att uppfylla⁵. Att alla elever lär i skolan kan dock inte ifrågasättas, däremot kan man utifrån olika grunder diskutera *vad* och *hur* de lär. För några elever kanske den mest genomgripande lärdomen de får med sig från skolan är att de inte duger – de klarar inte de krav som skolan ställer.

⁵ Enligt Skolverkets nyhetsbrev Nr 3/98 fick sex procent av de elever som slutade grundskolan 1997 ett ofullständigt slutbetyg.

Perspektiv på specialpedagogik

Skolan bärs i stor utsträckning upp av traditioner som kan spåras långt tillbaka och som till stor del kan härledas till ideologiska och politiska ställningstaganden i samhället. Skolans uppdrag innefattar att reproducera rådande samhällsnormer och bidra till den yngre generationens kunskapsbildning (Englund, 1986; Haug; 1998; Lundgren, 1983). De elever som har svårigheter att följa skolans undervisning skall enligt Grundskoleförordningen ges särskilt stöd.

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. (Grundskoleförordningen 5 kap. 5 §)

Den specialpedagogiska verksamheten är således den del av skolans praktik som skall erbjuda stöd till elever i svårigheter. Den måste ses en integrerad och betydelsefull del av skolans verksamhet då stödet i första hand skall ges inom klassens ram. Dock med det villkorliga tillägget som följer i nästa sats.

Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. (Grundskoleförordningen 5 kap. 5 §)

Fram till 1940-talet ägnade den svenska skolan ganska liten uppmärksamhet åt elever som hade svårt att följa undervisningen. Ofta tillämpades den passiva åtgärdsformen kvarsittning. Skolans mer aktiva insatser för dessa elever begränsades huvudsakligen till ett antal hjälpklasser i de större städerna. Dessutom fanns institutioner för gravt handikappade barn och ungdomar (Stukát, 1986). Sedan dess har det skett en kraftig utbyggnad av den specialpedagogiska verksamheten. I samband med SIA (Utredningen av skolans inre arbete; SOU 1974:53) skedde under 1970-talet en förändring av synen på specialundervisningen. I SIA-utredningen relaterades elevers skolsvårigheter inte som tidigare enbart till individen. Istället betonades det sociala sammanhanget och hela skolans miljö. (Bladini, 1990). För att höja sin kompetens och kunna verka i "en skola för alla" fortbildades under 1980-talet en stor del av Sveriges

grundskollärare. I den läroplan som då var aktuell (Lgr 80) sägs att skolans uppgift är att söka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Verksamheten skall utformas så att olika elevers individuella behov tillfredsställs och det betonas att stödåtgärder bör ges inom den vanliga undervisningens ram.

I den nuvarande läroplanen sägs att det offentliga utbildningsväsendet vilar på demokratins grund (Lpo 94 s 7). Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger alla elever trygghet och vilja och lust att lära. Skolan skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. I avsnittet om en likvärdig utbildning i Lpo 94 sägs att normerna för likvärdighet anges genom de nationella målen. Detta innebär dock inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika.

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.
(Lpo 94, s 6)

De utbildningspolitiska mål som utifrån ideologiska och politiska ståndpunkter formuleras i skolans styrdokument skall gälla samtliga elever i skolan och intentionen är att målen skulle förankras i undervisningspraktiken och leda till en förändring av verksamheten. Men hur förhåller det sig i den dagliga verksamheten i skolan? Finns det en överensstämmelse mellan läroplanens mål och den enskilda skolans? Strävar personal och lärare på de enskilda skolorna mot de mål som uttrycks i läroplanen eller existerar det en klyfta mellan ideologi och praktik? Realiseras de värden och mål som formuleras i offentliga dokument i skolans verksamhet så att vi har "en skola för alla" - där samtliga elever är delaktiga i en levande social gemenskap som ger dem trygghet och vilja och lust att lära - eller framkommer det en bild av skolan i styrdokumentet och en annan bild i den dagliga verksamheten? Om det förhåller sig så att målen inte styr skolans verksamhet - vad är det då som styr?

En skola för alla – en inkluderande skola?

Enligt Emanuelsson (1992, 1995) har den integreringsideologi som ger uttryck för att alla elever är likvärdiga och har full rätt att delta i och forma gemenskapen inte fått genomslag i utbildningen. I grundskolan har målsättningen med en integrerad undervisning inte någon fast förankring, eftersom elever i behov av särskilt stöd till stor del avskiljs från den ordinarie undervisningen och erhåller specialundervisning i segregerade miljöer. Den traditionella specialundervisningens möjligheter att påverka skolans verksamhet för att skapa en undervisning som inkluderar alla elever ifrågasätts av Emanuelsson. Istället för att verka i riktning mot en inkluderande undervisning kan specialundervisningen bidra till att invanda pedagogiska förhållningssätt vidmakthålls. Därigenom motverkas förverkligandet av "en skola för alla" där samtliga elever inkluderas och är delaktiga i gemenskapen.

Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen i Lpo 94 och konkretiseras i form av strävansmål och kunskapsmål. Har då de senaste årens förändringar i skolans styrdokument påverkat utbildningen i riktning mot en mer demokratisk skola? Ekström och Emanuelsson (1998) hävdar att eftersom det är skolans skyldighet att se till att alla elever uppnår kunskapsmålen ger läroplanen en slags definition av vad som skall vara normalt när det gäller elevers skolprestationer. De elever som på grund av skiftande orsaker inte når upp till kunskapsmålen – inom samma tidsrymd som sina kamrater – kommer med utgångspunkt i sina prestationer att betraktas som avvikande och icke normala. Det är visserligen skolans uppgift att erbjuda dessa elever hjälp att nå de uppnåendemål som kan sägas vara en kravnivå för godkänd, men det är uppenbart att inte alla skolor lyckas med denna uppgift.

Teoribildning i specialpedagogik

Skolans värdegrund och skolans uppdrag syns därmed motstridiga. Att formulera politiken är en sak, att omsätta den i praktisk verksamhet är en annan. Englund (1995, s 7) frågar om en skola för alla är på väg att upplösas och en traditionell kunskapsorienterad skola är i färd med att ta över på nytt. Svaret på frågan borde kunna sökas i den forskning som utförts inom det specialpedagogiska fältet under senare år. Frågeställningar av denna komplexa typ har emellertid inte stått i fokus för intresset inom den specialpedagogiska forskningen i Sverige - något som bidragit till att forskningen har utsatts för viss kritik⁶. Kritikerna menar att forskningen inom fältet alltför ofta har en karaktär av utrednings- eller utvärderingsarbete, som visserligen gränsar till vetenskapligt arbete, men som inte tillför nya vetenskapliga rön.

Rosenqvists (1995) analyserande översikt av specialpedagogiska forskningsmiljöer i Sverige visar att många studier som bedrivs saknar en bredare kontext att relatera det undersökta problemområdet till. Studierna behöver relateras till en teoribildning inom vilken man fördjupar och utvecklar frågor om vad handikapp och skolsvårigheter innebär som sociala och samhällsliga begrepp. De flesta undersökningar har enligt Rosenqvist en klar men odefinierad utgångspunkt i ett slags etikettering av olika former av avvikelser⁷.

Haug (1998) bekräftar denna bild och framhåller att det inte existerar någon omfattande systematiskt forskningsbaserad kunskap

⁶ De svårigheter som specialpedagogiken har med att utveckla en egen teoribildning gäller till viss del även pedagogikämnet. Uljens (1998 s 15) skriver "En typ av kritik mot pedagogiken består i att man har uttryckt bedömningen att pedagogikämnet inte utvecklat något sådant vetenskapligt paradim som uteslutande skulle känneteckna den pedagogiska forskningen".

⁷ Under senare år har det skrivits nya läroplaner i ett stort antal länder och inom den specialpedagogiska forskningen märks ett ökat intresse för komparativa studier. I dessa studier ger man beskrivningar av respektive länders utbildningsväsen med fokus mot barn i svårigheter (Persson, 1998). Ett huvudtema är att granska hur man i respektive länder förhåller sig till begreppet "inclusive education" - en utbildning där alla är delaktiga i gemenskapen. Ett ökande intresse är också märkbart för att granska specialpedagogiken i tredje världen (Baez, 1998; Lopez, 1999).

om undervisningen av barn i behov av särskilt stöd i Sverige. Huvuddelen av den forskning som finns är utförd innanför det som han kallar "segregerade diskursen av integrering" vilket innebär att forskningen är ganska dominerad av att analysera handikapp – orsaker, utveckling och prognoser. Emanuelsson (1997) framför att den specialpedagogiska forskningen är alltför lojal mot existerande utbildningssystem och alltför okritisk till den rådande utbildningspolitiken. Han förordar dessutom ett tydliggörande av relationen mellan specialpedagogisk forskning, handikappforskning och andra forskningsområden som berör avskiljningsprocesser i samhället. Detta borde innebära en definition av vad handikappforskning innefattar i förhållande till den specialpedagogiska forskningen. Emanuelsson menar att det är viktigt att betrakta en sådan tänkbar utveckling som en möjlighet till utökad kunskapsutveckling genom att de skilda forskningsområdena då kan stödja varandra med kunskap och kompetens.

Ett utmärkande drag i den specialpedagogiska forskningen – liksom den pedagogiska – är dess tvärvetenskapliga karaktär. Kunskapsbildningen inom psykologi, sociologi, och filosofi och medicin tjänar som inspirationskälla och kunskapsbas för specialpedagogiken, men verkar även styrande på val och behandling av forskningsområde och frågeställningar. I en kritisk analys av senare tids internationella forskning inom det specialpedagogiska fältet har Skidmore (1996) identifierat tre dominerande forskningsparadigm - "the psycho-medical" med fokus på individer - "the organizational" med fokus på institutioner - "the sociological" med fokus på samhället. Paradigmet speglar forskarens kunskapssyn och utgör tolkningsgrunden för hur man uppfattar innebörden i begreppet "särskilda behov". Paradigmet tillhandahåller grunden för forskarens förståelse av såväl orsakerna till svårigheterna som vilka åtgärder som skall vidtas. Skidmore menar att samtliga tre paradigmen kännetecknas av reduktionism. Detta innebär att vart och ett av de tre paradigmen är otillräckligt för att skapa en förståelse såväl för uppkomsten av begreppet "särskilda behov" som de åtgärder som

bör vidtas. För att skapa kunskap och förståelse för "särskilda behov" måste man tillägna sig ett vidare perspektiv och relatera och integrera de olika paradigmen.

Skrtic (1995) framhåller att det finns många exempel på att utbildning generellt och specialundervisning i synnerhet reduceras till ett val mellan olika praktiska undervisningsmetoder eller organisationsformer. Han poängterar att det är viktigt att lärare reflekterar över och intar ett kritiskt förhållningssätt till de egna undervisningsmetoderna. Dessa är sociala konstruktioner som många gånger bygger på skolans tradition och återspeglar ideologiska ställningstaganden som kan förhindra att betydelsen av maktrelationer i undervisningen synliggörs. För att frigöra sig från ett okritiskt accepterandet av s.k. effektiva strategier och undervisningsmetoder måste lärare enligt Skrtic (1995) involveras i en reflekterande process och granska sin egen undervisning i ett vidgat perspektiv vilket inkluderar såväl det omgivande samhället som skolans organisation.

It's necessary to shift from a narrow and mechanistic view of teaching to one that is broader in scope and takes into account wider contextual factors, including both community and organisational dimensions. (s. 244)

Enligt Haug (1998) är social rättvisa ett centralt begrepp när man studerar frågeställningar om en likvärdig utbildning. Innebörden i begreppet social rättvisa är inte entydigt och definieras på skilda sätt beroende på sammanhang. Haug urskiljer emellertid två skilda ideologiska perspektiv på social rättvisa. Det första är *det kompensatoriska perspektivet* som innebär att elever i behov av särskilt stöd skall erbjudas den hjälp de behöver för att nå upp till samma kunskaps- och färdighetsnivå som kamraterna i samma ålder. Alla elever skall ha formell rätt till utbildning - men inte nödvändigtvis till samma utbildning. Elevens prestationer fokuseras och specialundervisningens uppgift är att kompensera elevens brister och skapa möjligheter för eleven att nå upp till kraven. Experter avgör vilka elever som är i behov av särskilt stöd och beslutar vilka

åtgärder som skall vidtas. Utgångspunkten tas i de förutsättningar som råder i skolans verksamhet och uppgiften innebär att eleven skall anpassas till skolan och inte tvärtom.

Det andra perspektivet är *det demokratiska deltagarperspektivet*. Inom detta perspektiv ses social rättvisa som rättigheten för individen att delta i den sociala gemenskapen på sina egna villkor⁸. I fokus står inte enbart den enskilde eleven utan även det sociala och kulturella sammanhang i vilket eleven befinner sig. Eleven har rätt till delaktighet och gemenskap och orsakerna till att en elev är i behov av särskilt stöd måste därför sökas i hela skolans verksamhet. Vilka elever som behöver stöd och vad som skall åtgärdas avgörs således inte enbart utifrån elevens prestationer, utan måste ses i relation till hela skolans organisation och verksamhet. Individens erfarenheter och kunskaper bildar grunden och utgör förutsättningarna för skolans hela verksamhet.

Det demokratiska deltagarperspektivet karakteriserar även den beskrivning som Udvari-Solner och Thousand (1995) gör av begreppet "inclusive education". De menar att inkluderande undervisning skall ses som en process där en klass eller skola fungerar som en stödjande gemenskap. Denna stödjande gemenskap är något annorlunda och mer än "integration" och "mainstreaming" som är riktade mot att hjälpa en speciell grupp elever att *passa in* i kollektivet.

Den specialpedagogiska verksamheten på en skola åläggs oftast ansvaret för att eleverna skall "passa in" i skolans praktik. Sandow (1994) riktar ljuset mot utformningen av denna verksamhet och menar att förekomsten av speciallärare på en skola kan legitimera en pedagogik som i sig är selektiv och som inte behöver *inkludera* elever som är i svårigheter. Hon menar att det enda sättet att förändra denna pedagogik är att den specialpedagogiska verksamheten i högre grad än idag integreras i skolans ordinarie pedagogik.

⁸ Jämför Englund's beskrivning av "den demokratiska konceptionen" som redovisats på s 11. vilken bl a utmärks av deltagande demokrati.

Vislie (1995) har studerat hur några länder i västvärlden försöker utveckla utbildningsväsendet i riktning mot integrering. Hon konstaterar att resultatet i stor utsträckning sammanhänger med utgångspunkterna för reformpolitiken. Två skilda utvecklingslinjer identifieras där integreringsprocessen antingen utgår från den specialpedagogiska verksamheten i sig eller relateras till den vanliga undervisningen. Vislie hävdar att om en strävan mot ökande integration skall förverkligas kan den inte enbart ses som en uppgift för den specialpedagogiska verksamheten. Endast då integreringsprocessen blir en del i reformpolitiken och ingår i den allmänna skolutvecklingen kan visionen om en inkluderande skola uppfyllas.

Som tidigare nämnts ser emellertid Englund (1995) visionen om "en skola för alla" som alltmer hotad. Han pekar på en förskjutning av synen på skolan i Sverige från ett allmänt intresse mot ett ökande privat intresse. Den ökade decentraliseringen, profilering, skolpeng och privata skolor ses som riskfaktorer för den demokratiska skolan som en mötesplats för olika kulturer och värderingar. Även Berg et al (1999) och Helldin (1998) som studerat den specialpedagogiska verksamheten med fokus på kommunerna och den decentraliserade skolan pekar på polariteten mellan individualitet och kollektivism.

Den internationella specialpedagogiska forskningen har emellertid under senare år – till skillnad från forskningen i Sverige – till största delen utförts inom fältet "inclusive education". Clark, Dyson och Millward (1998) menar att forskningen kännetecknas av ett paradigmskifte från psyko-medicinsk teoribildning till ett "post-positivistiskt" synsätt där värden som social rättvisa, "empowerment" och rättigheter är centrala. De menar att denna nya teoribildning numera är lika dominerande som det psyko-medicinska var tidigare.

Indeed, it is arguable – though some would no doubt disagree – that the point has been reached where the newer paradigm exercises the same sort of hegemony over this field that the psycho-medical paradigm enjoyed thirty or forty years ago. (s. 161)

Enligt Clark et al (1999) är emellertid problemet med de nya teorierna att de är grundade i idealföreställningar. Principer om likvärdighet och deltagande antas oproblematiskt kunna realiseras genom omstruktureringar och stöd till verksamheter och utbildningsinstitutioner. Eftersom teorierna saknar empirisk förankring och inte är kopplade till den praktiska verksamheten får de emellertid inte genomslag i skolans undervisningsvardag. Författarna pläderar för en teoretiskt position som omfattar en *förbindelse* mellan specialpedagogisk verksamhet och fundamentala utbildningsfrågor. En sådan position lovar inte att på något oproblematiskt sätt lösa den komplexitet och motsägelsefullhet som specialpedagogiken rymmer. Den erbjuder emellertid möjlighet att placera in specialpedagogiken i en vidare kontext och "gå vidare" från den repetitiva och sterila argumentation som de menar att forskningen på senare tid fastnat i.

Specialpedagogik i praktiken

Persson (1995) som undersökt det specialpedagogiska arbetet i grundskolan menar att verksamheten bedrivs mycket likartat i de skolor han studerat och att specialpedagogiska insatser är avsedda att sättas in där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till. Han menar att planeringen av åtgärder för att stödja en elev i svårigheter oftast tycks vara en överenskommelse mellan två personer - en "vanlig" lärare och en "speciallärare". Specialundervisningen fungerar på så vis i stor utsträckning som en beställning från den "vanliga undervisningen" och är därmed också baserad på de värderingar och normer som gäller i den lokala verksamheten.

Den variation "under ytan" som förekommer i lektionernas innehåll, arbetsmaterial, arbetssätt och förhållande mellan lärare och elever som Carlgren (1997) lyfter fram blir således inte synlig i Perssons undersökning. Detta kan till viss del bero på den forskningsstrategi som använts, men det kan även vara så att den specialpedagogiska verksamheten inte utformas på samma sätt som övrig pedagogisk verksamhet i skolan. Det framkommer i Perssons (1995) studie att

verksamheten till stor del bestäms av den enskilda skolans "policy". I de fall där rektorerna stöder en uttalad "policy" som inte är knuten till skolans tradition utan till skolans styrdokument uppmuntras specialläraren/pedagogen att vidga perspektivet på elever i svårigheter till att inkludera inte bara eleven utan även elevens omgivning, dvs klassen eller hela skolan och även sättet att planera och genomföra den ordinarie undervisningen.

Resultaten i Perssons (1995) undersökning överensstämmer med de nationella kvalitetsgranskningarna av skolan (Skolverket, 1999). Enligt rapporten finns ett stort intresse då det gäller att upptäcka vilka elever som behöver särskilt stöd. Däremot är man inte alltid så bra på att hjälpa dessa elever och man reflekterar inte så mycket över skolans betydelse för problemen. Det förekommer mycket träning i smågrupper, eleverna möts av för låga krav och samarbetet i den reguljära undervisningen fungerar inte tillfredsställande. Målet borde vara att eleverna i så stor utsträckning som möjligt kan vara kvar i sin vanliga miljö och specialpedagogiken borde användas mer både av skolledning och av andra lärare när man planerar innehåll och utformning av den vanliga undervisningen. De kraftigt minskade resurserna har sannolikt försvårat situationen för elever i behov av särskilt stöd, men bristerna är enligt Skolverket (1998) framför allt kopplade till kompetens, ledning, utvärdering, arbetssätt och organisation. Det finns emellertid undantag från denna beskrivning av hur den specialpedagogiska verksamheten bedrivs och exempel ges på några skolor i invandrartäta områden där undervisningen är organiserad så att eleverna får stöd inom klassens ram.

En av många statliga utredningar om det svenska utbildningsväsendet under senare år är utredningen om funktionshindrade elever i skolan (Funkis, Utbildningsdepartementet, 1998). I denna utredning framhålls att det måste finnas en strävan mot att skapa en "skola för alla" där även de funktionshindrade eleverna skall få en god utbildning och plats i gemenskapen. Enligt en ledare i Lärarnas

tidning (nr 19, 1998) är detta en riktig tanke och en riktig målsättning.

Så långt som möjligt skall skolan anpassas efter de förutsättningar de funktionshindrade har. Men en skola för alla innebär inte att alla måste gå i samma skola utan snarare ett skolsystem där alla elever kan utvecklas efter sina förutsättningar och i gemenskap med andra.
(s 2)

En tolkning av detta citat är att formuleringen ger uttryck för en avgränsning av begreppet gemenskap. Den innefattar inte elever utan funktionshinder. Istället formas gemenskapen av en mindre grupp elever som avskiljs och bildar en segregerad grupp för att de skall utvecklas efter sina förutsättningar. Gemenskapen består därmed av en begränsad grupp elever i behov av likartat stöd.

En ökad tendens till särskiljning från "den vanliga undervisningen" kan också märkas i det faktum att allt fler elever får sin undervisning i särskolan, trots att de inte uppfyller de kriterier som ställs för en inskrivning i den skolformen (Skolverket, 1998b). Även detta förfarande kommenteras i en ledare i Lärarnas tidning (nr 3, 1999). Under rubriken "Skola för nästan alla" framför man att särskolans elever inte skall rekryteras som en följd av de brister i grundskolan som uppstått genom att resurser skurits ned. När så sker urholkas principen om en skola för alla. Gränserna för vad som ses som "normalt" snävas in. Det barn som får en diagnos på en neurologisk skada eller skrivs in i särskolan får naturligtvis en förändrad självbild. Förfarandet påverkar emellertid även kamraterna och deras sätt att förhålla sig till dem som är i behov av särskilt stöd och i ledaren ställs den relevanta frågan om hur "normal" man egentligen måste vara för att få plats i en skola för alla.

I grundskolan är särskilda undervisningsgrupper för barn i behov av särskilt stöd vanliga och under senare år verkar det som man i större utsträckning än tidigare skapar permanenta mindre undervisningsgrupper (Skolverket, 1998b). För att stödja såväl den elev som är i behov av särskilt stöd som den undervisande läraren – som ofta inte anser sig ha den kompetens som erfordras för att ge

eleven det stöd som behövs – sammanförs barn som bedöms ha likartade svårigheter i mindre grupper. Det kan handla om elever med läs- och skrivsvårigheter, socio-emotionella störningar eller försenad tal och språkutveckling. Med motivet att värna om en hög kvalitet i undervisningen och skapa största möjliga förutsättningar för alla elever att uppnå läroplanens mål, avskiljer man således elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd från den "vanliga undervisningen" och skapar på så sätt mer homogena grupper. Gränserna för vad som kan anses "normalt" snävas därmed in.

Det är välkänt att motiven för specialpedagogiska insatser inte enbart kopplas till den enskilde elevens behov av särskilt stöd utan även till "de andras" prestationer. Vissa elever orsakar problem i skolan genom att deras närvaro i klassen inverkar störande på undervisningen och därmed har en negativ effekt på övriga elevers prestationer. En elevs avskiljning från den s.k. vanliga undervisningen legitimeras då genom att man menar sig slå vakt om en hög kvalitet i undervisningen och värna om samtliga elevers prestationer (Ahlström et al, 1986; Skrtic, 1995).

En bidragande orsak till att man organiserar mindre undervisningsgrupper kan vara det ökade intresset för neuropsykologiska och medicinska diagnoser. Detta intresse märks inte minst hos föräldrar som vill få utredningar och diagnoser på sina barns problem då skolan i första hand avsätter resurser till "diagnosticerade" elever (Skolverket, 1998b). Ytterligare en orsak kan vara att en omorganisation av detta slag mycket tydligt synliggör att man i skolan värnar om barn i behov av särskilt stöd – man "gör" någonting. Om man istället försöker arbeta med långsiktiga pedagogiska åtgärder på olika nivåer i skolans verksamhet är det möjligt att åtgärderna uppfattas som mer diffusa. Fortlöpande måldiskussioner som involverar skolpersonal, elever och föräldrar där motiveringar för och klargörande av hur arbetet läggs upp för att lösa de problem som uppstår blir – i förhållande till att organisera mindre undervisningsgrupper – ett omfattande och mödosamt uppdrag som fordrar en samling från hela skolan.

Vad innebär då "en skola för alla"? Handlar det enbart om alla barns och ungdomars rätt till utbildning är frågeställningen tämligen oproblematiserad i vårt land. Ser man däremot till likvärdighet och till skolans skyldighet att befrämja elevernas individualitet och tillse individens rätt att i samvaro med andra delta i gemenskapen i "en skola för alla" blir innebörden i begreppet mer svårfångat. Det ligger då öppet för en mängd skiftande tolkningar med varierande och ibland helt motstridiga innebörder.

Vad menas med att utgå från elevernas skilda erfarenheter i undervisningen och ta hänsyn till deras olika förutsättningar och behov? På vilka sätt skall de barn som är i behov av särskilt stöd inkluderas i gemenskapen och vilken gemenskap handlar det om? På vilka sätt kan innebörden i "en skola för alla" vidgas från att handla om ett politiskt och normativt begrepp till att i större utsträckning handla om hur "en skola för alla" skall kunna realiseras i praktiken - inte företrädesvis på ett organisatoriskt plan med differentiering och nivågruppering i fokus utan med en inriktning mot att skapa reella förutsättningar för en inkluderande undervisning? Kan begreppet "en skola för alla" innefatta ett kritiskt analyserande förhållningssätt till skolans och den egna värdegrunden hos skolans aktörer? Kan detta förhållningssätt i sin tur lägga grunden till en handlingsberedskap och ett kunnande som medger en variation och mångfald i sättet att möta alla elever i skolan inklusive dem som är i behov av särskilt stöd?

Svaren på dessa frågeställningar varierar och avgörs av de individer som ställer frågorna och den kontext i vilken de verkar. "En skola för alla" tar gestalt på skilda sätt beroende på hur den värdegrund och den sociala praktik som ligger till grund för tolkningen av begreppet är beskaffad.

KAPITEL 2

Skola i förändring

Skolan och utbildningssystemet kantas av texter. Eller kanske snarare täcks av texter som skall ge uttryck för den aktuella politiska viljeinriktningen och visa på vägar hur denna skall förverkligas i skolans vardag. En central frågeställning är emellertid om förändringar i läroplaner och andra styrdokument får reellt genomslag och styr skolans verksamhet på det sätt som är tänkt. Medför de förändringar av skolan som nämnts inledningvis till att skolan blir bättre på att skapa en god miljö för lärande – en social praktik som inkluderar alla elever?

Från regelstyrning till mål- och resultatstyrning

Den mest genomgripande förändringen i skolan är att utbildningsverksamheten har decentraliserats och övergått från regelstyrning till mål- och resultatorienterat styrsystem. Statsmakten lägger endast fast målen för utbildningen – vägen dit blir en angelägenhet för den enskilda kommunen. Kommunerna – de politiska nämnderna för barn och utbildning – är numera ansvariga för att läroplanens mål uppnås. Även rektor och skolans övriga personal har emellertid ansvar för att skolans arbete bedrivs i riktning mot målen (Lpo 94, s 3). De nationella målen och riktlinjerna definierar på ett övergripande plan vad god kvalitet är – därmed avgörs skolans kvalitet av i vilken utsträckning eleverna uppnår de nationella målen – uttryckta i termer av "mål att sträva mot" och "mål att uppnå".

För att på det lokala planet realisera de mål och riktlinjer som formulerats i de nationella styrdokumenterna ges i styrdokumenterna

vissa riktlinjer. Kommunen har skyldighet att fastställa en *skolplan* och dessutom skall den enskilda skolan upprätta *lokala arbetsplaner*. I dessa dokument skall verksamhets- och undervisningsmål som överensstämmer med de nationella målen definieras och beskrivas. Skolplanen och den lokala arbetsplanen skall således bilda länkar i den kedja som styrsystemet utgör och beskriva hur arbetet i verksamheten skall bedrivas för att målen i den nationella läroplanen uppnås. Skolan har även skyldighet att ta initiativet till enskilda samtal – *utvecklingssamtal* – med föräldrar och elever samt upprätta *åtgärdsprogram* för elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd.

Från text till handling

Decentralisering och lokalt beslutsfattande uppfattas som dagens lösenord – utvecklingen skall grundas på lokala förhållanden. Den radikala omorganisation som övergången till en målstyrd skola innebär genomförs emellertid utan att en egentlig diskussion om skolans mål – som sträcker sig längre än till de mål som uttrycks i kunskapsmålen – kommer till stånd (Alexanderson, 1998).

Enligt statsmakterna har de aktörer som verkar på fältet kännedom om de lokala förutsättningarna och därmed har de också störst möjligheter att realisera de nationella mål och riktlinjer som läggs fast i officiella dokument som skollag, grundskoleförordning och läroplan. Detta synsätt innebär en viss frihet vid tolkningen av styrdokumentet och medför en viss lokal variation inom ramen för vad som anges som en "likvärdig utbildning" i skollagen. Eftersom det rör sig om politiska dokument uppstår det emellertid svårigheter vid "överföringen" av de nationella målen till den lokala nivån. Skolans styrning är i hög grad en "horisontell process". En rad aktörer som politiker, förvaltning, skolledare, lärare och andra är med och påverkar skolans verksamhet med utgångspunkt i sin funktion, men också utifrån sin personliga uppfattning om vad styrningen av skolan innebär. I flertalet av kommunerna har

konsekvensen blivit att det saknas en helhetssyn och en samsyn om utvecklingen av skolan (Skolverket, 1999).

Som nämndes inledningsvis menar Berg et al (1999) att en decentraliserad och målstyrd skola kan leda till stora skillnader i kommuners och skolors sätt att organisera och utforma utbildningen. Enligt Englund (1995) kan därför en deltagande målstyrning innebära risker för att läroplanen förlorar sin styrande funktion, då det gäller elevernas förberedelse för det demokratiska samhället. För att säkerställa kraven på en likvärdig skola har Skolverket en tillsynsfunktion. I tillsynen granskas om kommunerna lever upp till de nationella målen för skolan såsom de uttrycks i olika skolförfattningar. Skolverket avger ett beslut i de aktuella frågorna, men eftersom det inte finns något sanktionssystem kopplat till tillsynsfunktionen betraktas den av många som tämligen uddlös.⁹

Processen att med utgångspunkt i texter och formuleringar i olika dokument utforma realiserbara mål som aktörerna kan verkställa i handlingar inrymmer avsevärda svårigheter. Motsättningen mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan gör sig gällande på samtliga nivåer i det hierarkiska styrsystemet då man skall verkställa riktlinjer som fastställts i dokument av olika slag. Svårigheterna att omsätta text i handling blir inte minst synliga när aktörerna själva är delaktiga i formuleringen av dokumenten. Ett exempel är de tidigare nämnda lokala arbetsplanerna som lärarna skall skriva. Även då det finns väl utarbetade skolplaner och arbetsplaner på en skola är det inte självklart att de används som ett redskap i skolans dagliga arbete. Det inträffar att planerna ställs in i

⁹ För att förbättra tillsynen tillsatte statsmakterna år 1998 ett antal utbildningsinspektörer som besökte skolor i skilda delar av landet. De skulle avge en tillståndsbeskrivning av skolornas verksamhet och analysera i vilken mån skolorna lyckas uppnå målen för skolan inom tre områden: Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation – Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd – Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen. Deras uppdrag var att beskriva skolans verksamhet samt göra en värdering som innefattade förslag till åtgärder som i förekommande fall kunde leda till att skolan utvecklade sin verksamhet i riktning mot en större överensstämmelse med de nationella målen. Även andra områden av skolans verksamhet kommer efterhand att granskas av Skolverket.

en pärm och enbart tas fram vid speciella utvärderingsdagar¹⁰. Planerna ger därmed inte fortlöpande vägledning och riktlinjer för hur skolans verksamhet bör bedrivas.

Skolans motstridiga mål

De motstridiga budskap som återfinns i målformuleringarna i dagens styrdokument är inte något nytt för den mål- och resultatstyrda skolan. Målen är liksom tidigare individuellt orienterade – samtidigt som de är anpassade till samhällets krav. Varje individ skall utvecklas efter sin förmåga och sin takt – samtidigt som undervisningen måste utformas så att det går att sortera eleverna för framtida verksamhet i samhället (Emanuelsson 1993). Skolans uppdrag gäller således att tillgodose såväl individuella som kollektiva krav.

Betydelsen av att elever i svårigheter får det stöd de enligt utbildningsväsendets lagtexter har rätt till uppmärksammas alltmer i samhällsdebatten. Det stora intresset kan delvis ses som en följd av de nedskärningar av ekonomiska resurser som under senare år har drabbat skolan vilka lett till att de specialpedagogiska insatserna i grundskolan har minskat. Resurser är emellertid inte bara en fråga om pengar utan kan avse en mängd olika saker. I Skolverkets temabild av elever i behov av särskilt stöd (Skolverket 1998b) förs ett resonemang om vad resurser kan innefatta. Viktiga faktorer i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är positiva förväntningar på eleverna, samarbete med hemmen, effektivt utnyttjande av undervisningstiden och en betoning av basfärdigheter. Dessutom är skolledningen som pedagogisk ledare och ansvarig för skolans organisation en avgörande resurs i arbetet med att skapa en gynnsam skolmiljö. Det viktigaste är emellertid att elevernas egna resurser tas tillvara och utvecklas och i detta hänseende är lärarnas undervisning av avgörande betydelse.

¹⁰ Personlig kommunikation.

Kvalitet kan handla om att ha ett antal års erfarenhet som lärare, förmågan att skapa en bra undervisningssituation för alla elever eller att etablera en relation som stimulerar elevernas lärande. Det kan också handla om att ställa lagom stora krav, att behärska en bred repertoar av pedagogiska insatser som kan individualiseras för att passa olika elever, ha kunskap om elevers situation, eventuella funktionsnedsättningar och specifika behov m. m. (Skolverket 1998b s 34).

Ekström och Emanuelsson (1998) menar att resursminskningen sägs påverka skolans möjligheter att uppnå målen för verksamheten. Skolan anser sig inte längre ha "råd" att satsa på elever i behov av särskilt stöd. Det är uppenbart att behoven för den s k ordinarie undervisningen i första hand tillgodoses och först därefter sätts resurser på de särskilda behoven – om det finns utrymme kvar. Enligt gällande regelsystem borde emellertid de särskilda behoven vara prioriterade och i första hand tillgodoses. Denna negativa bild av resurstilldelningen är emellertid inte entydig och enligt Haug (1998) tyder vissa tecken på att kommunerna ser mycket seriöst på frågan och prioriterar åtgärder för elever i behov av särskilt stöd.

Resurser av olika slag är emellertid inte helt avgörande när det gäller att förverkliga visionen om "en skola för alla". Kärnpunkten handlar om den värdegrund som verksamheten vilar på. Dyson och Millward (1998) diskuterar vad som händer när lärare och politiker försöker realisera "inclusive education" i praktiken och pekar på komplexiteten när det gäller utbildningens värdegrunder. De menar att den senare tidens internationella forskning till stor del inriktats mot att avslöja de implicita värderingar som ligger till grund för synen på likvärdighet – deltagande – makt samt påverka och utveckla alternativa värderingar. Detta är emellertid inte så oproblemiskt som det kan synas då värderingar som exempelvis likvärdighet inte behöver vara endimensionella.

Again, equity is a case in point. Equity may mean equity of resource distribution, or equalisation of provision, or of opportunity, or of attainment; it may mean equity as between the genders or between all children of the same age, or children from different socio-economic background, or children from different ethnic background,

and so on. It is by no means impossible that one sort of equity may contradict another. (Dyson & Millward, 1998 s 105)

Uppdraget i ett utbildningssystem är sällan eller aldrig att realisera enskilda värderingar. Tvärtom handlar det om många olika värden som kanske inte överensstämmer med varandra. En likvärdig utbildning är t ex sedan länge ett mål i många utbildningssystem i västvärlden, men målet är även att optimera den enskildes prestation och utveckla nationens ekonomiska infrastruktur. Enligt Dyson och Millward (1998) är det inte alls uppenbart att dessa värden är förenliga och de menar att det kanske rent av är en omöjlig uppgift att realisera visionerna och skapa en undervisning som inkluderar alla elever.

Det ligger således en motstridighet förborgad i skolans uppdrag då den har skyldighet att se till barnens behov och skapa en likvärdig utbildning samtidigt som uppdraget gäller att sortera eleverna för att utbilda kunniga yrkesmänniskor. Motstridigheten gäller på ett generellt plan hela skolans verksamhet men kommer särskilt tydligt till uttryck i den specialpedagogiska verksamheten– som kan tyckas karakteriseras av paradoxer. Stukát (1983) menar att motstridigheten kommer till uttryck i såväl synsättet på den enskilde eleven som i val av undervisningsmetoder och undervisningens organisation:

- Specialpedagogiskt arbetssätt kräver en särskild pedagogik. *Men* det existerar såvitt bekant inga inlärningslagar eller undervisningsprinciper som är unika för elever i svårigheter.
- Elever i svårigheter bör få sin undervisning i normal skolmiljö, alltså inte segregeras. *Men* inlärnings- och utvecklingsbetingelserna kan i vissa fall bedömas vara gynnsammare vid homogen gruppering i tillrättalagd miljö.
- Specialläraren representerar specialpedagogiskt kunnande och har ansvar för att förebygga och åtgärda skolsvårigheter. *Men* hela lärarlaget, arbets-enheten förutsätts arbeta specialpedagogiskt och ha gemensamt ansvar för alla elever.

- Skolan har i första hand pedagogiska uppgifter och beredskap att lösa pedagogiska problem. Men orsakerna till elevernas svårigheter ligger ofta utanför skolan och kräver insatser som går utöver de pedagogiska. (Stukat, 1983 s 97)

Den specialpedagogiska verksamhetens förutsättningar kännetecknas sålunda enligt Stukat av en konflikt mellan uppfattningar "å ena sidan" och "å andra sidan". Denna konflikt kan inte få en slutgiltig "rätt" lösning. Istället pekar den mot att en mångfald av olika handlingsalternativ borde övervägas och att olika former av åtgärder måste komma till användning.

I den specialpedagogiska verksamheten och framför allt då det gäller att implementera en inkluderande undervisning ställs lärare och annan personal ständigt i olika valsituationer. Det är problem som måste lösas. Dyson och Millward (1998) framför att det är fruktbart att tänka på dessa val som dilemman istället för ett se dem som problem – där det finns en lösning som är rätt eller fel. Dilemman innebär att en och samma åtgärd kan inrymma såväl för- som nackdelar. Detta leder till ett behov av diskussion och dialog som kan utveckla förståelsen och erbjuda olika handlingsalternativ.

Y r k e n i f ö r ä n d r i n g

Samhällets förändring leder till krav på en förändring av skolan som i sin tur ställer anspråk på kunskapsutveckling hos aktörerna i skolan. Decentraliseringen med större utrymme för lokalt inflytande ökar kraven på kompetens för de yrkesgrupper som verkar i skolan och sätter ljuset på betydelsen av att utveckla yrkesspråk och yrkesetik. I det följande tecknas några bilder av rektorers, specialpedagogers och lärares yrkesutövning.

Rektorn – administratör och pedagogisk ledare

I den studie som redovisas i denna bok står inte rektors yrkesuppgifter och ansvarsområden i fokus. Vid en beskrivning av en skolas verksamhet kan emellertid inte rektors betydelse förbigås. Rektor är pedagogisk ledare och ansvarar för fördelningen av skolans resurser och har därigenom det avgörande inflytandet över innehållet i skolans verksamhet och de resultat man uppnår. Det är således rektors ansvar att skolans verksamhet inriktas mot nationella mål och följer den inriktning som formuleras i lokala arbetsplaner och skolplaner. Rektor har dessutom ett särskilt ansvar för att utforma undervisningen och elevvårdsverksamheten så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver (Lpo 94).

Ett av de områden som granskades i Skolverkets Nationella kvalitetsgranskningar (Skolverket, 1999) var "Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation". Ett av de hinder som påvisades för en utveckling av verksamheten är synen på rektors uppdrag. I granskningen framkom att det inte finns någon samsyn om att det är rektors uppgift att leda det pedagogiska arbetet i skolan. Många lärare menar att rektorns uppgift är att styra och leda verksamheten genom att huvudsakligen agera utåt och uppåt, dvs i relation till föräldrar och förvaltning samt ta ett särskilt ansvar för elevvårdsfrågorna.

Lärarna skall själva sköta det pedagogiska arbetet utan rektors påverkan. Personal med denna inställning utgör naturligtvis inte något stöd för rektorns utvecklingstankar. (Skolverket, 1999 s 31)

Vissa lärare ser således rektorn enbart som en administrativ chef och det är inte heller ovanligt att rektorn själv väljer den rollen. Rektorerna är oftast relationsorienterade och satsar på att skapa ett gott klimat i skolan och ägnar sig mindre åt att samtala med personalen om deras undervisning och hur den kan förbättras. De flesta av de granskade skolorna kännetecknas av en harmoniskultur vars kännetecken är att

... man i de flesta fall avstår från att föra diskussioner om verksamhetens inriktning och förverkligande som skulle innebära risk för att motsättningar i synsätt och tankar kommer till uttryck. (Skolverket, 1999 s 36)

Den konsensus syn som präglar så många skolor och som i grunden inte är konstruktiv förhindrar många ansträngningar för en utveckling i skolans arbete. Rektorerens bristande ledarskap kan bland annat leda till att lärarna inte får det stöd och de krav på förändringsarbete som skulle behövas. I alltför få skolor driver rektorn ett medvetet arbete för att åstadkomma reflektion och diskussion om hur skolans mål skall nås och hur de medel skolan förfogar över kan utnyttjas (Haug, 1998; Skidmore, 1998; Skolverket, 1999).

Scherp (1998) som studerat rektorers ledarskap i gymnasieskolan hävdar att rektorers förhållningssätt är av stor betydelse för lärares undervisningsmönster och att rektors förmåga att föra in andra perspektiv är avgörande för vilket förändringsarbete som sker. I sin undersökning finner Scherp två typer av rektorer: de som har ett utmanande ledarskap och de som är mer serviceinriktade. Rektorer med ett utmanande arbetssätt tar mer egna initiativ, utmanar gärna gamla föreställningar och lyfter in nya perspektiv i verksamheten. De serviceinriktade rektorerna ser i första hand som sin uppgift att lyssna på hur lärarna vill att verksamheten skall se ut och lägger utifrån det perspektivet grunden för arbetet. De största förändringarna sker på skolor där rektor har det utmanande ledarskapet. På skolor där rektor förlitade sig på lärarinitiativen var förändringstakten lägst.

Det ligger emellertid en problematik förborgad i en polarisering mellan två olika ledarskap, där det ena lyfts fram som vägen till utveckling och förändring. Om det förhåller sig så att rektorer med ett utmanande ledarskap "går för hårt fram" och inte lyckas förankra sina idéer och förändringstankar i lärarkollegiet kan detta leda till att konflikter och motsättningar mellan lärare och grupper av lärare om skolans mål och värdegrund blir synliga och

permanentas, vilket motverkar förändringsarbetet i skolan. Enligt Kåräng (1997) arbetar skolans personal mot de mål som samhället ställt upp. Att kunna samla personalen kring tydliga mål och ambitioner är en sida i detta arbete. Att följa upp och göra det tydligt att det målinriktade arbetet ger resultat är en annan sida. När lärarna upplever alltför stor spänning mellan sina ambitioner och det sätt på vilket arbetet bedrivs fungerar skolan dåligt och det gäller även det pedagogiska ledarskapet.

Ainscow (1995) som studerat hur en inkluderande undervisning kan förverkligas i skolans verksamhet poängterar att planering och genomförande av verksamheten måste springa fram ur en gemensam vision om framtiden.

... where there is a lack of congruence between a school's long term goals and a particular initiative, it is very difficult to build commitment among staff. (Ainscow, 1995 s 69)

Ett effektivt och positivt ledarskap skall således inte bara finnas hos rektor utan alla i skolan är lika delaktiga. I arbetet med att skapa en gemensam pedagogisk grundsyn på en skola är det avgörande att alla i skolan är involverade. Visionen och målen måste bli en angelägenhet för alla som verkar i skolan och ingå som en naturlig del i skolans vardagsarbete.

Specialpedagogen – kliniklärare och nytänkande förändrare

I de ständiga förändringar som karakteriserar skolan ingår naturligtvis även en förändring av specialpedagogens yrkesuppdrag. I en skildring av den svenska speciallärarutbildningen från 1921 till 1981 spårar Bladini (1990 s 338) en förändring i utbildningen där specialläraren utbildats från hjälpskolelärare via övergångsformen kliniklärare till att arbeta som skolans förändringsagent. Hjälpklasslärarens yrkesroll karakteriserades av "begränsad professionalitet" genom att vara intuitiv, erfarenhetsgrundad och

klassrumsfokuserad. Kliniklärarrollen kännetecknade av en "vidgad professionalitet" genom intresse för diagnoser och utvärderingsinstrument inom ramen för tidens teknologiska pedagogik. Av skolans förändringsagent krävs en syntes av professionella egenskaper som intuition, erfarenhetsbaserad kunskap om individuella elever, intresse för teori, samarbetsförmåga och kompetens att arbeta på en mer central organisatorisk nivå än tidigare speciallärare. Med sådant stöd skulle klasslärarna bli bättre kvalificerade att möta och stödja alla barns behov – inklusive de barn som blivit bedömda att ha särskilda behov.

Speciallärarutbildningen ersattes år 1990 av den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen. Denna är i dagsläget tillgänglig för lärare samt fritidspedagoger och utbildningstiden har förlängts. Den nya specialpedagogen skall anlägga en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd och aktivt delta i och medverka till en utveckling av skolans verksamhet. Beteckningen förändringsagent skulle därmed kunna gälla fortfarande. De förväntningar som lärare på fältet har på specialpedagogen motsvarar emellertid inte alltid specialpedagogernas nya kompetensområde. Traditionen att specialpedagogen skall arbeta som klinikläraren – diagnosticera och bedriva undervisning med en eller några få elever åt gången – lever kvar. En slutsats som dras i Skolverkets Nationella kvalitetsgranskningar (1999) är att det ofta finns en olöst konflikt beträffande inriktningen av arbetet i elevvårdsteamerna där specialpedagogen vanligtvis ingår.

Teamerna uttalar ofta en önskan att arbeta förebyggande och handledande genom lärarna, samtidigt som skolläda och lärare ställer krav på insatser för individuella elever. (Skolverket, 1999 s 95)

En utveckling som kan skönjas under senare år är att centrala resurs/stödteam inrättats i kommunerna. Tanken är att samla exempelvis medicinsk, psykologisk och specialpedagogisk kompetens på ett ställe och på så sätt effektivisera resurserna. Denna samlade kompetens skall bistå personalgrupper inom förskola och skola med konsultation och handledning. De specialpedagoger som

knyts till teamet kommer då i hög grad att agera i rollen som konsulter. I specifika problemsituationer som är kopplade till enskilda barn kan specialpedagogen/konsulten innebära ett stort stöd för lärare och personal. Förutsättningarna för att konsulten under en längre period aktivt skall delta i ett arbete som syftar till utveckling och förändring av hela verksamheten är troligtvis mer begränsade. Det kan således finnas nackdelar som måste diskuteras och synliggöras då man inrättar resursteam t ex

... att kompetens och resurser försvinner från skolenheterna, att eleverna får längre avstånd till kvalificerad hjälp och att det kan uppstå "köer" då många skolor och elever söker hjälp. (Skolverket, 1999 s 94)

I en undersökning av det specialpedagogiska arbetet i grundskolan konstaterar Persson (1995) att de åtgärder som sätts in antingen är av beskyddande, åtgärdande eller omdanande karaktär. Åtgärder av beskyddande karaktär som enbart berör den enskilde individen dominerar i de skolor Persson undersökt. I mycket mindre utsträckning förekommer åtgärdanden som får konsekvenser på klass- eller grupp-nivå. Omdanande åtgärder som berör hela verksamheten dvs skolan och även samhället utanför skolan förekommer ytterst sparsamt. Han menar att synen på vad som uppfattas vara specialpedagogikens uppgifter är "cementerad" och till stor del handlar om åtgärder av beskyddande eller åtgärdande karaktär.

Även Colnerud och Granström (1994) visar i en studie att skolans personal genomgående "tillskriver eleven problemen". I de diagnoser som ställs på de skolor de undersökt betraktas eleven (i elva av tolv fall) som bärare av någon form av svårighet. Svårigheterna yttrar sig i form av elevbeteenden som skolans personal inte kan möta och ansvaret för elevens situation flyttas då till en annan instans. Colnerud och Granström menar att istället för att använda en modell som är baserad på elevens personlighetsdrag borde man använda en förklaringsmodell som är baserad på att skolan är anpassningsbar. En elevs manifesta svårigheter är en kombination av personliga förutsättningar och skolans svårigheter

att möta eleven. De förespråkar att skolans insatser måste ses som en operativ variabel som leder till ett åtgärdsprogram där skolans aktörer förändrar sitt beteende.

Förhållningssättet att "se eleven som problemet" kan förvisso härledas till den specialpedagogiska undervisningstraditionen men även ord skapar tankefigurer och klassificeringsbegrepp som influerar skolans arbete och som styr in arbetet i banor som kan vara svåra att påverka och förändra. Trots att det i Lgr 80 (s 52) poängteras att *om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva, om skolans arbetssätt kan ändras är det möjligt* formuleringarna om "eleven i centrum" kan ha haft en viss inverkan på hur arbetet med elever i svårigheter bedrivs. Betoningen av eleven i centrum fokuserar den enskilde individen och det är tänkbart att det leder tankarna till att det är eleven som skall diagnosticeras och åtgärdas. Det är även möjligt att benämningar som diagnos och åtgärdsprogram bidrar till att befästa traditionella föreställningar.

Uppmärksamheten som riktats mot den neuropsykologiska forskningen där man gärna vill förklara alla svårigheter i biologiska och medicinska termer kan även influera och påverka i riktning mot ett individriktat perspektiv och en ökad användning av diagnoser. (Börjesson, 1998; Skolverket, 1998b). Många lärare upplever sin arbetssituation som pressande och upplever frustration och villrådighet i mötet med elever i svårigheter. Lärare uttrycker att de inte har handlingsberedskap för att agera i de kritiska situationer som kan uppstå i klassrummet och att de inte har kunskaper tillräckligt att hantera konfliktsituationer och skapa en lugn arbetsmiljö för eleverna. I många fall anser de sig inte heller ha tillräckligt stöd av speciallärare/-pedagog eller elevvårdsteam (Arvidsson, 1995). Det kan i detta läge uppstå en tro på att diagnoser och tester skall lösa problemen.

Emellertid är det inte diagnosen i sig som avgör om den är användbar eller inte, utan de föreställningar och förväntningar som den ger upphov till och som alla alltid påverkas av. En önskan att kunna förklara ett problem klart och enkelt är förståelig, men den leder ibland till slutsatsen att också behandlingen skall vara enkel och effektiv. (Danielsson & Liljeroth, 1996 s 23)

En ensidig fokusering på individen utan beaktande av elevens hela skolsituation kan emellertid leda till att problem som kan härledas till grupp- och organisationsnivå eller till samhället förläggs hos enskilda individer. Det kan också innebära att skolans personal i mindre utsträckning utgår från elevens *behov* i relation till hela skolmiljön och i stället lutar mer på experutlåtande om *tillstånd* (Skolverket, 1998). Ett ökat intresse för diagnoser och tester framkommer även under senare år i skolämnet matematik, där specifika svårigheter under senare år i allt större utsträckning diagnostiserats som "dyskalkyli" av läkare och psykologer. Detta leder till att diagnosinstrument och screeningtest som är tänkta att användas i skolan utarbetas (t ex Adler, 1998). Diagnosernas värde för skolans arbete ligger i vad dessa leder till i det dagliga arbetet. Ett dilemma uppkommer då diagnoser oftast inte säger mycket om hur den pedagogiska verksamheten skall utformas (Pehrsson & Sahlström, 1998).

Uppmaningar till tidig diagnosticering av experter bör tas med en viss försiktighet då det gäller en tidig bedömning av vilka barn som kan befaras hamna i svårigheter. Det är inte förrän barnen kommer längre upp i skolåldern som en diagnos med avseende på särskilda matematiksvårigheter kan ställas med viss säkerhet (Adler, 1996). Bakgrunden till elevers svårigheter är sammansatt och oftast finns en komplex orsakskedja som måste kartläggas för att ge eleven den tid och det stöd han eller hon behöver. Kartläggningen innebär ett *systematiskt utforskande* av elevens situation där olika analysverktyg används. Diagnoser och tester kan aldrig vara det *enda* redskapet för att skapa en helhetsbild utan dessa måste kompletteras med intervjuer och observationer (Pehrsson & Sahlström, 1998). En kartläggning av en elev som är i behov av särskilt stöd i matematik bör innefatta en analys av elevens hela skolsituation. Intervjuer och

observationer bör därför genomföras som syftar till att ge en bild av elevens lärandemiljö och sociala praktik. Som en del av kartläggningen bör en analys av elevens förståelse och tänkande inom matematikens innehållsliga områden, elevens förhållningssätt till matematik samt tilltro till den egna förmågan ingå (Ahlberg, 1999).

Finns det då inom specialpedagogiken en speciell syn på lärande, kunskap och demokrati som skiljer sig från den mångfacetterade bild som framkommer i den "vanliga" pedagogiken? Wennbo (1998) framför att specialpedagogik måste handla om att ta de pedagogiska konsekvenserna av att barn är olika. Specialpedagogik kan inte handla om att specialläraren/-pedagogen förväntas "bota" vissa elevers brister med speciella metoder. Individen måste förstås som en del av klassen/gruppen och organisationen. Specialpedagogen skall istället bidra med en fördjupad kunskap så att det pedagogiska arbetet i skolan utvecklas. Liknande tankegångar framkommer i lärarutbildningskommitténs betänkande om en ny lärarutbildning (SOU 1999:63). Där framförs att den stora utmaningen – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – är hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning?

Den traditionstyngda uppfattningen att detta skulle vara en specialpedagogisk uppgift vid sidan av den vanliga undervisningen har visat sig ofruktbar. Det är väl dokumenterat, att den förhoppningen att avvikande elever genom erhållandet av separata hjälpinsatser skall "komma ikapp" sina klasskamrater i de flesta fall är helt orealistisk. Det är enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Det är därför skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd i bl a arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten. (SOU 1999:63, s 192)

Den specialpedagogiska utbildningen skall leda fram till kompetenser som på avgörande sätt skiljer sig från det som tidigare

betraktats som speciallärarens ansvarsområde. Kompetenserna får ännu så länge anses vara en vision i det att de pekar ut önskade mål för blivande specialpedagogers verksamhet – inte beskrivningar av förhållanden som är allmänt rådande. Specialpedagogens yrkesuppdrag innebär att:

- omsätta och utveckla sina specialpedagogiska ämneskunskaper i pedagogisk verksamhet,
- identifiera och beskriva faktorer som finns i skolan och samhället i stort och som orsakar svårigheter i individers lärande och utveckling,
- på ett kvalificerat sätt genomföra pedagogiska utredningar av individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- utforma åtgärdsprogram i samarbete mellan skola och hem,
- utveckla skolans lärandemiljöer utifrån åtgärdsprogram och utbildningspolitiska styrdokument,
- utveckla principer och former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen,
- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kollegor, elever, föräldrar i pedagogiska frågor,
- genomföra en kvalificerad uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling mot att kunna möta behoven hos alla elever. (SOU 1999:63 s 208).

Specialpedagogens arbete bedrivs i en social kontext vilket medför att värderingar, normer och attityder har stor betydelse för hur arbetet gestaltas. Människor skapar sin vardag i interaktion med varandra och i den dagliga verksamheten möts olika erfarenheter där yrkesrollens tradition spelar en väsentlig roll för arbetets innehåll och utformning. Detta gäller såväl klasslärarens som specialpedagogens historiskt sett framsprungna yrkesroll. De specialpedagoger som efter avslutad utbildning har en vilja att arbeta i riktning mot förändring och involvera hela skolan i arbetet för att stödja elever i svårigheter kan stöta på hinder. Om synen på specialpedagogen som "kliniklärare" lever kvar och kollegornas förväntningar på specialpedagogen inte motsvarar det nya uppdraget, är det inte förvånansvärt om konflikter och motsättningar uppstår. Det är således inte enbart ekonomiska

resurser och lärarnas professionalitet som avgör hur arbetet för att stödja elever i svårigheter utformas på en skola. Traditionen och den sociala praktiken spelar en väsentlig roll och måste tas i beaktande för att skapa förståelse för de dilemman som kan uppstå vid en förändrad syn på specialpedagogens arbetsuppgifter (Dyson & Millward, 1998; Haug, 1998; Persson, 1998; Skidmore, 1998).

Läraren – ensamlärare och samskapare

I ljuset av en stark historisk tradition betraktas läraryrket ibland som ett "ensamarbete". Den traditionella utformningen av skolor – där en lärare undervisar en klass – leder till föreställningar om att ensamarbetet är en central faktor i formandet av lärarnas yrkesidentitet. Två amerikanska forskare, Lortie (1975) och den tidigare nämnde Jackson (1968) har tidigt beskrivit dessa företeelser och lagt grunden till ett synsätt som delvis lever kvar. Trots att forskarna har använt olika forskningsstrategier – Jackson har genomfört en intervjuundersökning med "duktiga lärare" medan Lorties studie bygger på analyser av två stora surveyundersökningar – kommer de fram till mycket likartade resultat. Med Lorties formulering karakteriseras lärare av nuorientering, individualism, och konservatism. Lortie (1975) driver tesen att lärarnas utveckling av den egna undervisningen äger rum i ensamhet i det egna klassrummet. Detta leder till att det inte i någon större utsträckning sker en överföring av kunskap från den erfarna praktikern till den mer oerfarne – vilket sker i många andra yrken. Varje enskild lärare måste själv genomföra arbetsuppgifterna, är ensam om att ta ställning till det som händer och har ensam ansvar för att lösa de problem som uppstår. Läraren kan visserligen få råd och vägledning av kollegor, men detta kan inte ske i direkt anslutning till undervisningens genomförande. Enligt Lortie förhindrar dessa förhållanden att en kollektiv yrkeskunskap byggs upp. Lärarens yrkeskunskap blir därmed personlig och privat.

Arfwedsson (1994) ansluter sig inte till synen att lärarens praktiska kunskap enbart är relaterad till den egna undervisningserfarenheten. Lärarkunskapen är inte individuell och privat eftersom isoleringen endast innebär att det inte finns några kollegor i samma klassrum som läraren. Kollegornas tankar och arbetssätt är emellertid kända av de flesta i skolan. Detta beror på att lärarna i en skola befinner sig på samma nivå, då skolor i motsats till många andra arbetsplatser inte är hierarkiskt organiserade. Diskussionen om lärarnas isolering har istället sin grund i "ideologiska försök att förändra skolan". Förändringsförsök som till stor del inriktas mot att försöka påverka lärarnas arbete i riktning mot ökad samverkan och intresse för utveckla arbetssätt och undervisningsmetoder.

Inte heller Carlgren (1997) menar att de hinder som finns då det gäller att utveckla en gemensam lärarkunskap i första hand beror på lärarnas "ensamarbete". Istället betonar hon de ständigt pågående förändringarna av skolan och den inverkan dessa har på skolans verksamhet. I och med att lärarens uppgifter ständigt förändras och omdefinieras uppkommer en förlust av vad som kan anses vara aktuell yrkeskunskap för läraren.

Huvudfåror i skolans förändringsarbete

Försöken att påverka och förändra lärares yrkesutövning – från att vara en kunskapsförmedlare till att fungera som en kraftkälla i skapandet av en lärande skola – inriktas såväl i officiella skoldokument som i offentliga debatter och interna diskussioner mot skilda innehåll och aspekter av skolans arbete. Ett exempel är de stora satsningar som görs på införandet och utvecklingen av IT i undervisningen. Andra exempel är försöken att rikta ljuset mot internationalisering och den mångkulturella skolan samt en ökad uppmärksamhet mot skolans värdegrund och elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 1998a, 1998b, 1998c, 1999; SOU, 1996:143).

Hur skall då en utveckling av skolans verksamhet komma till stånd som innefattar lärarnas syn på sitt yrkesuppdrag? I det följande

väljer jag att beskriva några huvudfåror som under senare år kommit att betonas alltmer i försöken att förändra lärares arbete och höja kvaliteten i skolans arbete. Förändringsförsök som jag återvänder till i den kommande fallstudien:

- samarbete i arbetsenheter och arbetslag
- utvärdering av skolans verksamhet
- handledning och pedagogiska samtal
- forskningsanknytning av undervisningsområdet
- reflektion i en lärande skola

Det är förvisso en förenkling att avskilja dessa olika aspekter av lärarens verksamhet från varandra. De kan emellertid analytiskt betraktas som skilda ting även om de i det dagliga arbetet inte är isolerade från varandra utan vävs samman och gemensamt ingår i arbetet med att utveckla lärares kritiska förhållningssätt till det egna arbetet. Exempelvis finns goda möjligheter till forskningsanknytning och reflektion över den egna verksamheten då ett arbetslag planerar det pedagogiska arbetet eller utvärderar skolans arbete.

Samarbete i arbetsenheter och arbetslag

Föreskrifterna i Lgr 80 om samverkan i arbetsenheter var ett försök att bidra till en förändrad lärarroll. En orsak till införandet var att försöka bryta den historiskt starka traditionen av "ensamläraren". Ytterligare en anledning var att samarbetet i arbetsenheterna skulle medverka till en demokratisering av lärarnas arbete där lärarna fick större inflytande på beslutsprocessen i skolan. Paradoxalt nog har en koncentration istället för dekoncentration av makt och mandat i skolan utvecklats. Ståhl (1998) framför att det utan tvivel har skett en del förändringar men rektorns position och roll är orubbad. Det har enligt Ståhl inte skett någon överföring av ansvar från rektor/skolans ledning till lärarna i arbetsenheterna.

Enligt Colnerud och Granström (1994) har arbetsenheten på många håll främst fått karaktären av en organisatorisk indelning av lärare och elever på en skola. Den samverkan som förekommer rör ofta

samordning av gemensam planering, konferenser och upprättandet av lokal arbetsplan. På högstadiet är det framförallt elever i svårigheter som blivit en gemensam angelägenhet för lärarna i arbetsenheten. Ett ökande samarbete kan emellertid iakttas. Det organiseras då vanligtvis i form av arbetslag. Dessa grupper är emellertid inte, som arbetsenheten, föreskrivna i författningar för grundskolan utan bygger på frivillighet hos lärarna.

Att arbeta i arbetslag innebär många gånger ett samarbete mellan olika yrkesgrupper som lärare, förskollärare och fritidspedagoger. Pedagoger med skilda utbildningar och yrkeskulturer skall mötas och försöka finna en gemensam riktning i sitt arbete. Detta möte mellan yrkeskulturer kan naturligtvis medföra svårigheter och beskrivs ofta som en kollision mellan olika traditioner eller kulturer (Haug, 1992; Rönnerman, 1993). Mötet mellan fritidspedagogen och klassläraren vid införandet av samlad skoldag har studerats av Hansen (1999). Hon finner att fritidspedagoger ser utveckling av barnets sociala kompetens som kärnpunkten i arbetet. Den pedagogiska verksamheten för fritidspedagogen handlar i första hand om förhållningssätt och medvetenhet om det egna handlandet. För läraren däremot innefattar den pedagogiska verksamheten i första hand en struktur och innehållslig planering som syftar till att få barn att lära sig något mer specifikt.

Enligt Rönnerman (1993; 1996) har samverkan i arbetslag under 80- och 90-talet förts fram som en lösning på många av skolans problem i västvärlden. Läroplanens formuleringar om ett önskvärt samarbete får emellertid ses som ett "utifrån" kommande krav. Uppgifterna definierades inte av lärarna själva och de tog inte egna beslut om hur arbetet skulle utföras. Rönnerman framhåller att det är betydelsefullt att lärarna själva initierat samarbetet för att ett framgångsrikt samarbete skall komma till stånd. Hon pekar på att det finns många exempel på att samarbete som lärarna själva initierat och utformat är till godo för skolan. För att samarbete i arbetslag skall fungera är det dessutom nödvändigt med en stödjande skolledning. Det fodras även en samsyn på under-

visningens mål och hur arbetet i praktiken skall utformas för att uppnå dessa mål.

Utvärdering av skolans verksamhet

I en målstyrd skola är det nödvändigt att utvärdera arbetet för att bestämma i vilka avseenden man lyckats nå målen. Då det gäller utvärdering av skolans verksamhet är intresset till allra största delen inriktat mot att eleverna skall uppnå kunskapsmålen. Statistik över hur många elever i olika skolor som uppnår betyget godkänt lämnas regelbundet i massmedia och i Skolverkets rapporter. Den livliga diskussionen behandlar emellertid huvudsakligen *att* man måste nå målen, inte *hur* man skall uppnå dem. Den centrala frågan vid en utvärdering av skolans arbete måste vara om målen är klara för alla som deltar i arbetet i skolan och om det råder samstämmighet om på vilket sätt målen skall uppnås. Skolans mål är emellertid inte enbart riktade mot elevernas ämneskunskaper utan också mot skolans värdegrund och målsättningen om en demokratisk skola.

Rektor har det övergripande ansvaret för att den enskilda skolans arbete inriktas mot de nationella målen och följer den riktning som formulerats i lokala arbetsplaner och skolplaner. Han/hon är även förpliktigad att se till att verksamheten följs upp och utvärderas i förhållande till målen. Scherp (1998) menar att decentraliserings-tanken bygger på att lärare både vill och kan utveckla skolan. Han framhåller att lärarens agerande styrs av den egna pedagogiska grundsynen och för att medvetandegöra och påverka värdegrunden på den egna skolan måste måldiskussioner föras. Lärare måste förstå skolans mål och relatera dem till den egna verksamheten så att de genom sitt agerande kan påverka måluppfyllelsen. Om den pedagogiska utvecklingen skall fortgå måste skolans personal tillsammans med eleverna värdera och förändra arbetssätt och metoder. Om målstyrningen skall fungera och skolan utvecklas till en lärande organisation som når upp till decentraliseringens krav på självutveckling, krävs delaktighet och makt över situationen för såväl lärare som elever.

Det diagnostiska material som Skolverket (1996) utarbetat är ämnat att vara ett hjälpmedel vid en utvärdering. Ett syfte med materialet är att ge läraren underlag för en utvärdering av det egna arbetet även om fokus läggs på elevernas kunskaper. Regelbundna och systematiska observationer kan göras för att lärare och elev skall kunna se hur den enskilde elevens kunskapsprocess går framåt. Materialet ger läraren och eleven information om elevens styrka, vilka strategier eleven använder i sitt lärande samt bidra till att synliggöra var elevens svårigheter ligger.

Ytterligare ett redskap för utvärdering är pedagogisk dokumentation. Det är först när man lyckas synliggöra, dokumentera och analysera en yrkeskårs tysta kunskap som yrket kan utvecklas till en profession (Ahlström, 1989). Lärarnas praktik är framförallt en muntlig praktik. Lärare talar, frågar och samtalar ständigt. Däremot är det inte lika vanligt att lärare uttrycker sig skriftligt. Att skriftligt dokumentera vad man gör och tänker är emellertid ett viktigt redskap för att utveckla tänkandet om såväl den egna praktiken som hela skolans verksamhet. Det skrivna språket ger tid till eftertanke – orden finns kvar och tankarna blir synliga. Skrivandet blir därför ett kraftfullt och effektivt verktyg då det gäller att gå vidare i tänkandet och utveckla språket. Då pedagogisk dokumentation inte ses som ett redskap för tillsyn och kontroll – utan som ett sätt att beskriva det dagliga arbetet i skolan – kan dokumentationen bidra till att synliggöra lärarnas tysta kunskap och medverka till en utveckling av lärarnas yrkesspråk.

Handledning och pedagogiska samtal

För att förverkliga och implementera utbildningspolitiska mål måste en kollektiv lärarkompetens utvecklas (Ainscow, 1997; Barton, 1995; Emanuelsson, 1995). Lärare måste ges tillfälle att reflektera tillsammans och överväga nya möjligheter för att skapa kreativa inlärningsmiljöer som inkluderar alla elever. Ett sätt att bidra till att en kollektiv kompetens skapas kan vara att lärare involveras i olika typer av handledning och pedagogiska samtal. I skriften "En

värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter” ses handledning som ett viktigt instrument för att sätta fokus på värdegrunden i skolan (DS 1997:57).

Vad är då handledning och vad innebär pedagogiska samtal och vad är skillnaden mellan dem? Båda benämningarna är relaterade till någon form av verksamhet som syftar till vägledning och utveckling. På en övergripande nivå kan sägas att handledning är ett vidare begrepp som används inom en mängd olika professioner där det har varierande innebörder t ex konsultation eller rådgivning. Gemensamt för samtliga handledningssituationer är emellertid att någon är handledare och andra handleds. För att samtal skall betraktas som handledning menar Lauvås och Handal (1993) att det skall ingå i en professionellt präglad utbildning eller yrkespraktik och knyta an till yrkesutövarens egen verksamhet.

Pedagogisk handledning är en avgränsning av begreppet handledning som i sig kan innefatta varierande innebörder. Det kan t ex handla om lärarutbildningen och innebära handledning av de studerandes examensarbeten, men det kan också röra sig om handledning av de studerandes verksamhetsförlagade del i utbildningen (Franke, 1990; Emsheimer och Göhl, 1996). Andra typer av handledning som förekommer i skolan är handledning mellan kollegor (Lauvås et al, 1999) samt specialpedagogens handledning med sina kollegor.

Då det gäller praktikhandledning med lärarstuderande beskriver Franke (1999) tre skilda förfaringssätt som handledaren använder. Handledaren agerar som ”medtänkare” vilket innebär att lärarstuderande uppmuntras till ett reflekterande förhållningssätt. Handledaren kan även agera som ”modell” och visa och tala om för den studerande hur han/hon skall gå till väga. Ett tredje förfaringssätt är att agera som ”trygghetsskapande hjälplärare” vilket betyder att handledaren ger stöd och hjälp då det gäller planering och genomförande av undervisningen.

Handledning med lärare karakteriseras enligt Lauvås och Handal (1993) av att handledningen tar upp förhållandet mellan teori och

praktik och syftar till att utveckla den handleddes "praktiska teori". Handledningen skall bedrivas i en samtalsform som präglas av reflektion över praxis och som delvis är frikopplad från "handlingstvånget". Det gäller för den som handleder att utifrån den handleddes perspektiv analysera och diskutera de problemområden som är aktuella. Det ligger i den handleddes uppgift att utveckla sina egna teorier och med hjälp av sina egna erfarenheter och kunskaper tolka och analysera den situation som är föremål för intresse.

Emsheimer och Göhl (1996) menar att inriktningen av den pedagogiska handledningen gått från en fokusering på handlandet mot en fokusering på tänkandet bakom handlandet.

Det är detta som i Handal och Lauvås (1993) tappning rubricerats som utveckling av lärarens praktiska teori. Tänkandet är centralt och det som i slutänden skall utvecklas för att leda till bättre handlingar. (Emsheimer & Göhl, 1996 s 111)

I motsats till Handal och Lauvås som enligt deras mening menar att samtalet skall röra sig omkring den handleddes tankar, framhåller Emsheimer och Göhl således att handledaren skall föra en diskussion omkring en upplevd situationen och hur den kan förstås. Detta inkluderar även försök att förstå elevernas perspektiv i ett dialektiskt förhållande till lärarperspektivet. Utgångspunkten i ett handledningssamtal måste tas i en situation och i reflektionen omkring denna. De framhåller att en utveckling av tänkandet måste ske genom att man utgår från och riktar uppmärksamheten på en situation som är noga utforskad. Tankarna eller reflektionen måste böttna i en situation som den handledde själv är en del av, vilket innebär att en reflektion kommer till stånd såväl "i handling" som "efter handling". Pedagogisk handledning ses därmed som en reflektionsprocess där handledare och handledda möts i samtal omkring situationer som är hämtade från den handleddes egna erfarenheter i den egna verksamheten. Intentionen med samtalen är att synliggöra en kunskapsutveckling som kan fungera som verktyg då det gäller att förstå och hantera liknade situationer i framtiden.

Det pedagogiska samtalet har delvis samma syfte som handledningssamtalet. Berg et al (1999) kopplar samtalen till skolans "frirum", dvs den utvidgade lärarrollen och det handlingsutrymme som den decentraliserade skolan erbjuder. Mer eller mindre kontinuerligt pågående pedagogiska samtal mellan och inom olika verksamma grupper i skolan kan dels vara ett medel att upptäcka handlingsutrymmet, dels fungera som ett forum för att planera och genomföra en verksamhet som syftar till att verkligen nyttja handlingsutrymmet på elevens och pedagogikens villkor. Det pedagogiska samtalet är emellertid inte vilket samtal som helst, utan i allmän mening kan det beskrivas som argumenterande samtal som kan kontrasteras mot ett samtal i en mer terapeutisk mening eller ett samtal i bemärkelsen konversation.

Det pedagogiska samtalet har ytterst bäring på skolan som ett historiskt och strukturellt betingat fenomen i samhället. I en mer normativ mening handlar det om samtal om undervisning och lärande i skolans vardag. Framför allt handlar samtalet om relationer mellan skolans vardagsarbete och övergripande institutionella värdebaser. Uttryckt med andra ord handlar det om ett samtal som rör sig i spännvidden mellan och inom områdena pedagogik och didaktik och skolans samhälleliga funktioner. (Berg et al s 236)

I pedagogiska samtal skapas således ett forum för samtal och reflektion som kan bidra till att lärare ser den egna undervisningen i ett nytt perspektiv och upptäcker saker som de inte tidigare riktat uppmärksamheten mot. I samtalssituationen finns inte rätt eller fel. Situationen kännetecknas av ett verkligt intresse för andras sätt att tänka och handla och inriktas mot att man kan tänka i andra termer än bra eller dåligt, normalt eller onormalt. Situationen utforskas då gemensamt och samtalet blir en process som tillförs näring av samtliga deltagare.

Då handledning och pedagogiska samtal sker i grupp kan motiven för ett visst sätt att handla diskuteras och kommenteras bland kollegor. Deltagarna kan visa på alternativa tolkningar eller bekräfta och känna igen och på så sätt bli ett stöd för en kollega. Varje gruppmedlem kan dra nytta av gruppens samlade erfarenheter och

kompetens. Colnerud och Granström (1994) anser att kompetens är att veta vad man gör. Då yrkesutövare klargör sina utgångspunkter och syften samt planerade åtgärder för sig själva och andra blir praktiken mer synlig och begriplig för dem själva. Att samtala om det man ser i den dagliga verksamheten innebär att man språkliggör vardagen och synliggör det man håller på med. Då kan nästa steg bli att fundera över hur man kan gå tillväga för att förändra och finna nya vägar.

I lärarens professionalitet ingår den didaktiska kompetensen dvs lärarens uppfattningar och värderingar kopplas till ett undervisningsinnehåll. Ett viktigt inslag i den didaktiska kompetensen är att läraren är medveten om det val hon/han gör och att det finns andra möjligheter. Det innebär att analysera *vad* undervisningen bör ta upp, ställa frågor om *varför* ett specifikt innehåll skall behandlas samt *hur* undervisningen skall genomföras. Den didaktiskt kompetente läraren problematiserar innehållet och vågar pröva nya vägar och dra ut konsekvenserna av olika handlingsalternativ. Detta är särskilt viktigt då det gäller undervisningen av elever i svårigheter, eftersom det visat sig att skolans sätt att bemöta dessa elever ofta följer ett välkänt mönster (Persson, 1995).

Lauvås och Handal (1993) menar att lärarens praktiska teorier ligger till grund för hur de agerar i välkända och invanda situationer, men påpekar att detta kan innebära en risk att fastna i gamla handlingsmönster. Nya krav och nya situationer kan innebära att den egna erfarenhetsbaserade kunskapen inte räcker till och att handledning och pedagogiska samtal kan då bidra till att utveckla en kollektiv lärarkompetens.

Forskningsanknytning av undervisningsområdet

Ett vetenskapliggörande av utbildningsområdet ses som ytterligare ett sätt att höja lärarnas yrkeskunskap och kvaliteten i undervisningen. Detta handlar till stor del om att knyta undervisningen tätare till den teoretiska kunskapsbildning som sker inom den

pedagogiska och specialpedagogiska forskningen. Det innebär även att läraren skall få utökad erfarenhet av "teoretiskt arbete", dvs att formulera sig, argumentera, analysera och reflektera.

Den kunskap som läraren utvecklar är en situationsbunden och i huvudsak icke-teoretisk "tyst förtrogenhetskunskap" (Carlgren, 1995). Ett sätt att utveckla skolans verksamhet är att den erfarenhetsbaserade och praktiska kunskap som lärare skapar i klassrummet konfronteras mot den kunskap som frambringas genom forskning. Pedagogisk forskning karakteriseras emellertid i många lärares perspektiv av att den inte är kopplad till den praktiska verklighet i vilken de arbetar. Forskarna har ett utifrånperspektiv. De talar ett annat språk och förmår inte förmedla forskningens resultat så att lärare "känner igen sig" (Robertson Hörberg, 1997). En förutsättning för att forskningsresultat skall få genomslag i skolans vardag är att lärare uppfattar att det är deras egen verksamhet som beskrivs och inser nyttan och relevansen av den genomförda forskningen. Forskning handlar om att finna svar på frågor om omvärlden. Det är i frågandet som forskningens kärna ligger. De frågor forskare ställer om skolans arbete präglas emellertid av att *de ställs från utsidan*. Lärare själva ställer delvis andra frågor och upplever kanske inte forskarens frågor som lika angelägna och viktiga som de frågor som är framsprungna i den egen undervisningsvardagen.

Vad kan då forskning om skolan egentligen bidra med i skolans praktiska verksamhet? Robertson Hörberg (1997) menar att forskningsbaserad kunskap inte alltid kan göras tillgänglig för användarna och att det inte är självklart att lärare oundvikligen använder kunskapen på ett sätt som förbättrar deras praktik. Lärares kunskapsutnyttjande är selektivt och andra typer av kunskap framstår ofta som viktigare än vad forskningsresultat gör. Hon ger emellertid flera exempel på hur forskningsbaserad kunskap sedd ur lärarens perspektiv kan vara användbar:

- för legitimering av egna åsikter,
- för att bekräfta att man är på rätt väg,
- för att svara på egna frågor och möta upplevt behov,
- som verbaliseringsinstrument dvs som hjälpmedel för att sätta ord på företeelser och beskriva egen verklighet,
- för att utmanas och se nya perspektiv,
- för att bidra till ett ökat kritiskt tänkande. (s 216)

Enligt Robertson Hörberg (1997) finns det således möjligheter för att forskningsbaserad kunskap kan ge lärare utökade möjligheter att hävda sin egen professionalism. Hon menar emellertid att det är viktigt att komma ihåg att lärare använder ny kunskap mer eller mindre omedvetet – när det passar dem och uteslutande på egna villkor. Den personliga och privata sfären i läraryrket spelar en betydelsefull roll för läraren. Generella förklaringsmodeller ger oftast inte mycket vägledning när man skall dra slutsatser omkring enskilda praktiska problem.

Då lärare deltar i olika former av utvecklingsarbete som är kopplade till högskolor och universitet, antas praktiken knytas tätare till den pedagogiska forskningen (Rönnerman (1993)). Ofta är emellertid dessa utvecklingsarbeten avgränsade projekt, som inte alltid blir en integrerad del av skolans hela verksamhet. Arbetet innebär sällan gemensamma kontinuerliga ansträngningar som arbetslagen svarar för (Skolverket, 1999).

För närvarande talar skolpersonalen om arbetslagen som exempel på utvecklingsarbete. Vi ser snarare arbetslaget som en bas för att utveckla utbildningen. (Skolverket, 1999 s 46)

Rönnerman (1993) menar att utvecklingsprojekt kan leda till att lärarnas professionalism ökar, men som tidigare nämnts är det mycket tydligt att förutsättningen för framgångsrik samverkan i lokala utvecklingsarbeten är att dessa härstammar från lärarna själva. Då lärare bedriver ett utvecklingsarbete, inom vilket de dokumenterar samt för diskussioner om skilda undervisnings-

erfarenheter, uppkommer ständigt nya frågor som leder till ett fortsatt personligt lärande.

Även inom den forskning som utförs inom ramen för den tidigare beskrivna aktionsforskningen ställs frågor från "insidan", dvs lärarnas egen praktik genererar forskningsfrågorna (Tiller, 1997). Inom en riktning av aktionsforskningen etableras ett nära samspel mellan forskning och handling – mellan teori och praktik (Eliasson, 1987). Teoretiska förklaringsmodeller kan då kopplas till den praktiska erfarenheten för att erbjuda läraren tankeredskap för att kritiskt granska den egna praktiken i syfte att uppnå en förändring och utveckla skolans verksamhet. För att uppnå syftet att utveckla ny kunskap och insikt skall lärare, som är involverade i aktionsforskning, medvetet reflektera över den egna undervisningen, så att de värderingar och ställningstaganden som ligger till grund för den egna undervisningspraktiken synliggörs.

Reflektion i en lärande skola

Läraryrkets forskning under de senaste decennierna kan uppdelas i fyra traditioner; forskning om lärareffektivitet, lärarsocialisation, lärarkulturer samt lärares tänkande (Arfwedsson, 1994). En inriktning i forskningen om lärares tänkande består av studier kring lärares reflektion. Under 1980- och 90-talet har detta forskningsfält blivit allt mer omfattande och under senare år har reflektion lyfts fram som vägen som leder till en ökad professionalitet för lärarkåren. Även i Lpo 94 tas reflektion upp som en central aspekt både för elevernas lärande och för skolans utveckling. Lärarna skall ges möjlighet att reflektera över sin egen verksamhet, vilket innebär att de skall vara öppna och flexibla och ha förmåga att betrakta och värdera sig själva. Helst skall reflektionen ske i arbetslaget eller med kollegor som deltar i ett utvecklingsarbete. Enligt Alexandersson (1998) är målsättningen att skolan skall utvecklas till en reflekterad praktik.

För att skolan skall utvecklas till en reflekterad praktik krävs reflekterande praktiker. Redan Dewey (1933) såg reflektion som en ständigt återkommande aktiv kunskapsprocess vilken är fram-

sprungna ur en direkt erfaren situation med utforskande och upptäckande som ingående teman. Med utgångspunkt huvudsakligen i Deweys (1933) och Schöns (1987) skrifter ges olika beskrivningar av vad det innebär att vara en reflekterande praktiker (Alexanderson, 1998; Carlgren, 1995; Hesslefors Arktoft, 1996: SOU, 1999). Begreppet har anpassats till skolans verksamhet genom att begreppen den reflekterande läraren och den lärande läraren har myntats.

Nödvändigheten av distansering för att det skall vara möjligt att reflektera över sin egen praktik poängteras av Bengtsson (1993). Han pekar på tre sätt för lärare att skapa distans, nämligen självreflektion, dialog och forskning. För att skapa distans till sig själv och sitt handlande krävs träning. Det är inte självklart att utöva *självreflektion* i den bemärkelse att subjekt görs till objekt. För att träna detta behövs stöd i form av organiserade möten där det skapas en *dialog* där undervisningen tematiseras och görs till föremål för reflektion. Den distansering som sker genom *forskning* är av ett annat slag. Forskaren gör praktiken till objekt i sin studie och ytterligare en form av distans uppstår när forskningsresultat publiceras.

Enligt Ahlberg (1999) strävar den reflekterande läraren efter att skapa mening och förståelse av en problematisk situation och prövar olika sätt att förstå situationen. Läraren vågar ifrågasätta sin egen lärarroll och fundera över sitt eget - ibland för-givet-tagna perspektiv - när det gäller den egna undervisningen. Detta kan ske genom att försöka formulera och tolka de dilemman som uppstår i vardagen och uppmärksamma hinder och möjligheter för att utveckla och förbättra den egna undervisningen. Då lärare tänker över vad som inträffat i en viss situation och reflekterar över de egna ställningstagandena kan hon/han få nya insikter och bättre handlingsberedskap vid planering och genomförandet av den kommande undervisningen.

Betydelsen av reflektion för att utveckla undervisningspraktiken betonas starkt av Alexandersson (1996). Förutsättningen för reflektion är dock att det finns motivation och en viljeinriktning hos läraren för utveckling. Reflektion handlar inte om att finna "sanningen". Istället är det en "analyserande process" som aldrig kan se ut på samma sätt hos olika personer, eftersom människor refererar till sina unika erfarenheter. Alexandersson (1996) poängterar vikten av att lärare systematiskt får tillfälle att träna upp sin förmåga att reflektera och lyfter fram de didaktiska frågorna vad? hur? varför? som viktiga frågeställningar att reflektera över. I en beskrivning av lärares reflektion urskiljer han fyra olika nivåer. (Alexandersson 1994, s 39).

- Den första reflektionsnivån svarar mot ett vardagligt tänkande och handlande och omfattar så kallat vardagstänkande. Reflektionen sker omedelbart och uppmärksammas sällan av läraren. Handlandet sker rutinmässigt.
- På den andra nivån sätter man ord på sina erfarenheter och värderar sina handlingar och reflekterar över olika praktiska lösningar.
- Den tredje nivån i reflektionen är mer komplex och uppmärksammar principer för planering, genomförande och uppföljning av undervisningen. Reflektionen på denna nivå kan exempelvis medföra att långsiktiga eller etiska konsekvenser av egna handlingar värderas och den egna praktiska kunskapen ifrågasätts.
- På den fjärde nivån reflekterar man över det egna tänkandet. Det kan innebära att både uppmärksamma vad man reflekterar över i det egna arbetet och hur man reflekterar.

Flertalet forskare inom området intar ståndpunkten att genom reflektion utvecklas lärares kritiska tänkande. Lauvås och Handal (1993) framhåller att lärare har en "praktiska teorier" – teorier som ligger till grund för hur de agerar i välkända situationer och som

innefattar de skilda förväntningar och krav de har i undervisningen. Den praktiska teorin är outtalad och består av de egna subjektiva föreställningarna om praktiken och den egna samlade handlingsberedskapen för den praktiska verksamheten. Reflektion är ett sätt för läraren att bli medveten om sin praktiska teori vilket leder till att ett läraren också förmår handla mer medvetet. Lauvås och Handal ser samarbete och reflektion tillsammans med kollegor som en framkomlig väg för att synliggöra lärares praktiska teorier om undervisningen.

Trots det faktum att begreppet reflektion tillskrivs olika innebörder lyfts det samstämmigt fram som ett sätt att kvalitetssäkra skolans verksamhet. Såväl organisationen som lärarna skall vara reflekterande och lärande. Ordet reflektion upprepas så ofta att det får formen av ett mantra, och det tycks som om man till slut funnit metoden för att nå uppställda mål. Alexandersson (1998) granskar intentionen om skolan som en reflekterad praktik i förhållande till skolans målstyrning. Han pekar på risken för att en reflekterad praktik som styrform kan bli ett uttryck för ett ritualiserat deltagande; lärarna engageras i något som egentligen är utan reell betydelse för att påverka skolans innehåll och färdriktning. När läraren ges i uppgift att tolka och omsätta mål, som de i grund och botten kan vara oense om "tvingas" de till konsensus istället för att utveckla ett självständigt och kritiskt tänkande. Den indirekta målstyrningen – via en reflekterad praktik – existerar då som en ritual för lärarna eftersom skolan främst förändras och styrs av andra krafter som ligger utanför lärarnas möjlighet till inflytande.

Det finns således skäl att närmare studera hur planering och genomförande av en skolas verksamhet ser ut i praktiken och granska hur skolans organisation och undervisning utformas för att möta alla elevers individuella behov och befrämja alla elevers utveckling.

KAPITEL 3

E k e b o s k o l a n – e n f a l l s t u d i e

Den genomförda undersökningen syftar till att beskriva skilda aspekter av skolans verksamhet och handlar på en övergripande nivå om skolans uppdrag samt skolan som en social, institutionell verksamhet där lärande pågår. Samtidigt studeras en bestämd skola med särskilt fokus på mötet mellan specialpedagagen och klassläraren. Detta medför att flera olika forskningsperspektiv kan bidra till att perspektiven vidgas. Jag utnyttjar mångfalden och relaterar studien till flera olika forskningsinriktningar. Den genomförda studien karakteriseras därför inte av "paradigmatisk renlärighet" utan snarare av en vilja att utnyttja den kunskap som framkommit inom olika teoribildningar med relevans för mitt forskningsområde. Som tidigare nämnts söker jag stöd i den forskning som kan bidra till att belysa problemområdet. Studien är kopplad till läroplansteoretisk forskning, det socio-kulturella perspektivet, aktionsforskning och fenomenografi – forskningsinriktningar som beskrivits och exemplifierats i de tidigare kapitlen. Utgångspunkter, idéer, tankar och begrepp har utvecklats genom en kontinuerlig pendling mellan forskningsrön som framkommit inom dessa forskningsinriktningar.

En pendelrörelse har även fortgående pågått mellan de aktuella forskningsinriktningarna, skolans styrdokument och det meningsskapande som pågick i den studerade undervisningsvardagen. Detta innebär att ideologi såväl som teori och praktik gemensamt bidragit till det sätt på vilket undersökningen tagit gestalt.

Fallstudien som forskningsstrategi

Fallstudien tar sin utgångspunkt i praktikens villkor – en praktik som förväntas styras av politiska dokument av olika slag, men också av lärarnas, elevernas och situationens möjligheter. Enligt Merriam (1994) kan fallstudier användas för att studera komplexa sociala fenomen där valet av metod väljs utifrån forskningsproblemet art samt de frågeställningar man har. Ett fall kan studeras ur flera perspektiv, men det gemensamma för alla fallstudier är att frågor om process och innebörd är centrala. I denna undersökning ses skolan som "fallet" med särskild uppmärksamhet riktat mot mötet mellan specialpedagogen och läraren och deras samarbete omkring undervisningen i klassrummet. Huvudaktörerna är elever, klasslärare och specialpedagog i en klass på en skola. Beskrivningen av skolan är till viss del grundad på hur klasslärare och specialpedagog upplever och tolkar situationer och händelser i den egna praktiken och reflekterar över sitt eget ibland förgivettagna perspektiv när det gäller val av undervisningsinnehåll samt organisation och genomförande av undervisningen.

Styrkan i fallstudien ligger inte i första hand i fallets generaliserbarhet eftersom detta är ett av en stor mängd tänkbara fall, utan i möjligheten att fördjupa analysen av det unika fallet och därigenom fånga mer av den komplexa verkligheten. Därmed inte sagt att det inte är möjligt att generalisera och applicera delar av resultaten i sammanhang där situationerna är likartade eller jämförbara.

Urval och deltagare

Det empiriska arbetet inleddes med att en specialpedagog kontaktades. Hennes namn fanns med på en lista över specialpedagoger som examinerats under senare år. Hon informerades om projektets syfte och uppläggning och bedömde att det var möjligt för henne att delta. Då hon berättade för lärarna på skolan

där hon tjänstgjorde om projektet, var det en lärare som anmälde sitt intresse för att delta.

Valet av kommun, skola och elever blev en följd av specialpedagogens arbetsplats. Eleverna rektor och de två fritidspedagoger som tjänstgjorde i klassen valdes således inte ut. De medverkar i studien på grund av att de hade anknytning till eller var en del av de studerade klassrumssituationerna. Under en längre period tjänstgjorde även en elevassistent samt en ALU-anställd¹ i klassen.

Samarbetet inleddes vårterminen innan datainsamlingen påbörjades med samtal om hur undersökningen var tänkt att genomföras. Vid dessa samtal diskuterades didaktiska utgångspunkter, intentioner och målsättning med undersökningen. Läraren och specialpedagogen rekommenderades även att läsa en del böcker om undervisning och barns lärande i matematik. Föräldrarna informerades inledningsvis om studien av läraren och då studien pågått en tid deltog jag i ett föräldramöte för att informera om undersökningens syfte och utformning. Datainsamlingen pågick under ett läsår. Regelbundna besök gjordes på skolan med undantag för veckor då det var skollov. Till en början besöktes skolan två gånger i veckan. I ett senare skede av undersökningen gjordes besök en gång i veckan. Sammanlagt gjordes 58 besök på skolan.

Vid datainsamlingen fick jag hjälp av en kollega. I det följande benämns vi två som "forskare". Vi deltog i handledningssamtalen mellan specialpedagogen och läraren med intentionen att fungera som samtalspartners. En huvudtanke i projektet var att kunskap inte kan förmedlas genom utifrån kommande personer utan utvecklas genom att pedagogerna själva diskuterar och problematiserar den egna verksamheten. Kunskapssökandet karakteriserades därför av en gemensam strävan att utveckla under-

¹ ALU är beteckningen för arbetslivsutveckling och är en arbetsmarknadsåtgärd.

visningen i mötet med hela variationen av elever. Forskare, lärare och specialpedagog försökte inta ett reflekterande förhållningssätt och ingå i en dialog med varandra där olika kompetenser togs tillvara för att utforska undervisningspraktiken. Elevernas lärande i matematik ägnades särskild uppmärksamhet. Problem identifierades på ett djupgående plan och de elever som var i behov av särskilt stöd studerades i relation till hela gruppen. För att synliggöra de möjligheter och hinder som fanns för läraren att förändra verksamheten och förverkliga sina intentioner granskades olika nivåer av skolans verksamhet.

Studien har en explorativ karaktär där utforskandet av en skolas dagliga verksamhet sker i samverkan mellan specialpedagog, klasslärare och forskare. För att studera skolans verksamhet och specialpedagogens och lärarens yrkesarbete etablerades ett nära samarbete. Forskningsstrategin har starka influenser från aktionsforskning genom det uttalade syftet att försöka bidra till att utveckla praktiken och uppnå en förändring genom att lärarna granskar sin egen verksamhet. Ytterligare en förutsättning för projektets genomförande är att ett närmande mellan forskning och praktik kommer till stånd. Även dessa tankegångar återfinns inom aktionsforskningen där en grundläggande tanke är att etablera ett nära samspel mellan forskning och handling – mellan teori och praktik. För att bli medvetna om sina värderingar och synliggöra de ställningstaganden som ligger till grund för den egna undervisningspraktiken skall läraren och specialpedagogen stimuleras till att ingående reflektera över den egna verksamheten.

Det empiriska materialet

Ett utmärkande drag för den genomförda studien är att kunskapen måste skapas tillsammans med deltagarna. Deras val och prioriteringar, ord och handlingar har en avgörande betydelse för hur forskningsprocessen utvecklas och fortlöper. För att försöka komma så nära deras värld som möjligt och skapa en trovärdig bild

av deras upplevelser och vardagsliv på skolan har en arsenal av olika datainsamlingsmetoder använts.

Handledning som pedagogiska samtal

Forskarna deltog tillsammans med specialpedagogen och klassläraren i regelbunda samtal. Samtalen spelades in på band och har transkriberats till skriven text. Vid de få tillfällen då forskarna inte deltog i samtalen dokumenterades samtalen skriftligt av specialpedagogen. Samtalen där forskarna deltog kan betecknas som pedagogiska samtal. Handledning har emellertid blivit ett etablerat begrepp för de samtal som specialpedagogen och några av lärarna kontinuerligt för på den studerade skolan. Detta medförde att det var naturligt att använda den benämningen även för de samtal där forskarna var närvarande. Handledning och pedagogiska samtal används därför i det följande synonymt. Samtalen varade i genomsnitt ca en timma.

Vid handledningen fick samtliga deltagare komma till tals. Lärarens och specialpedagogens upplevelser och tankar styrde emellertid samtalens innehåll. På så sätt erhöles beskrivningar av deras erfarenhetsvärld. Beskrivningar som utgör en förutsättning för att blottlägga mening och innebörd och som utgör ett fundament vid tolkningen av det empiriska materialet.

Intervjuer

Ett betydelsefullt bidrag till datamaterialet utgörs av bandinspelade intervjuer och samtal som har transkriberats till skriven text och analyserats och tolkats. I undersökningens inledningsskede gjordes delvis strukturerade intervjuer med specialpedagogen och klassläraren. Då studien avslutats intervjuades specialpedagogen och klassläraren återigen. Intervjuerna varade ca en timma.

Intervjuer genomfördes även med skolledare, fritidspedagog och ALU-personal. Dessa intervjuer var mer strukturerade och be-

handlade på förhand bestämda frågeområden och utarbetade frågeställningar. Även dessa intervjuer tog ca en timma.

Informella samtal

Vid besöken på skolan fördes ofta informella samtal i anslutning till observationerna i klassrummet. Samtal som fångade in händelser och teman som framsprungit i det vardagliga arbetet. Vid dessa tillfällen styrde deltagarnas upplevelser och tankar samtalens innehåll. Informella samtal fördes inte enbart med läraren och specialpedagogen utan även med de andra aktörerna i klassen.

Observationer

Ett väsentligt bidrag till datainsamlingen är olika undervisnings-situationer som observerats. Vid dessa fördes anteckningar och i viss utsträckning användes även bandinspelningar. Observationerna var ostrukturerade vilket innebar att det inte fanns några i förväg bestämda kategorier eller observationsschema att utgå från. Forskarna försökte vara öppna för de händelser som utspelade sig i klassrummet. Vid vissa tillfällen var dock huvudintresset inriktat mot vissa aspekter av situationen som exempelvis interaktionen i gruppen. Även en enskild elev kunde stå i fokus för intresset vilket för det mesta innebar att forskaren satt bredvid eleven, observerade och initierade ett samtal. Syftet i studien är inte att göra elevernas egna röster hörda. Eleverna bildar dock den betydelsefulla grund mot vilken lärarens och specialpedagogens tankar och reflektioner framträder och tar gestalt. Eleverna är därför mycket delaktiga och betydelsefulla i studien, även om deras perspektiv inte explicit lyfts fram i resultatredovisningen.

Karaktären på observationerna växlade. Ibland intog vi en så tillbakadragen position som möjligt och förde anteckningar utan att delta i aktiviteterna i klassrummet. Andra gånger handlade det om deltagande observationer där vi på ett mer aktivt sätt deltog i undervisningen och samtalade med eleverna. Oftast observerades

två lektioner vid varje tillfälle, men i ett inledande skede av studien kunde det röra sig om tre till fyra lektioner. Efter varje observationstillfälle skrevs anteckningarna ut på dator.

Skoldokument

De lokala styrdokument som var upprättade vid skolan granskades liksom de åtgärdsprogram som berörde elever i klassen.

Lärarens och elevernas dokumentation

I det empiriska materialet ingår även klasslärarens och specialpedagogens skriftliga dokumentation som består av några planeringsunderlag samt reflektioner över den genomförda undervisningen. Ytterligare ett bidrag är det material eleverna framställt vid lektionerna vilket huvudsakligen innefattar matematiska problemlösningar och övriga alster med anknytning till matematikundervisningen.

Lärarkollegors samtal och dokumentation

Specialpedagogen har handledningssamtal med ett antal av lärarna vid skolan. Lärarnas utvärdering av samtalen och en mindre del av samtalens innehåll har införlivats i datamaterialet.

För- och efterintervjuer

I ett inledande och avslutande skede av undersökningen genomfördes ett samtal med varje elev i klassen för att utröna barnens inställning och attityder till matematik och skolan. Vid detta samtal fick barnen även lösa ett antal matematiska uppgifter. För eleverna i år 2 utnyttjades Skolverkets diagnostiska material, medan en för- och efterintervju konstruerades för eleverna i år 1. I studien används huvudsakligen denna kartläggning av elevernas kunnande som en grund för lärarens planering och genomförande av undervisningen.

Tolkning och analys

Studien behandlar hur människor erfar och upplever aspekter av den egna undervisningsvardagen och skapar mening och innebörd i de sociala sammanhang som de är en del av. I mitt sökande efter förståelse och innebörder har jag närmat mig data på olika sätt. Delar av datamaterialet försöker jag tolka utifrån en hermeneutiskt inspirerad ansats med ett sökande efter mening och sammanhang för att ge en trovärdig beskrivning (Ödman, 1989). Tolkningen innebär ett såväl integrerande som distansnerande perspektiv – en pendling mellan att försöka vara nära och att ha distans. I andra delar av datamaterialet är jag mer inriktad mot att finna mening och innebörd genom att söka efter mönster samt likartade och särskiljande drag i datamaterialet för att på så sätt försöka finna olika kategorier och kategorisystem (Marton & Booth, 1997).

Undersökningen har en explorativ karaktär samtidigt som den är teorigenererad. Teorier och förklaringsgrunder väljs utifrån dess relevans för det undersökta problemområdet. Valet är till viss del framsprunget i mina egna erfarenheter som lärare och min mångåriga forskningsbakgrund. Vid analysen studerar jag empirin och söker mig till teorier som har något att säga om de tolkningar jag gör. Därefter återvänder jag till empirin för att återigen bearbeta och fördjupa analysen för att därefter återigen vända mig till teorin. Detta leder till en upprepad process av pendling mellan teori och empiri vilket Alvesson och Skoldberg (1994) benämner abduktion.²

Det innebär en hermeneutisk process under vilken man så småningom s a s åter sig in i empirin med hjälp av teoretiska föreställningar, allt under det att man också utvecklar teorin (s 47).

Inom den etnografiska forskningen använder man triangulering för teorigenerering dels för att fördjupa analysen, men även för att öka trovärdigheten i resultaten (Hammersley & Atkinson, 1995; Beach, 1995). I den genomförda studien använder jag tre olika inriktningar

² Termen abduktion introducerades och utvecklades av den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce (1839-1914).

av triangulering³. För det första används en teoriorienterad triangulering vilken framkommer i beskrivningen av studiens teoretiska ramar. För det andra studeras skolan i ett relationellt perspektiv vilket medför att analyser utförs på olika nivåer i skolans verksamhet och möjligheter öppnar sig för att kombinera olika analysnivåer. Lärarens och specialpedagogens reflektioner och handlingar beskrivs och de konsekvenser för verksamheten som blir följden av deras tankar och ställningstagande analyseras utifrån såväl individen som gruppen/klassen och skolans perspektiv. För det tredje används en kombinationen av olika datainsamlingsmetoder som intervjuer, handledningssamtal, observationer och dokument som studeras i olika perspektiv. De olika metoderna befruktar varandra och bidrar till utökade möjligheter att skapa förståelse för skolvardagens komplexitet men även till upptäckten av grundläggande mönster och strukturer i skolans verksamhet.

Resultatens trovärdighet och giltighet

I kvalitativa studier som tar sin utgångspunkt i tolkning och förståelse kan inte sanna och tillförlitliga resultat diskuteras på samma sätt som i naturvetenskaplig forskning. Larsson (1994) och Kvale (1997) uppmärksammar en rad angelägna frågor vid bedömningen av trovärdigheten i kvalitativa studier. Sökande efter absolut säker kunskap ersätts av föreställningen om försvarbara kunskapsanspråk (Kvale, 1997). Då man ställer frågor om validitet i kvalitativa studier handlar det om att ställa frågor som berör hela forskningsprocessen – frågor om såväl perspektiv och uppläggning som tolkningsunderlag och tolkningarnas trovärdighet. Kvale (1997) ger tre kriterier för validitetsprövning i kvalitativa studier. Hantverksskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet. Hantverksskicklighet handlar om forskarens tidigare erfarenhet av forskning inom fältet, förmågan att använda forskningsverktyg och kontrollera, ifrågasätta och skapa teorier

³ För en närmare beskrivning av triangulering se Alexanderson, 1994; Hammersley och Atkinson, 1995; Merriam, 1994.

grundade i undersökningen. Den kommunikativa validiteten innebär en prövning av kunskapsanspråken i en dialog med forskarsamhället och allmänhet. Pragmatisk validitet sträcker sig längre än den kommunikativa validiteten i och med att kunskapsanspråken ersätts med anspråk på tillämpbarhet och maning till handling som en följd av den nya kunskapen.

En granskning av resultaten i föreliggande studie i ljuset av ovanstående kriterier innebär en självkritisk reflektion av den egna insatsen i forskningsprocessen. Resultaten av tolkningsprocessen är till stor del beroende av hur medvetna forskarna är om sina egna förgivettagna föreställningar och den egna förförståelsen. En kritisk distans till egna intressen, idéer och teorier bidrar till att den innebörd och mening som blottläggs vid tolkningen inte huvudsakligen är ett utslag av forskarnas egna perspektiv utan konstitueras i de situationer och den text som tolkas. Under arbetets framskridande har jag oavbrutet brottats med frågor om trovärdighet och uppriktighet. Det är tänkbart att min uppmärksamhet mot dessa frågeställningar kan ha bidragit till att den bild som gestaltas i denna framställning närmar sig den faktiska verklighet som var avsedd att skildras.

Är då de framkomna resultaten giltiga i andra situationer än den som studerats? Det ställs emellertid inte några direkta krav på generaliserbarhet i kvalitativa studier dvs att detta fall skulle vara representativt även för andra fall. Det handlar istället om i vilken mån framställningen förmedlar en bild av verkligheten som kan kommuniceras och jämföras med andra fall och på så sätt bidra till att synliggöra det allmängiltiga.

Prövningar av resultatens trovärdighet har skett på flera sätt. Min kollega som deltagit i datainsamlingen har läst igenom manuskriptet och beskrivningen av verksamheten vid Ekeboskolan ger enligt honom en rättvisande bild av skolan. Analyser och tolkningar är enligt hans uppfattning förankrade i datamaterialet. För att ytterligare pröva tolkningarna och testa de innebörder som

konstituerades vid dataproduktionen fick specialpedagogen och läraren ta del av några observationsanteckningar och intervju-utskrifter och ge synpunkter på beskrivningar och utsagor under den tid studien pågick. Den starkaste indikationen på tolkningarnas trovärdighet är emellertid det faktum att då specialpedagogen och läraren läst den slutliga rapporten före tryckning uttryckte båda att de kände igen sig. Beskrivningen gav en sanningsenlig bild av händelser och skeenden som utspelats på skolan. Även om läraren upplevde att det var en aning obehagligt att läsa om sig själv var det samtidigt intressant och lärorikt. Tolkningarna var trovärdiga och det fanns inte något som behövde tilläggas eller ändras.

Forskarens roll och forskningsetiska överväganden

Hammersley och Atkinson (1995) poängterar hur betydelsefullt det är att forskaren är medveten om att den egna närvaron påverkar den observerade situationen och därmed de data som erhålls. Det finns således inte några neutrala observationer och det krävs en medvetenhet och hänsynstagande till hur observationen påverkas av forskaren för att data skall kunna användas på ett fruktbart sätt. I den aktuella studien var jag och min kollega i klassrummet helt öppna och syftet med undersökningen hade förklarats för alla deltagare inklusive eleverna. Intentionen var att framstå som "forskande deltagare". På grund av forskarnas bakgrund som lärare fanns en stor förtroenhet med klassrumssituationen vilket troligtvis bidrog till att vi på ett ganska självklart sätt "smälte in i sammanhanget" Vid såväl intervjuerna, handledningssamtalen som observationerna var våra tidigare erfarenheter och insikter till hjälp vid försöken att etablera en förtroendefull kontakt med de deltagande. Å andra sidan – som diskuterats ovan – är det nödvändigt med distans och förmåga att "främmandegöra" det som är välbekant. Förtroenheten med situationen kan innebära ökade svårigheter för forskaren att synliggöra och bli medveten om sina egna förgivettagna föreställningar och inta en kritisk hållning.

En fråga som bör bli föremål för diskussion är forskarens påverkan i samtalssituationerna. Som tidigare nämnts tar studien en av sina utgångspunkter i aktionsforskningen. En central tes i denna är att forskare och lärare ska ha ett ömsesidigt utbyte av varandra genom att arbeta tillsammans mot samma mål. I ett forsknings-sammanhang kan detta visa sig vara problematiskt, då frågor om på vilket sätt och i vilken utsträckning lärarens förändringsarbete är avhängigt forskarnas intervention. Vad i förändringsarbetet kan tillskrivas specialpedagogens och lärarens samarbete? Skulle bilden av specialpedagogens och lärarens möte se annorlunda ut om inte forskarna varit närvarande vid handledningen? Det är inte möjligt att ge ett entydigt svar på dessa frågor. Det är emellertid troligt att de resultat som framkommer till viss del är en effekt av forskarnas närvaro. Detta innebär emellertid inte att specialpedagogens betydelse kommer i bakgrunden, eftersom det var hon och läraren som formade samtalens innehåll.

I studier som den föreliggande där människors ord och handlingar utsätts för en närgående granskning, är det av särskild vikt att ta hänsyn till etiska frågeställningar. Människor öppnar sig för forskaren och det är ett stort ansvar att handskas med data-materialet på etiskt försvarbart sätt. Har jag rätt att berätta sådant som också berör andra människors liv? Molander (1996) menar att etik inte handlar om mål utan om strävan. Etiska regler följs genom en strävan att uppfylla dem så bra som möjligt. I ett forsknings-företag gäller det att avgöra vad som är moraliskt godtagbart beteende från forskarens sida. Det förväntade kunskapstillskottet som studien kan bidra med måste vägas mot möjliga risker för negativa konsekvenser för enskilda individer. Detta innebär ett intellektuellt reflekterande över vad som är rätt och orätt och en oavbruten uppmärksamhet på att människors integritet inte kränks.

Etiska aspekter är viktiga att betrakta i alla stadier av en forskningsprocess. Kvale (1997) diskuterar tre etiska riktlinjer för forskning om människor – informerats samtycke, konfidentialitet och konsekvenser. I den aktuella studien informerades deltagarna

om undersökningens syfte och uppläggning. Läraren och specialpedagogen läste därefter projektansökan och vi diskuterade tillsammans uppläggningsen och det förväntade resultatet. Under studiens fortlöpande läste läraren och specialpedagogen ett antal observationer och intervjuutskrifter. Deltagarna informerades även inledningsvis om att resultatet skulle komma att publiceras och senare fick de som nämnts tillfälle att läsa rapporten innan tryckning och publicering.

Den mest uppmärksammade etiska frågeställningen handlar om konfidentialitet - deltagarna skall vara anonyma i publikationer och skrifter som behandlar studien. Det innebär att uppgifter som kan göra att deltagarna kan kännas igen måste undanhållas. Det råder enligt Kvale (1997) en konflikt mellan undanhållandet av uppgifter och kravet på att andra forskare skall ha en möjlighet att kontrollera resultaten. Det vanligaste sättet att bevara deltagarnas anonymitet är att använda fingerade namn vilket är fallet i den aktuella studien. Fullständig anonymitet är emellertid omöjlig att säkerställa. I en studie av denna karaktär – där man träder in i människors erfarna värld och blir delaktig i aspekter av deras vardagsliv – är detta särskilt problematiskt. En risk är att den beskrivning och analys som presenteras uppfattas som negativ kritik och leder till en känsla av utsatthet och minskat självförtroende. Konsekvenserna av det vetenskapliga arbetet diskuterades emellertid tidigt med läraren och specialpedagogen. Då framkom att ett deltagande i undersökningen – som förhoppningsvis skulle leda till en positiv förändring av den egna yrkesrollen och en utveckling av skolans verksamhet – kanske skulle uppväga den känsla av osäkerhet och utsatthet som kan bli följden av att man upplever att man lämnar ut sig.

KAPITEL 4

Ekeboskolan – en skola i förändring

I följande kapitel ges en beskrivning av skolan samt deltagarna i undersökningen. Därefter granskas översiktligt skilda aspekter av skolans organisation, styrning och verksamhet i ljuset av skolans styrdokument samt de huvudfåror i skolans förändringsarbete som redovisades i kapitel två⁴.

Kommunen - skolan - aktörerna

Ekeboskolan är belägen i en kommun i närheten av en större stad. Den aktuella kommundelen är känd för turbulens och politisk instabilitet på grund av att man inte fått ekonomisk täckning för en mycket stor befolkningsökning under 90-talet. De ekonomiska indragningarna har till stor del drabbat undervisningsområdet. Följden har blivit att antalet elever i klasserna ökat, grupp-timmarna har minskat och resurserna i form av antal veckotimmar till elever i behov av stöd har skurits ned.

⁴I det följande ges citat från samtal och intervjuer i dessa betecknas forskarna med F. De andra deltagarna i studien betecknas med initialen i förnamnen. Övriga lärare på skolan skrivs ut som lärare. För att underlätta indentifierningen betecknas rektor med R, trots att hon i vissa fall omtalas som Åsa. Övriga lärare på skolan skrivs ut som lärare. För att underlätta läsbarheten har några citat redigerats till en mer skriftspråklig dräkt. I samma syfte har inte den information som erhållits från observationerna särskilt markerats eftersom det framgår av sammanhanget.

Skolan är relativt nybyggd och inrymmer förutom elever i år 1-5 även förskola. Inklusivt förskolans personal arbetar cirka 50 personer på skolan. Inom skolans upptagningsområde finns huvudsakligen villa och radhusområden. Flertalet föräldrar tillhör vad man kan beteckna som medelklass och få elever har invandrarbakgrund. Skolan är relativt nybyggd och lokalerna är ljusa och moderna. Från början var skolan avsedd att vara en skola för elever från år 1 till 6. Eftersom skolan ligger i ett inflyttningsområde var man redan efter första året tvungen att ändra organisationen och eleverna i år 6 flyttade till en annan skola. Om det inte sker någon utbyggnad av skolan kommer den inom de närmaste åren endast att kunna inrymma förskolan samt år 1 till 4.

Intentionen var från början att undervisningen vid skolan skulle ske i åldersblandade elevgrupper. Det har emellertid ännu inte vuxit fram någon fast struktur för hur man skall organisera klassformerna dvs vilka åldrar som tillsammans ska bilda en klass och förändringar av klassformerna sker varje år. På skolan finns klasser som innefattar år 0-1 samt elever i år 1-2. De äldre eleverna går i klasser med elever i år 3-4 och 5. Grupperingen av barnen påverkas av resurser och av lärarnas önskemål. Föräldrarna har stora möjligheter att påverka i vilken klass de vill att deras barn skall gå när de börjar skolan. En utveckling i riktning mot åldershomogena klasser kan märkas under det senaste året. Lärarna på Ekeboskolan har vid handledningstillfällen och möten diskuterat för- och nackdelar med åldersblandade grupper och de flesta menar att det är flest fördelar med åldershomogena klasser. Detta är en inställning som börjar bli märkbar hos alltfler lärare som har prövat att undervisa i åldersblandade klasser. Många kommuner förespråkar av skilda skäl åldersblandad undervisning. En motrörelse kan emellertid märkas genom att alltfler lärare i landet föredrar att undervisa i åldershomogena klasser⁵.

⁵ I Lärarnas tidning 5/99 ställs åldersblandad undervisning under debatt och lärare kommer till tals. Bland de röster som hörs finns det lärare med lång erfarenhet av åldersblandad undervisning som föredrar att gå tillbaka till åldershomogena klasser, medan andra lärare är odelat positiva till åldersblandning och oroar sig för att behöva gå tillbaka till homogena klasser.

Aktörerna i klassrummet

Det är ett stort antal personer som är involverade i arbetet tillsammans med eleverna i klassrummet. I fokus står dock klassläraren och specialpedagogen. Annan personal som har betydelse för hur verksamheten gestaltas är två fritidspedagoger, en ALU-anställd samt en elevassistent.

Eleverna i år 1 och 2

Eleverna i den deltagande klassen går år 1 och 2 i en åldersblandad klass. I klassen finns 25 elever, varav 15 flickor och 10 pojkar. 12 elever går första skolåret och 13 elever andra skolåret. I likhet med alla andra klasser finns i gruppen en stor spännvidd när det gäller elevernas kunskaper och sociala kompetens. Vid de intervjusamtal med eleverna som genomfördes i studiens inledande skede framkom att några av eleverna i år två hade behov av särskilt stöd i matematik. I gruppen finns även några elever som har svårt att finna sig tillrätta i skolsituationen. De har svårt att komma överens med kamraterna och efterleva de krav och regler som ställs i den tidigare nämnda "dolda läroplanen".

Läraren

Gunilla, som är klasslärare har arbetat i många år som lågstadielärare. Hon har på eget initiativ sökt sig till Ekeboskolan och arbetade året innan studiens genomförande tillsammans med en förskollärare i en grupp elever i år 0 och 1. Under det läsår studien genomfördes följde hon dessa barn i år 1 och år 2. Gunilla har tidigare under en termin deltagit i den individuella handledning som specialpedagogen erbjudit skolans lärare.

Efter många år som lärare upplever Gunilla ett behov av att gå vidare och utvecklas som lärare. På frågan om vilka funderingar hon har kring projektet och vad det kan innebära svarar hon att hoppas att hon genom att delta i den aktuella studien skall få stöd och hjälp att reflektera över den egna undervisningen. Samtidigt är

hon en aning orolig för vad ett deltagande kan innebära för hennes arbetsituation.

G: Jag tycker att det verkar väldigt intressant och då Birgitta nämnde projektet vid konferensen ... kände jag att jag gärna ville vara med. Jag har ju jobbat länge, men jag känner att det är mycket mer jag kan göra och jag vill gå vidare ... utveckla mig själv ... och jag kanske kan få stöd och hjälp ... samtala och diskutera ... men jag känner på samma gång att det inte får bli ett jättestort mer arbete. Är det meningen att jag skall skriva mycket?

F: Ja ... det beror ju på vad du hinner ... men det vore väldigt bra om du kunde skriva ner dina tankar omkring sådant som berör undervisningen eller kanske någon speciell elev. Det kan handla om dilemman och frågor som du funderar över och som succesivt dyker upp ... och som kan bilda utgångspunkt för samtalen. (Intervju)

En förväntan finns således hos Gunilla att samtal omkring de ställningstaganden och val hon gör när det gäller förhållningssättet till eleverna, arbetssätt och undervisningsinnehåll kan leda till att hon förbättrar och utvecklar undervisningen och upptäcker nya möjligheter för att skapa en god lärandemiljö för alla elever.

Samtidigt som hon är en aning orolig för att ett deltagande i projektet skall medföra att hon får ytterligare arbetsuppgifter. Under projektets gång nämner Gunilla även vid några tillfällen såväl vid samtal som vid intervjuer att hon känner en viss oro för att hon inte hinner med att göra allt hon skulle vilja och nämner att hon är tveksam till om hon är rätt lärare för att delta i studien.

G: Det är ju alltid så mycket och allting tar sådan tid och ... ibland jag vet inte om ni får ut något av att vara här.

F: Så är det med forskning. Man vet aldrig vad det blir av det. Tanken är ju att vi skall se vad som händer på skolan och försöka se på olika nivåer vilka förutsättningarna som finns för att skapa goda möjligheter för barnen att lära. Jag ser fram emot att komma hit varje gång ... och det mesta som vi pratar om gäller för många lärare ... de flesta skulle nog känna igen sig i mycket av det som händer och som vi pratar om. (Samtal)

Specialpedagogen

Birgitta är relativt nyutexaminerad som specialpedagog och har arbetat vid skolan i två år. Under höstterminen har hon halva sin tjänst förlagd till ett antal klasser vid skolan i vilka hon arbetar som resurslärare bl a i den deltagande klassen. Den andra halvan av sin tjänst arbetar hon som specialpedagog. Vid vårterminens början fick skolan mer resurser och hon övergick då till att arbeta heltid som specialpedagog.

Birgittas arbetsbeskrivning innefattar arbete på olika nivåer av skolans verksamhet såväl individ- och grupp som organisationsnivå. Hon arbetar med barn i behov av särskilt stöd, dels i mindre grupper, dels individuellt med enskilda barn. Hon tar aktiv del av arbetet i många klassrum och medverkar vid kartläggning av enskilda elever som är i behov av särskilt stöd. Hon har handledning med lärarna vid skolan som är organiserad dels som grupphandledning, dels som individuell handledning. Birgitta deltar även i "mobbningsgruppen", där man arbetar för att sprida kunskap om och förebygga mobbning vid skolan. Hon medverkar i elevvårdskonferenserna och deltar i upprättandet av åtgärdsprogram.

Lärare vid skolan menar att Birgittas insatser har stor betydelse för skolans verksamhet. Birgitta själv uppger emellertid att hennes kompetens inte alltid utnyttjas och att hon inte får det stöd hon skulle behöva av skolans rektor. Hon vill verka för en inkluderande undervisning, men det är svårt att påverka verksamheten, eftersom elevvårdsteam, rektor, föräldrar och lärare är delaktiga i besluten om hur undervisningen för enskilda barn bör bedrivas. Birgitta menar att hennes samarbete med rektor inte är av den omfattning och har den inriktning som hon skulle önska.

B: När det gäller organisationsfrågor befinner jag mig i ett "ingen mans land". (Intervju)

Det är egentligen enbart i arbetet med åtgärdsprogrammen som Birgitta anser att hon har ett egentligt inflytande och ansvar.

Eftersom rektorn borde ha en samtalspartner även i pedagogiska frågor anser Birgitta att specialpedagogen skulle kunna verka i den rollen.

Liksom Gunilla har även Birgitta vid studiens inledning funderingar på vad hennes insats skulle kunna innebära.

B: Hur skall jag förhålla mig till Gunilla?

F: Det vore ju bra om du förde anteckningar i samband med handledningstillfällena för att bättre kunna följa utvecklingen och se om det sker några förändringar i Gunillas tänkande om sin undervisning.

B. Ja?

F: Du borde kunna använda dina kunskaper i handledning så att t ex undervisningen i matematik får en något annorlunda riktning där man tar vara på de tillfällen som finns för att t ex vidga perspektivet på vad matematik kan vara. Ställa frågor om hur man skulle kunna införa mer variation i undervisningen. (Intervju)

Två fritidspedagoger

Maria och Sofia är två utbildade fritidspedagoger som delar på en tjänst i klassen. När de inte är i klassrummet befinner de sig tillsammans med grupper av barn i ett mindre rum intill klassrummet. Detta rum benämns "köket" eftersom det finns tillgång till spis och hushållsredskap där. I köket har eleverna oftast praktiskt arbete som ibland kan vara kopplat till den undervisning som bedrivs i klassrummet. Oftast planerar och genomför emellertid fritidspedagogerna sin undervisning frikopplat från den undervisning som bedrivs i klassen och man delar oftast upp gruppen så att ettorna är i klassrummet med läraren medan tvåorna är tillsammans med fritidspedagogen eller tvärtom. Rektorn på Ekeboskolan menar att samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare innebär att de skall bidra med sina olika yrkeskompetenser och planera undervisningen tillsammans. Lärare och fritidspedagoger arbetar då tillsammans med teori och praktik

och väver in det i sin verksamhet. Enligt rektorn borde samarbetet även gälla till matematikundervisningen.

R: Praktisk matematik är jätteviktigt och borde kunna föras in i skolans profil. Det finns inte några närmare utarbetade planer om hur man utformar arbetet utan det ankommer på varje lärares eget initiativ och intresse. (Intervju)

Rektorns föreställning om hur arbetet borde bedrivas har emellertid inte särskilt stor förankring i hur arbetet i klassrummet faktiskt bedrivs då studien inleds. Maria, en av fritidspedagogerna menar emellertid att en förändring sker efterhand.

F: Har det skett några förändringar i samarbetet med Gunilla?

M: Det känns bra. Vi arbetar mer nära varandra ... och det här med matematiken är jätteroligt. Jag har inte tänkt på det tidigare ... att det finns så mycket matematik i det vi gör ... barnen och jag. (Samtal).

En ALU-anställd

När studien inleds har Lena, som är ALU-anställd, hela sin tjänstgöring förlagd i klassen. Lena har tidigare arbetat inom långvården. Hon vill, när hon anställs vid Ekeboskolan, pröva något som ligger så långt från hennes tidigare arbetsuppgifter som möjligt, men som ändå har med människor att göra. Anledningen till att Lena finns i klassen är att en elev i klassen, Robert bedömts vara i behov av särskilt stöd. Lenas möjligheter till tjänstgöring upphör emellertid i början av vårterminen och hon slutar sitt arbete. Arbetsuppgifterna för ALU-anställda bestäms på en övergripande nivå av rektorn. Han tar inledningsvis emot dem och informerar om vad som kan ingå i deras arbetsuppgifter. När det blir bestämt var den ALU- anställde skall tjänstgöra tar en lärare, fritidspedagog eller kokerska över en del av ansvaret. Den anställde har emellertid alltid möjlighet att komma till rektor för att diskutera sina arbetsuppgifter. I Lenas fall blir det därför Gunilla som ansvarar för innehållet i hennes arbetsuppgifter och som skall bistå henne med handledning. Då hon börjar i klassen samtalar hon och Gunilla om hennes arbetsuppgifter och kommer överens om att

de skall se tiden an. Lena kan hjälpa till där hon anser att det behövs och även Gunilla skall säga till vad som kan göras.

L: När arbetet börjar går jag runt och hjälper till. Det kommer automatiskt. När någon räcker upp handen går jag fram eller när ett barn någon tjarar med någon annan då går jag också fram. Det kan hända att jag tar ut något barn om det behövs. Det kommer av sig själv. (Intervju)

Lena upplever tillfredsställelse med arbetet i klassrummet, men hon menar att hon själv inte skulle vilja vikariera som lärare vid frånvaro bland lärarna. Hon vill vara bakom, men ändå finnas till, om något dyker upp. En inställning som hon emellertid menar kan förändras.

En elevassistent

En bit in på höstterminen anställs Pia som elevassistent till Robert. Några incidenter inträffade vid skolan där Robert var inblandad och situationen betraktades som ohållbar. Rektor menade att man måste vidta omedelbara åtgärder i klassen. Den lösning man kom fram till var att anställa en elevassistent. Pia är mamma till en av eleverna i klassen vilket komplicerar hennes roll i klassrummet. Förhållandet diskuterades och lämpligheten av att anställa en mamma till en av eleverna i klassen som assistent till en annan elev ifrågasattes. Enligt rektorn fanns emellertid inte något annat alternativ eftersom tjänstetillsättningen var reglerad av turordningsregler. Pia är barnskötare och har således inte någon pedagogisk utbildning för arbete med barn i skolåldern. Hon har inte heller fått någon särskild utbildning eller introduktion för att kunna verka i rollen som elevassistent.

Rektorn på Ekeboskolan

Rektor för skolan är Åsa. Hon är utbildad förskollärare och har gått skolledarutbildning. Hon har som rektor det övergripande ansvaret för att skolans arbete inriktas mot de nationella målen och följer

den riktning som formulerats i lokala arbetsplaner och skolplaner. Åsa har således en nyckelroll när det gäller skolans organisation och styrning. Till sin hjälp skall hon ha de nationella och lokala måldokumenterna som är avsedda att bidra till en gemensam värdegrund och en handlingsplan för hur skolans verksamhet skall utformas. Hon är även förpliktad att se till att verksamheten följs upp och utvärderas i förhållande till målen.

Till en början arbetade hon heltid på Ekeboskolan, men på grund av de ekonomiska nedskärningarna har hennes tjänst dragits ned och hon har inte längre hela sin arbetstid förlagd till skolan. De ekonomiska neddragningarna innebär en avsevärd kvalitetsförsämring i skolans arbete, vilket är ett stort bekymmer för Åsa. Framför allt oroar hon sig över att resurserna till elever i behov av särskilt stöd har skurits ned. Politiker såväl som rektorsgruppen i kommunen har emellertid reagerat på de stora nedskärningarna. Rektorsgruppen utarbetade en konsekvensbeskrivning av budgeten, eftersom de menade att de inte kunde ta ansvar för de stora nedskärningar som den innebar. Exempelvis skulle specialpedagogerna inte kunna vara kvar på vissa skolor. Rektorernas konsekvensbeskrivningar gav resultat och det beslutades om ett tillskott av medel som bl a användes till att förstärka de specialpedagogiska insatserna.

En stor del av Åsas arbetstid upptas av administrativa uppgifter och hon skulle behöva mer avlastning med denna typ av åligganden. Huvudsakligen består hennes arbetsdag av att hantera ekonomiska frågor omkring personal, byggnader, inventarier, inköp av material etc. En del av tiden går åt till att reda ut problematiska situationer som oförutsett inträffar på skolan. Då det gäller elever i behov av pedagogiskt stöd menar hon att det är viktigt att ta reda på orsakerna till svårigheterna.

R: Varför, vad kan det bero på, det är ju så man får gå tillväga. Kan det finnas möjligheter med hjälpmedel så att man kan stimulera lärandet? Är det det som är behovet? Eller har barnet svårt att skriva och är missnöjd för att siffrorna inte hamnar där de ska?

Du förstår att jag ser att man måste gå in på djupet och undersöka vad det beror på.

F: Och orsakerna är ju oftast komplexa.

R: Ja oftast är det så ja. Men sedan får man ju pröva olika sätt som man tror är bra för att se om det går att finna en öppning som bidrar till en utveckling. (Intervju)

Planering av och möten med skolpersonalen tar också en stor del av rektors arbetstid. I de flesta frågor försöker Åsa uppnå konsensus i personalgruppen. Personalen får ofta i flera omgångar ta ställning till de förslag angående organisation och verksamhet som läggs fram. Enligt lärarna kan detta behövas när det gäller vissa ärenden, men när det gäller andra frågor är vägen till beslut onödigt lång. Gunilla upplever då att det aldrig blir något bestämt, och att de får lägga ner mycket tid åt att diskutera samma saker gång på gång vilket medför att det inte blir tid till pedagogiska diskussioner.

G: Vi hinner inte med att diskutera pedagogiska frågor utan det är alltid andra saker som vi måste prata om. Ofta blir det ändå inte bestämt något. Vi ska fundera och diskutera saken igen, vilket tar tid och ibland vore det nog bättre om det blev snabbare beslut. (Samtal)

Åsa engagerar sig även i skolans policy på ett mer allmänt plan och försöker medvetet arbeta för att utveckla skolans profil. Även om hon har svårt att hinna med, försöker hon engagera sig i de elever som är i svårigheter och har kontakter med enskilda föräldrar och även föräldragruppen som helhet. På grund av alltför stor arbetsbelastning kommer emellertid de pedagogiska uppgifterna i andra hand och lärarna får i stor utsträckning på egen hand sköta den pedagogiska utvecklingen vid skolan.

Den beskrivning av rektorns roll som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation som gavs i den Nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket 1999) kan till viss del sägas känneteckna Ekeboskolans rektor. Åsa har svårt att hinna med sina många arbetsuppgifter och det faktum att hon inte arbetar heltid på skolan förbättrar inte situationen. Huvudsakligen agerar hon utåt och

uppåt genom kontakter med föräldrar och förvaltning samt genom att försöka ta ansvar för elevvårdsfrågorna.

En harmonikultur karakteriserar många skolor så även Ekeboskolan. Inte så att man medvetet avstår från att föra diskussioner om verksamhetens inriktning och förverkligande som skulle innebära risk för att motsättningar i synsätt och tankar kommer till uttryck utan genom att intresset är inriktat mot att finna konsensus om de flesta beslut så att alla "blir nöjda". Denna konsensus syn präglar många skolor och är i grunden inte konstruktiv. Istället kan den förhindra en utveckling i skolans arbete (Skolverket 1999). Enligt Scherp (1998) är rektors förmåga att föra in nya perspektiv i skolans verksamhet avgörande för vilket förändringsarbete som sker. Ett hinder för en utveckling av skolans verksamhet är lärarnas syn på rektors uppdrag och det faktum att det inte finns någon samsyn om att det är rektors uppgift att leda det pedagogiska arbetet i skolan (Skolverket 1999). På Ekeboskolan poängterade emellertid lärarna vid upprepade tillfällen att rektor borde få tid att ägna sig åt pedagogiska frågor och ta ett ökat ansvar för den pedagogiska utvecklingen vid skolan.

Föräldragruppen

I jämförelse med tidigare läroplaner betonas i Lpo 94 mycket kraftfullt elevernas och föräldrarnas delaktighet och inflytande på skolans verksamhet. Det är skolans uppgift att klargöra vilka mål utbildningen har, vilka rättigheter och skyldigheter som elever och föräldrar har och vilka krav skolan ställer. Vissa föräldrar till eleverna i Ekeboskolan är mycket kunniga när det gäller innehållet i skolans styrdokument och är väl medvetna om att ett betydelsefullt inslag i verksamheten är att stödja elever i svårigheter. En grupp föräldrar som ansåg att barn i kommunen inte har fått det stöd som de har rätt att få för att uppnå skolans kunskapsmål gjorde en anmälan till Skolverket. Detta understöddes av lärarna eftersom de ansåg att det var ett sätt att sätta ljuset på att det saknas resurser i

skolan. Eftersom man generellt pekade på missförhållanden och gjorde en kollektiv anmälan, där man inte direkt pekade ut enskilda elever och föräldrar, behandlades emellertid inte denna anmälan av Skolverket.

Vid förfrågan om hur rektorn uppfattar intresset från föräldrarna uppger hon att det finns en stor spännvidd när det gäller föräldrarnas engagemang.

R: Vissa föräldrar är mycket intresserade och deltar i de flesta av de aktiviteter som skolan ordnar t ex husråd, hem och skola möten, föräldramöten och andra aktiviteter. Sedan finns det föräldrar som aldrig är närvarande och som anser att de skall sköta sitt och skolan ska sköta sitt. (Intervju)

Åsa menar att en anledning till att många föräldrar inte engagerar sig i sina barns skolgång är att de inte riktigt orkar och hinner. De lämnar över till skolan och anser att det är skolans ansvar att ta hand om barnen under skoltid. Detta förhållningssätt försöker man från skolans håll förändra och man arbetar på olika sätt för att väcka föräldrarnas intresse och få dem att inse betydelsen av att delta i skolans arbete.

Föräldramöten och utvecklingssamtal är viktiga inslag när det gäller samarbetet med föräldrarna. I en pärm i klassrummet som ska vara tillgänglig för föräldrarna finns utdrag ur läroplanen, skolans kursplaner, information om husråd samt hem och skola-föreningens verksamhet. Åsa framför att det är viktigt att föräldrarna deltar i skolans arbete, men att många föräldrar har svårt att ta till sig information och att man därför måste arbeta på olika sätt.

R: Jag tycker det är viktigt att föräldrarna skall kunna ta del av skolans arbete. Skolan är främmande för vissa föräldrar idag. Många tror att det är som när dom gick i skolan ... men det är så stor skillnad att det blir en chock för några. Det är då väsentligt att informera dem så att de kan ta till sig lite varje gång. (Intervju)

Svårigheterna framkommer särskilt tydligt då det gäller den nya läroplanen. Skolledningen och lärarna informerar, men rektorn menar att detta inte alltid har så stor effekt. En tanke som hon har

är att det kanske skulle vara bättre om någon utanför skolans krets kom och redogjorde och förankrade budskapet så att föräldrarna kunde känna större trygghet.

Enligt Åsa krävs ett ömsesidigt samarbete mellan föräldrar och skola för att eleverna skall få en god skolgång. Föräldrarna kan bidra med samvaro och förståelse när barnen kommer hem. Att föräldrarna samtalar med sina barn och ger dem tid är oerhört viktigt. Åsa menar att vissa föräldrar kan ibland ha svårt att hjälpa sina barn med skolarbetet – om de inte har kunskapen – t ex om de inte vet hur man ställer upp uppgifterna i matematikboken. Det är då väsentligt att skolan är tydlig och poängterar att föräldern då får söka kunskapen. "Att hjälpas åt att söka kunskap" är enligt Åsa det övergripande förhållningssätt som måste genomsyra arbetet med föräldrasamverkan.

Sammanfattningsvis menar Åsa att föräldrarna behöver *kunskap och tid* för att ha möjlighet att utöva inflytande över skolans verksamhet. Då det gäller vilja, förmåga och tid att engagera sig i skolans arbete förekommer emellertid mycket stora skillnader mellan elevernas föräldrar – från de som är mycket intresserade till de som inte säger att de inte har intresse av att engagera sig. Enligt Åsa är det emellertid skolans uppgift att arbeta i riktning mot att involvera *alla* föräldrar i skolans arbete och göra dem delaktiga i barnens skolgång. Detta arbete måste pågå på olika nivåer i skolans verksamhet.

Kommunens och skolans skyldigheter i en målstyrd skola

Några av de skyldigheter kommuner och skolor har i en målstyrd skola är att upprätta skolplan och lokala arbetsplaner. Skolan skall även ha utvecklingssamtal med föräldrar och lärare samt skriva åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. I det följande relateras dessa skyldigheter översiktligt till de förhållanden som råder på Ekeboskolan.

Kommunens skolplan

För att implementera de mål och riktlinjer som formulerats i skollag, skolförordning och läroplan skall det i varje kommun finnas en skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall utformas och utvecklas. Skolplanen skall vara antagen av kommunfullmäktige och är således i likhet med läroplanen ett politiskt dokument som pekar ut ideologiska mål och en ideologisk färdriktning. I skolplanen skall klart framgå vilka åtgärder kommunen ämnar vidta för att uppnå de mål som satts upp för skolan (Skollagen 2 kap. 8 §). I stora drag skall skolplanen ange vilka skolenheter som skall finnas och hur resurser skall fördelas. Det skall också framgå vilken beredskap som finns i kommunen för att ta hand om elever med funktionshinder av olika slag. Skolplanen skall följas upp och utvärderas.

Vid *Ekeboskolan* finns vid tiden för studiens genomförande inte tillgång till någon aktuell skolplan som utarbetats av den kommun i vilken skolan är belägen. I kommunens budget finns emellertid ett avsnitt som behandlar skolans verksamhet där man lyfter fram målsättningarna för verksamheten i förskola/skola. Med välvilliga ögon kan detta avsnitt betraktas som en skolplan. "Skolplanen" är emellertid inte upptryckt i ett särskilt dokument – som finns lättillgängligt och kan användas av rektor och lärare för att granska kommunens mål och riktlinjer för skolans verksamhet. Detta medför att kommunens viljeinriktning för skolans verksamhet inte är synliggjord för skolpersonalen.

Skolans lokala arbetsplaner

Varje skola eller rektorsområde skall utforma en lokal arbetsplan i vilken den enskilda skolan skall påvisa hur läroplanens nationella mål och den kommunala skolplanens mål och riktlinjer skall implementeras på den enskilda skolan. Det är rektor som har ansvaret för att en lokal arbetsplanen upprättas, följs upp och utvärderas och som har det övergripande ansvaret för att verksamheten inriktas på att nå målen. Statens läroplan skall

således stöddas av skolplanen och den lokala arbetsplanen och bilda länkar i den kedja som styrsystemet utgör. I den Nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket 1999) framkom att det fanns många exempel på ett föredömligt arbete. Men när det gäller arbetsplanerna fanns också exempel på att dessa enbart utgjordes av lokala kursplaner för olika ämnen eller representerades av sådana planer som det finns särskilda skyldigheter att ha på en skola, såsom handlingsplaner mot mobbning.

Man får intrycket av att dessa inte är framtagna med tanke på skolans hela utveckling. Vissa brister gäller också samspelet mellan nivåerna framför allt mellan skolplan och arbetsplan. Det försvårar för skolmedlemmarna att skaffa sig en överblick av sin skola och kommunens skolsystem och minskar känslan av delaktighet (Skolverket, 1999 s 38).

Vid *Ekeboskolan* finns när studien genomförs inte några arbetsplaner som direkt kopplar an till de nationella målbeskrivningarna och ger uttryck för en viljeinriktning och visar på hur läroplanens mål skall omsättas i praktisk handling på skolan. Det finns däremot utarbetade kursplaner som innefattar det innehåll och de moment som man skall arbeta med inom olika ämnen i undervisningen. Dessa kursbeskrivningar pekar emellertid inte ut en riktning för hur man på skolan skall arbeta för att nå de nationella målen. De är inte handlingsinriktade och ger inte någon vägledning när det gäller *hur* man skall arbeta för att uppnå läroplanens mål. Avsaknaden av lokala arbetsplaner som kan användas som en riktningsgivare för det dagliga arbetet i skolan ses som en brist på skolan och terminen efter det att studien avslutats påbörjades arbetet med att utarbeta lokala arbetsplaner.

Utvecklingssamtal

Utvecklingssamtalen står inte i fokus i denna studie, men är en mycket betydelsefull del av samarbetet med föräldrarna, speciellt då det gäller elever i behov av särskilt stöd och nämns därför helt kort i det följande. I Lpo 94 betonas att enskilda samtal mellan skola och hem skall vara en del i samarbetet mellan hem och skola. Samtalen

benämns utvecklingssamtal. Vid samtalet skall både föräldrar och lärare lämna information som kan bli till nytta för elevens fortsatta utveckling. Det betonas dock att det verkligen är fråga om ett samarbete, inte bara ömsesidig information. Intentionen är att alla som arbetar vid skolan tillsammans med föräldrarna skall utveckla skolans innehåll och verksamhet. I samtalen skall skolan ge en nyanserad bild av eleven och om möjligt bör eleven delta i samtalen. Där skall också finnas utrymme för föräldrarna att komplettera skolans bild av eleven. I utvecklingssamtalen skall man göra ömsesidiga åtaganden – mål – samt dokumentera och fortlöpande utvärdera hur målen uppnås och påverkar barnens fortsatta skolsituation (Skolverket, 1995).

Vid *Ekeboskolan* genomför alla lärare utvecklingssamtal. I vilken utsträckning samtalen dokumenteras, och om och i så fall på vilket sätt en utvärdering sker, varierar från lärare till lärare. Gunilla försöker i utvecklingssamtalen knyta an till ovanstående beskrivning av utvecklingssamtalens genomförande, innehåll och mål. Samtalen tar emellertid gestalt på skilda sätt beroende på hur relationen lärare - föräldrar ser ut. I vissa fall fungerar samarbetet mycket bra, medan det i andra fall kan uppkomma skilda uppfattningar om hur arbetet skall bedrivas för att stödja de enskilda elevernas lärande. Under den tid av terminen som utvecklingssamtalen pågår, upptar de en stor del av Gunillas undervisningsfria tid i skolan.

G: Vid utvecklingssamtalen får man tid att prata med varje förälder och diskutera ingående vilket man inte hinner när de kommer till skolan. Jag tycker att de ger väldigt mycket ... det är ju förstås svårt ibland att få tider att passa ... och man hinner inte mycket annat när man håller på. (Samtal)

Hon menar emellertid att samtalen är en betydelsefull del av arbetet i skolan, men betonar att det erfordras en stor arbetsinsats för att utvecklingssamtalen skall bli fruktbara. Ett bekymmer kan även vara att det är svårt att finna tider som passar föräldrarna så att samtliga får tillfälle att komma till skolan.

Åtgärdsprogram

SIA-utredningen (SOU 1974:53) myntade begreppet åtgärdsprogram vilket kom att användas i Lgr 80 och senare även i Lpo 94. Från och med år 1995 är det i grundskoleförordningen reglerat att åtgärdsprogram skall upprättas för varje elev som bedöms vara i behov av specialpedagogiska insatser.

Kommunens resurstilldelning måste beakta det behov som föreligger. Skolan måste se över undervisningen som helhet, upprätta och vidareutveckla åtgärdsprogram och finna nya former för hur stöd bäst ges i olika situationer och för olika elevers behov (Grundskoleförordningen § 5).

Programmet skall utarbetas av berörd skolpersonal som bör samråda med eleven och elevens vårdnadshavare vilket innebär att utvecklingssamtalen blir en viktig del av arbetet. Åtgärdsprogrammets huvudkomponenter innefattar ofta en lägesbeskrivning och en formulering av utvärderingsbara mål. Dessa utgår oftast från individen och innefattar en kartläggning av elevens utveckling inom olika områden t ex social och kognitiv utveckling. Denna information är emellertid inte tillräcklig och måste relateras till en kartläggning av klassen/gruppen och skolan/organisationen.

Förekomsten av ett åtgärdsprogram löser i sig inga problem. Det viktiga är programmets innehåll. Ett åtgärdsprogram styrka ligger dels i dess individuellt anpassade innehåll, dels i dess karaktär av ett processinriktat förhållningssätt. (Skolverket, 1996:93 s 2)

Rektor har ansvar för att åtgärdsprogrammet utarbetas och specialpedagogen tar ofta i samarbete med elevvårdsteamet ett särskilt ansvar när det gäller upprättandet. I åtgärdsprogrammet bör framgå vem som skall ansvara för processens genomförande och på vilket sätt åtgärderna skall utvärderas. Alla som arbetar i skolan skall emellertid hjälpa elever som behöver särskilt stöd och samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet. Arbetet med åtgärdsprogram blir därmed en del i en skolas kvalitetsutveckling. Programmet bör innefatta en handlingsplan och en målbeskrivning

av hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd skall bedrivas på skolan och det skall vara möjligt att utvärdera om målen har uppnåtts. Åtgärdsprogrammet kan därmed ses som ett viktigt måldokument i en skolas verksamhet eftersom det bör ligga till grund för en förändring av elevens hela skolsituation.

Skolverkets Nationella kvalitetsgranskning (1999) visar att det finns åtgärdsprogram i någon form på så gott som alla skolor som granskats. Att skriftliga åtgärdsprogram upprättas betyder dock inte att finns fungerande rutiner för hur dessa skall användas. Det innebär inte heller att föräldrar och elever är delaktiga vid utformningen. På de skolor som har utarbetade rutiner ser dessa olika ut. Vanligen används blanketter med rubriker som Utredning – Positivt – Arbetssätt – Organisation – Samverkan – Utvärdering. Många gånger är emellertid innehållet i åtgärdsprogrammet tunt och inriktat på isolerad färdighetsträning.

Ofta saknas en analys, där man försöker komma djupare än till en beskrivande nivå. Ett exempel: Kalle skriver dåligt. Kalle behöver träna läsning och skall få göra det tillsammans med speciallärare under vårterminen 1997/1998. (Skolverket, 1999 s 87).

Vid *Ekeboskolan* upprättas ett skriftligt åtgärdsprogram vid elevvårdskonferensen. Vid konferensen ingår skolpsykologen, specialpedagogen, rektorn och i vissa ärenden skolsköterskan. Vidare deltar den personal som är berörd och elevens föräldrar. Man utgår enligt rektor från en helhetssyn på barnet och strävar efter att anpassa åtgärderna till det enskilda barnets situation.

R: Vi försöker se till barnets hela situation. Målet är att tillsammans försöka finna lösningar som man är överens om är bra för barnet. (Intervju)

Råder det osäkerhet och man inte kan finna några acceptabla lösningar remitteras barnet genom skolläkaren till någon instans utanför skolan för att få en diagnos. Pengarna till dessa utredningar tas enligt rektor från verksamhetsanslaget. Under de år skolan har funnits har man gjort utredningar på tre barn.

Åtgärdsprogram upprättas för de barn som anses vara i behov av särskilt stöd och ses som en dokumentation över vilka åtgärder man skall vidta. Insatserna kan variera från att stödja elever med socio-emotionella problem till att mer specifikt handla om stöd i något skolämne. Stödet som ges utgår från en individuell bedömning av elevernas behov och utformas därför på olika sätt. Åtgärdsprogrammet bygger enligt specialpedagogen på en kartläggning av elevens hela skolsituation med problemprecisering, formulering av de mål man förväntas uppnå och vägarna för att nå målen.

B: Tanken med åtgärdsprogrammen är att jobba på alla nivåerna. Det vill jag göra när det gäller varje barn. Då vill jag att det skall finnas med. Och sedan att namnen skall finnas med och att föräldrarna skall skriva under tycker jag är självklart som en del i det vi kommit överens om. Och det är viktigt att man hamnar på en konkret nivå vad gäller åtgärderna. Men det händer ju att man hamnar fel. Jag känner mer och mer att det är viktigt att hamna på det konkreta planet.

F: Hm, målen kanske skall vara korta och begränsade?

B: Utvärderingsbara skulle jag vilja säga.

F: Är lärarna också insatta i vad som står i åtgärdsprogrammet?

B: Ja, de skriver ju under. (Intervju)

Programmet dokumenteras i ett formulär med följande rubriker: Elevens situation – Mål – Åtgärder. För att förändra elevens situation skall långsiktiga och kortsiktiga åtgärder planeras på såväl individ- som grupp- och organisationsnivå. Åtgärderna skall fortlöpande följas upp och utvärderas. För att dokumentera uppföljningen finns en särskild blankett med rubrikerna: Sammanfattning av elevens situation – Fortsatta åtgärder. Även fortsatta åtgärder skall dokumenteras under rubrikerna individ- grupp- och organisationsnivå.

Förändringsarbete på Ekeboskolan

Som nämndes inledningsvis har lärares arbetssituation starkt förändrats under det senaste decenniet. Inom ramen för lärarnas s.k. arbetsplatsförlagda tid på skolan skall bl a planering, möten, utarbetande av skolans profil samt samarbete med olika kollegor och personal på skolan rymmas. I kapitel två redovisades några huvudfrågor och aktuella strömningar i tiden som förväntas öka förändringstakten och kvaliteten i den svenska skolan:

- samarbete i arbetsenheter och arbetslag
- utvärdering av skolans verksamhet
- handledning och pedagogiska samtal
- forskningsanknytning av undervisningsområdet
- reflektion i en lärande skola

I det följande sker en återkoppling till dessa huvudfrågor genom att dessa relateras till Ekeboskolans verksamhet.

Samarbete i arbetsenheter och arbetslag

Vid Ekeboskolan arbetar såväl nyutexaminerade lärare som lärare som har många års yrkeserfarenhet. Samarbetet mellan kollegorna på skolan sker vid olika tider och tar sig olika uttryck. I vissa fall är det förelagt av skolledningen i andra sammanhang är det frivilligt. Det förekommer en mängd olika typer av samverkan på skolan alltifrån möten och utflykter till undervisningsplanering och gemensam undervisning.

Personalen har olika ansvarsområden, med ett speciellt ansvar för något område som t ex IT, bibliotek, musik, no- eller so-ämnena. På skolan har man möten korridorvis och i olika typer av arbetslag. I dessa grupper, där även förskollärare och fritidspedagoger ingår, träffas man vid olika tider som planeras in efter behov. En gång i månaden har man husmöten på kvällstid. Då samlas all personal i arbetslag, eftersom samtliga då är frigjorda från arbete och kan

delta. I den studerade klassen består arbetslaget av Gunilla och de två fritidspedagogerna som arbetar i klassen. Mötena kan handla om planering och uppläggning av arbetet. Arbetsenheterna utgörs av de lärare som arbetar med barn i samma åldrar. Gunillas arbetsenhet utgörs således av de kollegor som undervisar i år 1 och 2.

En huvudtanke när det gäller samarbetet är att om man arbetar som lärare planerar man sin verksamhet under dagtid. Fritidspedagogerna kan emellertid inte frigöras för denna planering, eftersom de under dagtid har ansvaret för skolbarnomsorgen. Vid planeringen dagtid är det lärare i år 1-2 eller också lärare i år 3-4-5 som bildar ett arbetslag. Det kan emellertid även förekomma att en lärare och förskollärare eller en lärare och en fritidspedagog ingår i arbetslaget och planerar tillsammans.

På frågan om det enligt rektorns synsätt finns väl fungerande arbetslag på skolan, menar hon att skolan är relativt ny och att det förekommer en viss turbulens i organisationen.

R: Det har varit turbulens. Vi har bytt organisation varje år på grund av besparingar och annat och påverkas även av överraskningar som kommer utifrån. (Intervju)

Organisationsfrågor av typ rastvakter står i fokus vid de flesta möten. En förändring som diskuterades mycket var när en ändring av matrutinerna infördes. Barnen åt tidigare tillsammans med läraren i klassrummet en s.k. pedagogisk lunch. Detta vara planerat när skolan byggdes och "restaurangen" var inte dimensionerad för att samtliga barn skulle få plats under lunchrasten. Pedagogiska luncher skulle emellertid inte längre få förekomma och lärarna fick ett vaktschema där de hade tillsyn över flera klasser i restaurangen. Inledningsvis tyckte lärare att detta var en försämring, men efterhand förändrades deras inställning något till stor del beroende på att de på detta sätt fick mer tid till samtal och umgänge med varandra på lunchrasten och Gunilla menar att omorganisationen även har vissa fördelar.

G: Det är bra på det sättet att vi hinner träffas och prata med varandra på rasten och diskutera sånt som vi inte hinner annars.
(Samtal)

En stor del av personalens samarbete sker inte på avsatta tider och på formella möten, utan uppkommer spontant på luncher och raster, på skolgården eller i lärarrummet. Det kan liknas vid ett samarbete "på stående fot" där man försöker hinna samtala så mycket som möjligt om gemensamma angelägenheter. Det problematiska är dock att man oftast inte hinner tala färdigt.

Förändringen av klassformerna leder till att lärarna arbetar i nya arbetslag varje år. Relationer som det tagit tid att bygga upp bryts då, och det kan infinna sig en känsla av att man måste starta om från början. För att man ska kunna samarbeta behöver man träffas och det är ofta möten av olika slag för personalen. Lärarna menar att mötena till allra största delen handlar om organisation och att det inte finns tid för pedagogiska frågor. Om man planerat att diskutera pedagogiska frågor ligger dessa oftast sist på dagordningen vilket ofta leder till att man inte hinner diskutera dem. Gunilla tar upp detta förhållande såväl vid informella samtal som vid handledningssamtalen.

Sammanfattningsvis kan sägas att rektors utgångspunkt för verksamheten vid Ekeboskolan är att man behöver träffas om man skall kunna samarbeta. Det förekommer därför ofta möten av skilda slag, som förläggs vid olika tidpunkter för att olika personal-kategorier skall kunna delta. Vid de flesta möten står organisationsfrågor i fokus för intresset, vilket innebär att pedagogiska frågor – enligt lärarnas mening – inte får tillräckligt utrymme. Trots alla konferenser för sigår en stor del av det pedagogiska samarbetet vid informella möten. Lärarna försöker få tid att samtala om gemensamma angelägenheter, när de möts vid raster eller då undervisningen för dagen är avslutad.

Utvärdering av skolans verksamhet

Skolledaren vid Ekeboskolan menar att det har varit turbulens vid skolan. Ett sätt att stävja och verka för en mer stabil utveckling borde då vara att utvärdera verksamheten. Rektor har ansvar för utvärderingen, som skall genomföras på skilda nivåer i skolans verksamhet. I detta arbete är det centralt att granska om skolans verksamhet överensstämmer med de nationella målen. För att granska samstämmigheten mellan nationellt uppställda mål och den egna verksamhetens innehåll och utformning kan kommunens skolplan och de lokala måldokumenterna på den enskilda skolan tjäna som ett underlag och ett verktyg. Vid Ekeboskolan försvåras emellertid utvärderingen, då det är tveksamt om det finns en skolplan och de lokala arbetsplanerna i stort behandlar de kursmoment som skall behandlas i olika skolår.

En annan typ av utvärdering är pedagogisk dokumentation. Dokumentation över vad man gör och tänker kan vara ett redskap för att utveckla tänkandet om såväl den egna praktiken som hela skolans verksamhet. Denna dokumentation handlar inte om att kontrollera vad som har hänt utan skall bilda underlag för reflektioner inför det kommande arbetet. På grund av bl a tidsbrist används emellertid inte pedagogisk dokumentation i någon större utsträckning som underlag för en fortlöpande utvärdering av Ekeboskolans arbete.

Det diagnostiska material som Skolverket (1996) utarbetat kan vara ytterligare ett hjälpmedel för utvärdering av elevers och lärares arbete. Vid Ekeboskolan utnyttjades emellertid inte detta material innan den aktuella studien påbörjades. Lärarnas inställning förändrades emellertid efterhand till stor del genom specialpedagogens försorg och i flera klasser på skolan började materialet användas.

Handledning och pedagogiska samtal

Den typ av handledning som fokuseras i det följande är specialpedagogens grupphandledning med lärarna vid skolan. De handledningssamtal där forskarna var närvarande redovisas i kapitel sex. Då Birgitta började sin tjänstgöring vid Ekeboskolan skickade hon en intresseförfrågan till lärarna angående deras intresse för handledning. Handledningen organiserades dels som grupphandledning dels som individuell handledning. Gunilla var en av de tre lärare som fick individuell handledning terminen innan studien inleddes. De andra var en lågstadielärare som skulle tjänstgöra på mellanstadiet samt en manlig lärare som skulle undervisa i en liten grupp. Gunillas och Birgittas handledningssamtal fortlöper under det läsår som datainsamlingen i den aktuella studien pågår och utgör grunden för den kommande analysen av mötet mellan specialpedagogen och klassläraren.

Grupphandledningen startade med sju lärare som träffades sex till sju gånger per termin. Grupphandledningen innebär enligt Birgitta att gruppmedlemmarna tillsammans bildar ett "reflekterande team". Var och en av lärarna skall fritt ta upp frågeställningar som har med den egna verksamheten att göra – en frågeställning eller ett problem som de upplevt i sin klassrumsvardag – och med gruppens hjälp få möjlighet att reflektera över det. Vid handledningstillfällena ser Birgitta det som sin uppgift att hjälpa lärarna att lyfta diskussionen, så att den inte enbart handlar om praktiska problem i vardagen. Teorier omkring undervisning och lärande skall varvas med diskussioner om varför det ser ut som det gör på skolan och på vilka sätt man kan stödja barnen. I handledningssituationerna har man behandlat olika teman som respekt, kunskapssyn, människosyn och samarbetet med föräldrarna.

I den skriftliga utvärderingen av grupphandledningen framkommer att lärarna är mycket positivt inställda och att lärarrollen stärks. Några exempel på hur de formulerat sig ges i det följande.

Lärare: Jag tycker att grupphandledningen varit fantastiskt bra. Den stärker mig som person, får mig att se att jag inte är ensam och man lägger inte skuld på sig själv. Jag får se de andra som personligheter, det stärker både egen identitet och samhörigheten med andra kollegor. Lärarrollen stärks. (Skriftlig dokumentation)

Några lärare poängterar att man ger och tar av varandra och får nya infallsvinklar på de problem de ställs inför i det dagliga arbetet. Det är emellertid inte alla problem som kan lösas genom att man reflekterar och samtalar om dem.

Lärare: Jag tycker att handledning som helhet givit mig väldigt mycket. Man inser att man inte är ensam om problemen. Detta ger en styrka att jobba vidare för man vet att man är förstådd någonstans. Tiden har kanske varit för kort när vi sitter där. Men jag vet inte om man orkar med längre pass. En del saker kan man diskutera hur länge som helst utan att för den skull komma närmare en lösning. (Skriftlig dokumentation)

Vissa lärare menar att det vore en fördel om man inledningsvis inventerade vilka problem var och en vill diskutera, eftersom man då kan se om någon annan vill ta upp liknande problem som man själv, och man ser även om det är något som fattas och som man tycker att man borde diskutera.

Det framkommer av utvärderingen att samtliga lärare som deltagit är mycket positivt inställda till handledningen och de poängterar att man ger och tar av varandra och får nya infallsvinklar på problem som uppkommer i det dagliga arbetet. Grupphandledning tycks således vara en väg som leder till kunskapsutveckling. Konfrontationen av tankar och skilda erfarenheter i en grupp där deltagarna har gemensamma, såväl som unika erfarenheter, innebär att kunskapsprocessen får näring och kan bära frukt.

Det krävs dock tid att mötas, lyssna på andras tankar och funderingar och få tillfälle att ställa frågor. Ett genomgående drag i lärarnas uppfattning av sitt arbete är bristen på tid. Då gäller det att prioritera och göra medvetna val om vad som är väsentligt att satsa på. Den tid som krävs för att skapa tillfällena till dialog måste tas från någonting annat. Lärarna anser emellertid att den tid som läggs ner på handledning är väl använd tid. Samtalen som på ett

övergripande plan syftar till att stärka lärarna i deras yrkesprofession verkar stödjande vid dilemman som uppkommer i det dagliga arbetet.Handledningen skapar dessutom en arena för dialog och samtal vilket bidrar till en utveckling av ett gemensamt språk och gemensamma referensramar hos de deltagande lärarna. Det framkommer således att specialpedagogen ger ett bidrag till det pedagogiska förändringsarbetet vid skolan genom den handledning hon har med lärarna.

Forskningsanknytning av undervisningsområdet

Ett sätt att utveckla skolans verksamhet är att konfrontera lärares mer erfarenhetsbaserade kunskap med den kunskapsbildning som sker genom forskning. Forskaren tar utifrån sitt vetenskapliga förhållningssätt ställning till och avgör vems perspektiv som skall företrädas. Det kan handla om forskningens eget intresse, samhällets, skolans, lärarnas, eller elevernas. Position och perspektiv är således avgörande för resultaten av all forskning. Som tidigare nämnts präglas emellertid ofta de frågor forskare ställer om skolans arbete av ett "utifrånperspektiv" vilket leder till att den pedagogiska forskningen enligt många lärares uppfattning inte är kopplad till lärares praktiska verklighet – de känner inte igen sig. Lärare själva ställer delvis andra frågor om den egna undervisningsvardagen – frågor som känns mer angelägna och viktiga än de som forskaren ställer. Detta leder till att lärare i varierande utsträckning anser att kunskap som framsprungit genom vetenskapligt arbete inte har relevans för den egna verksamheten (Robertson Hörberg, 1997).

Vid några av kommunens skolor däribland Ekeboskolan inleds ett utvecklingsprojekt terminen efter det att den aktuella undersökningen startade. Utvecklingsprojektet är initierat och planerat av högskolan i samarbete med skolchefen och syftar till att utveckla lärarnas kompetens. Till en viss del kan detta utvecklingsprojekt ses som ett försök att koppla undervisningen till en mer forsknings-

baserad kunskap eftersom det innebär att ett samarbete skall etableras med lärare vid högskolan. Informationen omkring projektet ges emellertid med kort varsel och funderingar omkring vad projektet innebär oroar lärarna. När lärarna diskuterar projektet framkommer att syftet inte tycks vara helt klart för dem. De framför en viss skepsis angående projektet och funderar över vad det kan få för konsekvenser för deras övriga verksamhet.

Lärare: Vad är det nu han startat? (dvs skolchefen).

Lärare: Vad kommer att hända med övriga studiedagar?

Lärare: Kommer han att lägga ut dagar då vi måste ställa upp?
(Samtal)

Enligt en lärare på skolan kan den teoretiska kunskapen betraktas som något som står över den praktiska verksamheten och det är tveksamt om denna kunskap kan bidra till att utveckla verksamheten.

Lärare : Vi har nog med det praktiska så vi orkar inte med att flytta upp till det teoretiska planet. (Samtal)

Teori och praktik betraktas således som åtskilda och kopplingen mellan forskningsbaserad kunskap och deras egen dagliga verksamhet är oklar. Den studie som redovisas i denna rapport är också ämnad att bidra till att skapa en brygga mellan praktik och teori. Den deltagande läraren och specialpedagogen har ägnat tid åt samtal och diskussioner och även läst en del litteratur. Det är emellertid deras eget val och deras medverkan i studien är grundad i det egna ställningstaganden – det är inte "någon uppifrån" som har tryckt på. Läraren och specialpedagogen menar att möjligheten att granska och diskutera sin dagliga verksamhet i ljuset av relevant pedagogisk forskning har varit en positiv upplevelse som påverkat och även på längre sikt kommer att påverka deras verksamhet. Då den empiriska delen av studien var avslutad skickade Gunilla och Birgitta ett brev till min kollega och mig där de tackade för det gångna året. De menade att projektet varit en av höjdpunkterna under det gångna läsåret och framförde att våra

besök bidragit till en kunskapsutveckling hos såväl dem själva som eleverna även på längre sikt.

Ni har kanske inte märkt av så mycket av det ni hade tänkt er, men det har hänt mycket inom oss, som förhoppningsvis skall bära frukt längre fram. Vi tror också att det har hänt mycket hos eleverna vad det gäller matematik. Tyvärr tar det tid när det gäller förändringar hos människor.

Reflektion i en lärande skola

Det dagliga arbetet vid Ekeboskolan kännetecknas av en ständig ström av oförutsedda händelser som läraren inte kan planera bort eller förutse och som ingår som en självklar del av det vardagliga arbetet. Det kan handla om möten som planerats in och som av olika orsaker får skjutas upp. Det kan röra sig om att fritidspedagogen är sjuk. Om det då inte finns någon vikarie att tillgå måste dagens arbete omplaneras. Det kan inträffa att det uppstår allvarliga konflikter mellan eleverna som leder till att undervisningen utformas på ett helt annat sätt än läraren tänkt sig. Något barn kanske inte kommer tillbaka till klassrummet efter rasten, ett annat barn fordrar särskild uppmärksamhet eftersom det är bekymmersamt i hemmet. Gunillas arbete karakteriseras med Doyles (1986) termer av multidimensionalitet, samtidighet, brådska, oförutsägbarhet, offentlighet och historia. I den direkta undervisningssituationen har läraren få tillfällen att stanna upp och reflektera över skeenden och händelser i klassrummet.

En förhoppning i den aktuella studien var att Gunilla skulle dokumentera sitt arbete genom att skriva om det dagliga arbetet, berätta om dilemman som uppstod i klassrummet och sina tankar om gränser och möjligheter för att utveckla den egna undervisningen. Lärarnas praktik är framförallt en muntlig praktik. Däremot är det inte lika vanligt att lärare uttrycker sig skriftligt. Det skrivna språket ger emellertid tid till eftertanke – orden finns kvar, tankarna blir synliga, vi varseblir vårt tänkande och kan

reflektera över det. Skrivandet blir därför ett kraftfullt och effektivt verktyg då det gäller att gå vidare i tänkandet, utveckla språket och planera den framtida verksamheten. Dokumentation skulle på så sätt tjäna som en reflektionsakt i själva skrivandet, men även vara underlag vid handledningssamtalen och vidga lärarens möjligheter att distansera sig till sin egen undervisning.

Gunilla menar dock att tiden inte räcker till för att skriva, eftersom det alltid finns något annat som väntar på att bli gjort. Hon måste ju även planera den kommande undervisningen och känner sig tvingad att se framåt i stället för att anlägga ett retrospektivt perspektiv. Nyttan av att planera för morgondagen är helt uppenbar. Den användning man kan ha av att reflektera över vad som förevarit är dock inte alltid lika självklar och synlig. Under arbetstid finns få tillfällen för Gunilla att hinna med att dokumentera och reflektera över den egna undervisningen. För att dokumentera undervisningen erfordras tid – tid som måste tas från någonting annat – dokumentationen måste prioriteras, vilket inte alltid är helt lätt, då en mängd andra viktiga arbetsuppgifter väntar på att utföras.

Den mängd möten av olika slag som förekommer på Ekeboskolan borde kunna fungera som en arena för lärarnas reflektion. Sammankomsterna handlar emellertid till stor del om organisatoriska frågor, vilka man naturligtvis också måste ta ställning till. Denna uppläggning av skolans möten innebär emellertid att det sällan blir tid för pedagogiska samtal eftersom dessa ofta kommer sist på dagordningen och sorteras in under övriga frågor. Deltagarna får inte tid att tala och reflektera färdigt. Detta förhållande diskuterades såväl vid handledningen som de informella samtalen.

G: Undrar hur det skulle vara om vi började med att prata om pedagogiska frågor?

F: Ja det är ju verkligen något att fundera över. Det är inte otroligt att det kanske kan innebära att vissa organisatoriska frågor kan lösas när man diskuterar pedagogiska och didaktiska frågeställningar.

G: Kanske jag skall ta upp det ...

F. Ja, det vore ju ett sätt att få igång en diskussion och få tillfälle att samtala om pedagogiska frågor där alla kan delta och komma med synpunkter. (Handledning).

För specialpedagogen och klassläraren skapades emellertid ett rum för reflektion vid de handledningssamtal som ingick som en del av den aktuella undersökningen. Utfallet av dessa kommer som nämnts att redovisas i kapitel sex.

Förändring och stabilitet – en sammanfattning

En sammanfattande resultatbild visar att verksamheten vid Ekeboskolan kännetecknas av ständiga förändringar. Förändring som tillstånd kan ses som en beskrivning av de förhållanden som råder på skolan. Även i de skolor som Arfwedsson och Lundman (1984) studerade karakteriseras verksamheten av en ständig ström av förändringar. Förändringar som inte enbart är relaterade till en organisationsnivå, utan även kännetecknar lärarnas dagliga verksamhet i klassrummet. En slutsats som de drar från sin undersökning är att skolans centrala arbetsplatsproblem är den ständigt nödvändiga anpassningen till kontinuerliga förändringar. Femton år senare kan samma slutsats dras. Organisationen ändras varje år på grund av bl a förändrat elevunderlag och ekonomiska besparingar. Det förekommer en ständig turbulens när de gäller klassammansättningar och tjänstefördelning. Även andra omorganisationer som när villkoren för barnens luncher ändras, leder till förändringar i lärarens dagliga arbete. Förändringar som tar mycket tid i anspråk då lärarna involveras i möten och samtal omkring de aktuella omorganisationerna.

De nationella målen – kommunens mål – skolans mål

Skolans utveckling som en målstyrd skola är till stor del beroende av hur kopplingen mellan de olika hierarkiska nivåerna i utbildningssystemet ser ut. För att målstyrningen skall bli en realitet krävs en tydlig samstämmighet som löper från de nationella målen över kommunens skolplan till skolans lokala arbetsplan. Som redovisats är denna koppling inte synlig vid Ekeboskolan. Kommunens skolplan och lokala arbetsplaner pekar inte ut någon riktning för hur de nationella målbeskrivningarna skall omsättas i praktisk handling. De ger inte heller något stöd vid en utvärdering på olika nivåer av skolans verksamhet. En målstyrd skola är även beroende av hur samarbetet mellan personalen vid skolan gestaltar sig. De många mötena vid Ekeboskolan kan ses som skilda arenor som är tänkta att skapa utrymme för samtal och dialog i personalgruppen. Dessa möten upptar en stor del av lärarnas undervisningsfria tid och fordrar ibland även en viss tid till förberedelse. Det är emellertid tveksamt på vilket sätt samtalens innehåll kopplas till frågor om den målstyrda skolan som kan hjälpa lärarna till insikt och förståelse av vad konsekvenserna av ett nytt styrsystem innebär för skolans verksamhet.

Rutiner och flexibilitet

På alla nivåer av skolans verksamhet tycks väl utarbetade rutiner vara nödvändiga för att frigöra energi och kapacitet för att ta itu med förändringar som införs i verksamheten. Det rutinmässiga sker "automatiskt" och ses ibland som konserverande till sin karaktär – något som ibland ses som hindrande för kunskapsbildning. Det kan emellertid även förhålla sig så att rutiner ger stadga åt verksamheten och bidrar till säkerhet i lärares yrkesutövning och riktlinjer för verksamheten. Molander (1996) poängterar rutinernas betydelse för att utveckla en säkerhet i arbetet. Svårigheterna ligger i att utveckla goda rutiner och

samtidigt behålla kreativiteten och öppenheten för förändring så att verksamheten inte stelnar i förgivettagna rutiner och ritualiserade förhållningssätt. Det tycks som om det på Ekeboskolan saknas genomtänkta rutiner för att lösa de problemsituationer som dagligen uppstår i verksamheten. Det sätt på vilket man hanterar de uppkomna situationerna får ibland drag av kortsiktighet. I ett längre tidsperspektiv kan det visa sig att de åtgärder man vidtar för att komma tillrätta med situationen inte alltid är de bästa i ett pedagogiskt perspektiv.

I en skolas verksamhet uppstår fortlöpande problematiska situationer i den dagliga verksamheten som måste få sin lösning. Ett exempel är då rektor bedömer att en elev är i behov av en elevassistent. Detta leder till att både en elevassistent och den ALU-anställda som från början placerades i klassen för Roberts skull har klassen som sitt arbetsfält. Två vuxna förutom klassläraren och ibland även fritidspedagogen befinner sig således stundtals i klassrummet. Gunilla framför vid några tillfällen såväl vid samtal som vid handledningen en viss tveksamhet till att det är så många personer i klassrummet.

G: Det är ju så många i klassrummet ... men jag undrar ibland ... om det blir bättre för det. Jag kan tänka att om vi var tjugo personer i klassrummet skulle det inte bli bättre. (Handledning)

Denna ansamling av personal i klassrummet kanske inte alltid enbart har den positiva effekt i undervisningssituationen som ibland tas för given.

Är de ständiga organisationsförändringarna ett tecken på utveckling eller verkar de istället hindrande i arbetet för att nå upp till de nationella målen och fullgöra skolans uppdrag? Att förändra verksamhetens yttre ramar som fördelning av resurser eller forma olika typer av klasser kan gå relativt snabbt. Då det gäller övergången från en regelstyrd till en målorienterad skola handlar det emellertid om att i grunden förändra synen på skolans uppdrag. Problemet är att förändringar i människors förhållningssätt,

tänkande och handlanden inte är lika enkelt att åstadkomma som exempelvis en minskad resurstilldelning. Förändringar i människors tänkande och handlande är en process som tar tid. Det brister emellertid inte i vilja och ambition på Ekeboskolan. Ett uttryck för detta är att klassläraren och specialpedagogen deltar i den genomförda studien som syftar till att utveckla deras verksamhet. Det handlar istället om tid och möjlighet till kunskapsutveckling.

Då lärarna känner att kraven blir för stora är det troligt att utvecklingen avstannar och att de utvecklar rutiner som inte alltid är genomtänkta och reflekterade. De kan också gå tillbaka till gamla välkända rutiner och väl beprövade sätt att bedriva undervisning. I de fall då förändringen inte är en förhandlingsbar process och lärare inte erbjuds tid till kunskapsutveckling är det möjligt att de tar till "återgångsstrategier". Ett exempel på en "återgångsstrategi" kan vara övergången från åldersblandade till åldershomogena grupper vid Ekeboskolan. Vid samtal och utvärdering om utfallet av den egna undervisningen i åldersblandade klasser diskuterar lärarna för- respektive nackdelar med undervisningsformen. De läser litteratur kring ämnet som de relaterar till sin egna erfarenheter⁶. Slutsatser som de drar är att åldersblandade grupper ställer stora krav på planering och systematik i arbetet och innebär även i många fall att lärarna måste samarbeta med fler personer än vad som är fallet i åldershomogena klasser. Då det gäller barnens lärande och sociala utveckling framförs att det dessutom är tveksamt vad som egentligen kan tillskrivas den åldersblandade organisationsformen. Lärarna tar därefter själva ställning och gör ett medvetet val utifrån sin egen upplevelse av den arbetssituation som råder på skolan och flera av dem väljer att återgå till att undervisa i åldershomogena klasser.

⁶ Sundell, Knut 1995. Åldersindelad eller åldersblandad? Forskning om åldersammansättningens betydelse i förskola och grundskola.

Pedagogisk utveckling

Rektor har ansvaret för den pedagogiska utvecklingen på skolan. På Ekeboskolan måste hon emellertid ägna allra största delen av sin tid åt administrativa och organisatoriska frågor. Hon har ansvar för ekonomi, personal, löneförhandlingar samtidigt som hon vill arbeta för att skapa en god lärande miljö för alla elever och framför allt förbättra situationen för elever i behov av särskilt stöd. Arbetet som skolledare innebär dessutom i vissa fall en besvärlig mellanställning. Yrkesutövningen innefattar arbetsuppgifter direkt från staten genom skollagstiftning och läroplaner, men är samtidigt förknippat med personalansvar samt ansvar för elever och föräldrar. Denna mellanställning kan ibland vara svår att hantera och leda till en situation där hon får kritik från överordnade chefer och politiker såväl som från lärare, föräldrar och elever. Rektor får kännedom om lärarnas arbete huvudsakligen då det uppstår problem eller kommer klagomål eftersom hon på grund av tidsbrist inte har stora möjligheter att vara delaktig i den sociala praktiken och där hålla en fortlöpande kontakt med elever och lärare. Det tycks som om rektors arbetssituation till viss del motverkar möjligheterna för henne att vara synlig i skolan och ta ett ökat ansvar för det pedagogiska utvecklingsarbetet vid skolan.

De många möten som förekommer vid Ekeboskolan skulle kunna vara en arena för pedagogisk utveckling. Pedagogiska frågeställningar står emellertid sällan på dagordningen vilket medför att det är tveksamt i vilken utsträckning de många mötena leder till en pedagogisk utveckling i skolans verksamhet.

Det är naturligt att det uppstår initiala svårigheter och att det tar tid att arbeta fram en fungerande organisation och ett genomtänkt pedagogiskt kvalitetsarbete i en relativt nybyggd skola. Arfwedson, (1983) menar att skolkoden i en nystartad skola kan karakteriseras som en uppsättning "individkoder som ännu inte fullt ut konfronterats med varandra och skolans yttre kontext" (se s 12). Denna beskrivning stämmer väl in på förhållandena på

Ekeboskolan. Det förekommer ett sökande efter en gemensam riktning i förändringsarbetet på skolan och det är uppenbart att många av de förändringar som införs stannar vid omorganisationer, exempelvis de ständiga förändringarna av klassformerna. Andra förändringar som specialpedagogens gruppHandledning med lärarna bidrar emellertid till en positiv utveckling på skolan. Lärarna upplever att de stärks i sin läraridentitet när de får tillfälle att konfrontera sina tankar med andras och reflektera över den egna undervisningen. Samtalen stärker även samhörigheten mellan lärarna i gruppen.

KAPITEL 5

T i d o c h r u m f ö r l ä r a n d e

I följande kapitel presenteras en tematisk beskrivning av ett antal huvudområden som visat sig utgöra meningsbärande och konstituerande erfarenheter i lärarens uppfattning av yrket och det vardagliga arbetet. Temaområdena presenteras med utgångspunkt i de frågor och funderingar som uppkommer vid handledningssituationer och observationer. De innehållsliga områden som diskuteras kan mycket sällan härledas till en avgränsad faktor i skolmiljön eller till en eller flera aktörer i verksamheten som rektor, lärare, en elev, eller gruppen. De uppkommer i ett komplicerat mönster av samverkande faktorer.

De frågor och funderingar som har lett fram till de identifierade temaområden som skall presenteras i det följande har inte diskuterats i form av problem vid handledningssamtalen. Istället har de betraktats som dilemman, eftersom dessa kan diskuteras mer förutsättningslöst än problem som oftast pockar på att få en rätt lösning. I den mångskiftande verksamhet som lärarens arbete utgör är handlingsutrymmet begränsat av villkor inom och utanför skolan som läraren inte råder över. Detta leder till att det oftast inte är möjligt att komma fram till en "rätt lösning". Utgångspunkten är därför inte att eliminera de dilemman som läraren ställs inför. Istället är intentionen vid samtalen att föra en dialog och beskriva och analysera lärarens arbete i syfte att vidga perspektiven och om möjligt öka medvetenheten om det handlingsutrymme som står till buds för läraren.

Fysisk miljö och utmärkande drag i klassrummet

Beskrivningen av Ekeboskolan som en social praktik inleds med en kort redovisning av den fysiska miljön i klassrummet och de mer rutinbetonade handlingar som dagligen återkommer i lärarens handhavande av undervisningen. Avsikten är skapa en föreställning om det sammanhang i vilket läraren och specialpedagogen utför sitt dagliga arbete och att ge en kontextuell bakgrund till de beskrivningar och analyser som följer.

I klassrummet är barnen placerade runt tre ovala och två fyrkantiga bord. Där finns en soffa längst bak i klassrummet och väggarna är täckta av olika typer av skåp och en whiteboardtavla. Bilder och teckningar som barnen har förfärdigat finns uppsatta på väggarna där det finns utrymme. I fönstret står blomkrukor och prydnadssaker. Vid ena långväggen finns bruna bärbara lådor i vilka barnen förvarar sina skolsaker. Denna utformning av miljön i klassrummet är tillkommen efter en ommöblering som Gunilla gjorde i mitten av höstterminen. I anslutning till klassrummet ligger "köket". Det är ett mindre rum som är utrustat med spis och andra hushållsmaskiner. I rummet finns även bord och stolar och olika typer av undervisningsmaterial avsedda för fritt skapande och praktisk verksamhet. I detta rum bedriver fritidspedagogen sitt arbete.

Det fysiska rummet har stor betydelse för vad som är möjligt att åstadkomma i en undervisningssituation. Rummet begränsar eller vidgar handlingsfriheten – möjliggör vissa skeenden och omöjliggör andra. Eftersom skolan är relativt nybyggd kan man tycka att klassrummet med det anslutande "köket" borde vara en flexibel och stimulerande pedagogisk miljö. "Köket" är emellertid mycket litet och det är trångt om utrymme.

B: En oro kan ju vara relaterad till att det är jättetrångt, dom är i ett litet kök. Utåtagerande killar kan behöva utrymme och så där ... arbetsmiljön blir dålig och det kan hända mycket.
(Handledning)

För att uppnå en smidigare "rörelse" i klassrummet då barnen skall hämta sina "lådor" vill Gunilla möblera om i klassrummet i mitten av terminen. En ommöblering kan tyckas vara enkel att genomföra, men eftersom fritidsverksamheten förfogar över klassrummet på morgonen och på eftermiddagen måste Gunilla konferera med dem om fördelarna med en ommöblering. Gunilla uttrycker att det känns som om hon inte hade ett "eget" klassrum. Hon upplever en viss "hemlöshet" eftersom hon inte är fri att disponera rummet som hon själv önskar.

G: Ja, det här är ju inte mitt klassrum, utan något allmänt utrymme. För mig på dagtid och sedan för fritidspedagoger som också skall vara med och säga sitt. Och så blir det den här halvmesyren. Dom tycker inte det är bra och jag har inte någon egen tid där inne, när jag kan pyssla och dona, och göra det till mitt. Samtidigt som det är viktigt för det skall ju kännas trivsamt. Det har jag alltid sett som viktigt. så att det känns bra och fungerar bra. Nu känns det som om det är allas, och då blir det ingen som tar ansvar. Det är inget försvar, det bara är så. Det här med fritids är en lång historia och jag har gjort klart att jag inte tyckte det var bra. Och de i fritids tycker ju inte det är bra att bara komma in och inte ha egna lokaler, så det är ju inte bra för någon.

F: Detta är ju en organisationsfråga som har betydelse för hela verksamheten. Kanske mer än man tror eftersom det inverkar på det dagliga arbetet och får konsekvenser för trivseln och samarbetet.

B: Jag tycker det betyder mycket pedagogiskt hur man möblerar ett klassrum. Det är viktigt att det förmedlar en pedagogik. Om de sitter i grupper eller så. Att få en vettig planering av hur man skall sätta möbler och så tillsammans med fritids som har en helt annan verksamhet, som kanske inte är riktad mot en tavla utan något helt annat. Det handlar om att gå en medelväg och långa diskussioner med fyra andra.

G: ... men det kom ju utifrån eftersom det inte finns fler lokaler och jag kunde inte låta bli att säga i våras att jag inte tycker att det är roligt. Det är ju inte riktat mot dom som personer utan det är för att det skapar en massa problem och så. (Handledning)

En ommöblering kommer till stånd som medför att barnen kan röra sig mer fritt i klassrummet. En annan orsak till att Gunilla inte känner sig tillfreds med situationen är att fritidsverksamheten betyder en inskränkning i Gunillas möjligheter att arbeta i klass-

rummet när lektionerna är slut för dagen. Visst arbete måste nödvändigtvis ske i klassrummet på eftermiddagen exempelvis att ordna med undervisningsmaterial och sätta upp barnens bilder och annat på väggarna.

På morgonen går barnen in i klassrummet allteftersom de anländer och går oftast lugnt och sätter sig på sina platser. Ibland är emellertid ljudnivån ganska hög, vilket leder till att Gunilla får vänta ganska länge innan hon kan hälsa på barnen. Det händer att konflikter uppstår mellan barnen som bryter rutinen och som tar tid att reda ut. Gunilla förhör sig om vilka barn som inte är närvarande och frågar om de har något särskilt som de vill berätta. Därefter påbörjas dagens aktiviteter.

När det är dags för matrast äter barnen under höstterminen lunchen vid sina bord i klassrummet. Fritidspedagogen och Gunilla har hand om matvagnen och barnen har ett rullande schema där de är "matvakter" och hjälper till att servera och torka borden. Det handlar således om s k "pedagogisk" lunch där lärarna äter tillsammans med barnen. Som ersättning betalar inte lärarna för maten. På grund av olika skäl, bl a ekonomiska, ändras denna rutin under vårterminen och eleverna går till restaurangen för att äta. Lärarna "vaktar" då i matsalen efter ett uppgjort schema.

På eftermiddagen läggs undervisningen oftast upp så att elever i år 1 och 2 är åtskilda. Det är vanligt att det är flera vuxna i klassrummet, särskilt under den tid då både en ALU-anställd och en elevassistent tjänstgör i klassen. Detta sätt att organisera arbetet förändras i viss utsträckning under året. En dag i skolan är inte lik en annan. Varje dag är fylld av ett nytt innehåll och nya situationer och händelser inträffar ständigt. Som nämnts etableras emellertid i skolan även en rad rutiner. Dels för att skapa en viss trygghet genom att barnen känner igen sig, dels för att det sparar energi för läraren, som då kan handla mer eller mindre automatiskt i vissa situationer som vid inledningen eller avslutningen av en lektion, kontrollen av läxor, måltider etc. Det är således möjligt att urskilja

ett visst mönster i klassrumsarbetet genom att vissa situationer och händelser återkommer varje dag. Ytterligare ett exempel är att Gunilla varje dag skriver ett översiktligt schema över dagens aktiviteter på tavlan. Detta ger en viss stabilitet inför dagens arbete såväl för henne själv som för barnen. Följande två exempel visar hur ett sådant kan se ut:

EXEMPEL 1

1. Alla jobbar i salen
2. Rast
3. Ettorna är i salen
 Läsläxa
 Tvåorna med Maria
4. Mat + Rast
5. Idrott
6. Ettorna med Maria
 Tvåorna i salen
 Läsläxa

EXEMPEL 2

1. Samling
 Ettorna i salen
 Tvåorna med Sofia
2. Rast
3. Ettorna med Sofia
 Tvåorna i salen
4. Mat + Rast
5. Alla är i salen

Att arbeta ensam och i samverkan

Som tidigare nämnts förekommer det en mängd möten av olika slag på Ekeboskolan. Ändå tycks det som det inte är tillräckligt med tid avsatt till samplanering omkring arbetet i klassrummet. Samtal om gemensamma angelägenheter uppkommer i många fall spontant då det finns tid. Det kan vara på luncher och raster eller då undervisningen för dagen är slut. Problemet med detta är att lärarna upplever att de inte hinner gå på djupet i samtalen. Gunilla menar att samarbetet blir lidande på detta.

G: Det är ju alltid så mycket man skall prata om. Vi hinner aldrig prata färdigt, utan säger att vi får ta upp tråden en annan gång. Men nästa gång är det ju något annat som vi måste diskutera så det känns som om vi aldrig riktigt har diskuterat klart.
(Handledning)

Samarbete med fritidspedagogerna Maria och Sofia

Vid inledningen av projektet arbetade fritidspedagogerna och Gunilla till stor del sida vid sida utan att i någon större utsträckning samarbeta omkring ett gemensamt tema eller använda den praktiska verksamheten för att föra in nya perspektiv i matematikundervisningen. Som tidigare nämnts har emellertid rektor uppfattningen att fritidspedagogerna och lärarna samarbetar när det gäller innehållet och utformningen av undervisningen. En uppfattning som vid studiens inledning inte stämmer överens med hur det faktiskt förhåller sig. En förändring sker emellertid efter hand som studien fortgår. Till en början planerar och genomför fritidspedagogerna sin undervisning frikopplat från den undervisning som bedrivs i klassen. Gruppen delas oftast upp på så sätt att ettorna är i klassrummet tillsammans med läraren medan tvåorna är tillsammans med fritidspedagogen eller tvärtom. Gunilla anser att det är positivt då dagen börjar och avslutas tillsammans med någon av fritidspedagogerna.

G: Sofia och jag börjar ju aldrig dagen tillsammans som Maria och jag gör på onsdagar. Det tycker jag är jättepositivt. Vid slutet av dagen, då kommer barnen in från henne och jag står där ensam med alla. Jag tycker att det är självklart att man avslutar dagen tillsammans ... men jag förstår henne också för då är hon redan på väg in i nästa verksamhet ... fritids. Det är väl också en organisationsfråga, det här att en verksamhet slutar och precis då tar en ny vid. Det finns ingen tid att andas däremellan. Då kan jag få den där känslan att det här är mina barn och vi delar dom mellan vissa klockslag. (Handledning)

Vid ett arbetspass i "köket" utför barnen en bilduppgift som syftar till att lära ut tekniken korktryck. Uppgiften utförs jämsides med den övriga verksamheten i klassrummet och de möjligheter som finns att exempelvis föra en diskussion omkring matematiska begrepp som form, storlek och antal i anslutning till bilduppgiften är något som fritidspedagogen överhuvudtaget inte funderat över. Arbetet har inte föregåtts av någon samplanering och uppgiftens relation till det övriga arbetet i klassen är inte synliggjord eller problematiserad. I köket sker verksamheter till stor del helt

fristående från den övriga undervisningen i klassrummet. Eleverna skall naturligtvis ges möjligheter till fritt skapande eller lära tekniker för bildframställning utan att deras uppmärksamhet nödvändigtvis måste riktas mot "skolans ämnen". Då det gäller vissa elever kan emellertid de möjligheter som ges i mer praktiska sammanhang bidra till att skapa ett intresse och öka tilltron till den egna förmågan att klara av matematiken.

Vid ett observationstillfälle är barnen och Maria ute och plockar nypon. Under nyponplockningen och på rasten visar Maria många prov på sin förmåga att hantera konflikter. Hon låter eleverna framföra såväl sin kritik av andras handlande som sitt försvar av sitt eget. Hon hjälper dem att i form av en dialog bearbeta situationen. Hon värderar inte utan ger dem uppmaningar att samtala med varandra. "Berätta för Martin varför du är arg" eller "Berätta varför du gjorde så. Hennes förhållningssätt leder ofta till att konflikterna mellan barnen upphör. En reflektion görs omkring möjligheten att variera "varför"- frågorna och om det i så fall skulle leda till att barnen ger andra svar. Vid samtal med Maria menar hon att konfliktlösning är en del av hennes professionella kompetens.

M: Det handlar mycket om att försöka reda ut sånt som händer och försöka få barnen att lyssna på varandra och se att det finns andra att ta hänsyn till. (Handledning)

Efter observationen diskuteras att det innehåll man tänkt skall stå i fokus för intresset ofta blir osynliggjort och uppmärksamheten ofta riktas mot andra aspekter av situationen – önskade som oönskade. Det är emellertid möjligt att skifta fokus och även i vissa fall vidga perspektivet. Maria tycks i denna situation bli medveten om att en hel del av de sysselsättningar som hon och barnen ägnar sig åt skulle kunna användas även för att lära barnen för att synliggöra matematiken.

I samband med att man rensar nyponen börjar två barn att räkna dem. Nyponen läggs på en plåt och barnen får gissa hur många de

är. Det är inledningsvis en stor variation i barnens hypoteser och begrepp som färre och fler används. Eleverna grupperar nyponen om tio och hundra. En elev, Martin har stor framgång då det gäller att uppskatta och skriva det slutliga antalet 647. Senare delar barnen upp nyponen sinsemellan och sätter streck för varje tiotal tills det är färre än tio kvar. Nyponen läggs ut i korridoren och eleverna får gissa hur långt det är. Det har inte hänt tidigare att nypon använts som utgångspunkt för matematiska samtal. Såväl Gunilla som Birgitta är positiva till att Maria spontant fångar barnens idéer om att räkna nyponen och menar att det är viktigt att koppla ihop matematiken med barnens egna upplevelser och knyta den till deras eget handlande för att därigenom vidga deras perspektiv på matematikens innebörd.

G: Det är så bra med Maria för vi kan prata. Ibland så upplever man att dom tycker att vi lärare bestämmer och att vi tycker att vårt är viktigare. Men med Maria känner jag att hon tycker det är kul med matten och vi har pratat väldigt mycket trots att vi har väldigt lite tid tillsammans. (Handledning)

Under läsåret utvecklas ett samarbete framförallt mellan Maria och Gunilla för att utröna om de aktiviteter som Maria genomför med barnen på något sätt kan kopplas till verksamheten i klassen och bidra till att matematiken förs in i barnens "levda värld". De planerar och genomför ett antal teman med sikte på att vidga perspektivet på matematik och bryta det ritualiserade arbetssättet i matematik som innebär att barnen bara räknar på i sina räkneböcker.

Ett nära samarbete utvecklas även med fritidspedagogerna under året för att förbättra gruppkänslan och det sociala klimatet i klassrummet. Samarbetet innebär att Gunilla och fritidspedagogerna arbetar för att utveckla barnens sociala förmågor. De för samtal om tryggheten i gruppen, gränssättning konfliktlösning och de försöker utveckla gemensamma normer för klassen. Grupprocesser och grupputveckling diskuteras. Tillsammans med barnen sker arbetet bl a i form av samtal kring temat "Att vara

positiv". Temat försöker man hålla aktuellt och koppla an till vid alla aktiviteter som genomförs i klassen.

Samarbete med Lena som är ALU-anställd

Lenas trivs bra med arbetet i klassen. Det är emellertid alldeles nytt för henne och hon vill inte ta ansvar om någon av lärarna t ex skulle bli sjuk. Hon menar att hennes uppgift i klassen är att hjälpa till om någon behöver extra stöd. I början av terminen ägnar hon en stor del av sin tid åt Robert. Hon försöker bistå och hjälpa honom när han skall utföra de uppgifter som föreläggs honom i klassrummet. Hon ser också som sin uppgift att se till att han kommer tillbaka in i klassrummet efter rasterna. Efter en tid fungerar emellertid inte deras relation särskilt bra, och hon drar sig tillbaka och ägnar sig i större utsträckning åt de övriga barnen i klassen. Hon deltar i praktiska göromål i klassrummet, delar ut papper och gör i ordning ritmaterial som barnen skall använda. På Lenas lott ligger att bistå Gunilla genom att lyssna på och följa upp elevernas läsläxor. Som tidigare nämnts består hennes huvudsakliga sysselsättning av att gå runt i klassrummet, svara på barnens frågor och försöka hjälpa dem så gott hon kan med olika uppgifter.

F: Har du funderat över gränsdragning och tydligheten i din roll i klassen?

L: Ja... det känns inte som om vi trampar in i varandras roller. Gunilla har sagt att hon tycker det är skönt att ha mig i klassen och jag vet att jag gör nytta. Jag finns som extrahjälp ... om t ex någon elev inte vill komma in efter rast menar Gunilla att hon inte kan lämna 24 elever för att ett barn är ute i skogen och springer. Det fungerar inte och samtidigt är det ju en oro att lämna barnet självt ... eftersom skolan har ansvar för barnet. Jag tycker det är skönt att veta att jag kan gå och vara ute en stund för att försöka få in barnet. ... Jag hjälper till där det behövs.

F: Tar du egna initiativ?

L: Ja när barnen börjar arbetet går jag runt och för att se var hon kan hjälpa till. Det kommer automatiskt. När ett barn räcker upp handen går jag fram eller när ett barn tjarar med någon annan, då

går jag också fram. Det kan hända att jag går iväg med någon elev. Allt kommer av sig självt och jag kan ta egna initiativ. (Intervju)

När det är matematik på schemat har Lena mycket att göra. Barnen räcker ständigt upp handen och vill ha hjälp. Då en lärare i denna situation skall hjälpa en elev lotsar hon/han ofta eleven genom att ställa små, korta frågor som leder till ett rätt svar på uppgiften. Denna strategi använder inte Lena. Hon talar kort och gott om för barnen hur de skall göra för att lösa uppgiften.

Moa: Jag kan inte.

Lena: Du ska lägga ihop de två talen.

Moa: Vadå?

Lena: Det är inte svårt ... det är bara att lägga ihop siffrorna. (Observation)

Lena hjälper till där hon behövs, men deltar inte i Gunillas planering av arbetet. Gunilla menar att det är en viss trygghet att ha Lena i klassen. Det händer att något barn inte kommer in efter rasten och eftersom Gunilla inte kan lämna resten av klassen för att gå ut och söka känns det lugnt att Lena kan gå och försöka få barnet att gå tillbaka till klassrummet. Då det gäller Lenas arbetsuppgifter tycker Gunilla att det är svårt att konsekvent tilldela henne arbetsuppgifter. Ett försök är att låta Lena ta ansvar för läsläxorna. Det finns troligtvis även andra uppgifter som Lena skulle kunna ta ansvar för. Gunilla menar dock att det är svårt att lämna ifrån sig arbetsuppgifter, eftersom hon själv behöver ha överblick över barnens arbete och behöver veta vad som händer. Det är även svårt att finna lämpliga tider att planera arbetet tillsammans.

Gunillas förhoppning var egentligen att Lenas närvaro i klassen skulle kunna förbättra skolsituationen för Robert som går i första klass. Hon upplevde att hon fick ägna all tid åt honom och att de andra barnen blev lidande på grund av det. Genom att han fick stöd och hjälp av ytterligare en vuxen skulle situationen förbättras. Eftersom dessa förhoppningar inte helt infriades kom man överens om att Lena skulle hjälpa till där det behövdes. Troligtvis skiljer sig inte Lenas arbetsuppgifter på något markant sätt från de åliggande

som ALU-anställda vanligtvis brukar ha, när de har sin tjänstgöring förlagd i en klass vid en skola.

Samarbete med Pia som är elevassistent

Pia är anställd som elevassistent åt Robert som bedömts vara i behov av särskilt stöd. Hon skall följa Robert under skoldagen och försöka stödja honom så att han kan möta de krav skolan ställer. Pia är tillsammans med Robert hela skoldagen. En timme i veckan går han till Birgitta och arbetar enskilt eller tillsammans med några andra elever. Vid dessa tillfällen får han även använda datorn vilket han uppskattar.

Assistenten är mamma till en av eleverna i år 1 i klassen, vilket påverkar hennes arbete eftersom hennes barn vill ha hjälp av henne.

Kristina: Mamma, mamma ... kom och hjälp mig.

Lena: Jag skall visa dig.

Kristina: Nej, jag vill att mamma skall komma. (Ser betryckt och ledsen ut). (Observation)

I början av dagen är Pia och Robert vanligtvis i klassrummet, men ofta inträffar någon incident som gör att de lämnar klassrummet. Den utlösande faktorn är oftast en konflikt mellan å ena sidan Gunilla eller Pia och å andra sidan Robert. Det kan handla om att Robert går runt i klassrummet och inte vill sätta sig på sin plats trots upprepade tillsägningar. Då han inte gör som han blir tillsagd får han en uppmaning att gå från klassrummet. Robert sätter sig dock ofta på tvären och protesterar genom att krypa under en bänk eller lägga sig på golvet. Detta är en aning motsägelsefullt eftersom han i andra situationer väljer att självmant försvinna ut i korridoren eller ut på skolgården. I början på höstterminen går Lena efter honom och försöker tala med honom, så att han återvänder till klassrummet. Senare blir det Pias uppgift att försöka få Robert att stanna klassrummet under lektionerna och även att försöka få honom att komma in på morgonen och efter raster.

Att en elev i behov av särskilt stöd har en elevassistent innebär naturligtvis en viss avlastning av arbetsuppgifter för läraren. Det innebär emellertid även ett ökat ansvar i och med att Gunilla måste samverka med assistenten, planera och lägga upp riktlinjer för hur arbetet skall utformas för att Roberts skolgång skall bli så tillfredsställande som möjligt. Gunilla lämnar emellertid till viss del över ansvaret till Pia. Vissa dagar är Robert i klassrummet en stor del av dagen, men det inträffar att han inte alls är i klassrummet. Allteftersom tiden går arbetar Pia och Robert allt oftare i skolsköterskans rum och Robert är alltmer sällan i klassrummet tillsammans med de andra barnen. Gunilla planerar hans arbete och avgör vilka uppgifter han skall arbeta med. Pia och Robert gör en plan på morgonen som de försöker följa. Även Birgitta tar ett visst ansvar för innehållet i Roberts skoldag. Dels går han till hennes rum ibland och arbetar, dels är hon ofta den person som ingriper när han återkommande hamnar i konfliktsituationer.

Samarbete med specialpedagogen

Klasslärarens samarbete med specialpedagogen tar företrädesvis sin utgångspunkt i handledningssamtalen eller de reflekterande samtal som senare kommer att beskrivas mer ingående. Samtalen är troligtvis en bidragande orsak till att samarbetet mellan läraren och specialpedagogen fördjupas och utvecklas. Birgitta får genom samtalen inblick i arbetet i klassen och lär efterhand känna eleverna och även de vuxna som arbetar i klassrummet vilket ökar hennes möjligheter att på skilda sätt stödja läraren och eleverna i klassen. Gunilla i sin tur upplever Birgitta som en stor tillgång för skolan och menar att hon arbetar på många plan för att utveckla verksamheten.

G: Birgitta är en kraftkälla på skolan. Hon gör så många olika saker och tar ansvar för mycket. (Handledning)

Samverkan med föräldrarna

Gunilla känner en viss oro då det gäller samarbetet med föräldrarna. Detta kan dels bero på att föräldrarna till eleverna i klassen har synpunkter på verksamheten i klassrummet, dels att det finns en stark föräldragrupp inom kommundelen som är aktiva och pådrivande när det gäller skolans verksamhet. Året innan studiens genomförande kom vissa föräldrar då och då på besök i klassen. De menade då att det var oroligt i klassen och framförde åsikten att det borde vara mer ordning.

B: Förra året var föräldrarna rätt kritiska till ... ja, om det var lärarna eller stämningen i klassen, de tyckte att barnen var oroliga. Barnen kom väl hem och sa detta och så kommer föräldrarna tillbaka och är kritiska och då tar förskolläraren och läraren åt sig. Lärarna blev nog lite besvikna, men den stämning som var där inne var helt underbar när barnen arbetade. Jag ser inte det någon annanstans, utan det var verkligen lugn och ro därinne. Jag vill verkligen vara med på ett föräldramöte och tala om det för allt är ju relativt. Jag tycker verkligen att det har varit en bra arbetsro. (Intervju)

Trots att det är enstaka föräldrar som ger uttryck för att deras barn tycker att det är oroligt i klassen påverkar detta Gunilla. Det leder till en viss oro och känsla av otillräcklighet. Några föräldrar pekar ut enskilda barn och undrar varför de skall gå i klassen, då de stör undervisningen och bidrar till att klassrumsklimatet försämras.

Gunillas självförtroende gentemot föräldrarna stärks under året. Vid handledning och samtal betonas betydelsen av att hon framhåller sin yrkeskompetens för föräldrarna.

G: Ja, undervisningen har ju förändrats och det ser ju inte alls ut som när de själva gick i skolan. ... Det är också ett bra tillfälle nu ... att berätta om vad forskningen säger om barn och hur de lär matematik. De tror ibland att det skall se ut som när de själva gick i skolan. (Handledning)

Vid de vägledande samtalen råder stor enighet om att Gunilla tydligare borde framhålla att hon i sin undervisning stöder sig på läroplanen, sin långa erfarenhet som lärare och nyare forskning om undervisning och barns lärande. Skolan förändras i takt med

samhället vilket innebär att skolan idag ser annorlunda ut än gårdagens med nya undervisningsmetoder och ett delvis nytt innehåll. Föräldrarnas syn på undervisningen i matematik är färgad av deras egna upplevelser i skolan. Att lära matematik innebär att räkna framåt i läroböckerna. En förälder ringer till Gunilla och menar att barnen borde få fortsätta att räkna så långt de vill i sina räkneböcker hemma, även om Gunilla sagt att de bara skall räkna till en viss sida i boken. Föräldern menar att om man inte tillåter barnen att fortsätta i boken "dödas" deras intresse för matematik. En frågeställning som senare tas upp vid ett föräldramöte.

Vid detta föräldramöte som tilldrog sig i början av vårterminen deltog föräldrarna till samtliga barn förutom två. Även en av fritidspedagogerna och specialpedagogen var närvarande. Dessutom var jag inbjuden för att tala om den inledande matematikundervisningen. Mötet inleds med att Gunilla hälsar välkommen och berättar om hur kvällen skall disponeras. Därefter berättar jag i omkring 30 minuter om matematiken i skolan och hur barn lär matematik. Föräldrarna ställer några få frågor och vi dricker kaffe med hembakta kakor och bullar. Specialpedagogen beskriver därefter sin arbetssituation och de uppgifter hon utför i klassen och fritidspedagogen ger en sammanfattning av hur temat "Att vara positiv" genomförs. En diskussion omkring ett antal punkter som Gunilla skrivit upp på tavlan i klassrummet vidtar därefter. Dessa är frågor som föräldrarna har fått skriva ner innan mötet och som de vill diskutera.

Föräldrarna är bekymrade över att det är oroligt i klassen och att eleverna speciellt vid gymnastiklektionerna inte är uppmärksamma på lärarens instruktioner och att de "inte lyder". En förälder frågar om hon får delta vid lektionerna och säga till barnen när de inte lyder – det kanske får större effekt då. Gunilla menar att barnen är "allas barn" och att man har gemensamt ansvar. Att föräldrar kommer till gymnastiken och inte bara "tittar" utan deltar och

hjälper till kan vara ett sätt att förbättra situationen. Även det aktuella temat "Att vara positiv" kan kanske bidra till att barnen blir mer uppmärksamma på att de måste ta hänsyn till alla i klassen. Någon förälder föreslår att de skall få meddelanden hem när det inträffat något i klassen. En annan förälder frågar om "det är värre i denna klass än i de andra klasserna". Birgitta som har överblick över klasserna i skolan svarar inte entydigt, men det framkommer ändå att hon menar att det inte förhåller sig så. En mamma frågar "Vad kan vi föräldrar hjälpa till med?". Birgittas svar är att de kan komma till skolan, delta i arbetet och tala positivt om skolan med barnen.

En förälder menar att barnen inte hinner äta i lugn och ro när de måste gå till matsalen för att äta. Gunilla menar dock att dessa farhågor är en aning överdrivna. En lång diskussion som behandlar barnens matvanor och det förhållande att några barn vägrar äta viss sorts mat följer men man kommer inte fram till någon lösning på denna problematik.

Anmälan till Skolverket angående bristen på resurser för specialpedagogisk verksamhet kommer upp till diskussion. Birgitta menar att föräldrarna bör "trycka på" för att visa på behovet av mer specialpedagogik. En förälder som är aktiv i skolpolitiken menar att det måste göras en individuell anmälan för att Skolverket skall göra en undersökning. Föräldrarna kan inte komma med en gemensam skrivelse. Behoven av särskilt stöd måste kopplas till enskilda barn. Föräldrarna i klassen nickar, men det är inte någon av de närvarande som framför att de kommer att agera.

Några barn vill räkna i räkneboken hemma, även om de inte har några läxor och en förälder som tidigare ringt till Gunilla och diskuterat frågan tar nu upp den i föräldragruppen och menar att man tar död på barnens intresse och glädje för matematik om de inte får fortsätta räkna hemma. Gunilla framför att det finns många andra möjligheter att utveckla de matematiska kunskaperna. Hon nämner planeringen av det egna arbetet och menar

att det kan bli andra saker som barnen kan träna i hemmet. Huvudbudskapet i det anförande som jag inledningsvis höll om yngre barns lärande i matematiken rörde sig om att barn lär på olika sätt och betydelsen av variation i undervisningen betonades. Läroboken inte är den *enda* vägen till kunskap och matematik kan även införlivas i mycket av det arbete som utförs i skolan, t ex i temaarbetet. Föräldrarnas fråga visar, som rektorn tidigare nämnt, svårigheten att nå ut med ett budskap till vissa föräldrar.

Ett antal övriga punkter som faddrar – blandade grupper – besök vid olika yrkesverksamheter – klasskassan avhandlas och därefter avslutas mötet. Ett möte som visar på stort engagemang och intresse från föräldrarnas sida för sina barns skolgång. Några föräldrar är kunniga då det gäller läroplanens skrivningar. De tar läroplanen som utgångspunkt då de argumenterar och ifrågasätter det sätt på vilket skolan organiserar och bedriver undervisningen. Många föräldrar yttrar sig emellertid inte inför den samlade föräldragruppen utan samtalar endast med personer som de befinner sig i närheten av. Denna mer inofficiella diskurs har naturligtvis också betydelse för att pröva gemensamma värderingar och synsätt på skolans arbete, men det är en grupp bland föräldrarna som står för de flesta av synpunkterna och diskussionsinläggen och som kanske kan betecknas som en "styrgrupp".

Sammanfattningsvis kan sägas att Gunilla själv är nöjd med det sätt på vilket mötet avlöpt och menar att stämningen varit lugn och diskussionen givande. Hon tror att föräldrarna börjar få ökad förståelse för och insikt i skolans arbete och menar att de inte är fullt så kritiska och ifrågasättande som hon upplevt att de varit tidigare. Som tidigare nämnts upplever emellertid Gunilla utvecklingssamtalen som den betydelsefullaste delen av samarbetet med föräldrarna. Hon menar att hon då får möjlighet att samtala om varje enskilt barns förutsättningar och behov. Trots att Gunilla upplever att vissa föräldrar kan vara krävande, och att de inte

alltid har särskilt stor kunskap om dagens skola, tycker hon att hon har en bra relation till dem.

Krafter och motkrafter

Skolans vardag är mångfacetterad och inrymmer en komplexitet och mångfald som knappt går att överblicka och som ställer en mängd olika krav på lärare och elever. De mål som är möjliga att uppnå i skolan begränsas starkt av vad som är möjligt att utföra och de prioriteringar och val man påverkas av såväl av de enskilda individerna som av de gemensamma ramarna, sociala normer och värderingar som utvecklas i verksamheten.

Krav och tidsbrist

Arbetet i klassen styrs till stor del av tiden. Arbetet är organiserat i form av schema som rutar in aktiviteterna i klassrummet och bestämmer vad som skall göras, när, hur ofta och i vilken ordning. Byte av aktiviteter sker inom en fastställd ram och inom en viss tidsrymd skall vissa uppgifter utföras. Gunilla menar att hon ständigt upplever tidsbrist och har svårt att hinna med alla uppgifter och krav som ställs. Hon skall se till att alla elever utvecklar sina kunskaper, möta de krav som föräldrar, kollegor och skolledare ställer och uppnå de krav och mål som formuleras i läroplanen. Dessutom skall hon vara glad och positiv, och se till att det råder en lugn och harmonisk atmosfär i klassrummet.

Gunilla måste även ha tid för sitt privatliv. Hon har små barn och har stora krav på sig själv som förälder. Flera kollegor "lever" för arbetet vilket inte Gunilla anser att hon kan göra. Det handlar om att finna en balans mellan yrkeslivets och privatlivets krav. Gunilla försöker avgränsa sin arbetsinsats, och känner ibland att hon inte kan "ställa upp" som sina kollegor. Tiden måste disponeras och vissa saker måste prioriteras. Hon menar att hon inte som vissa av

de andra lärarna kan gå till skolan och arbeta på lördagar. Detta innebär emellertid att hon får svårt att hinna med allt.

G. Jag vill göra så mycket ... men är lite stressad över tiden. Det här materialet skulle ju vara färdigt nu, men så går den ena veckan efter den andra och man hinner inte. Vi jobbar ju jättemycket men det är sånt här man skulle få tid arbeta med. Man kan inte sitta hemma och göra det. Nu var jag här i torsdags kväll och försökte leta fram material och kopiera och göra iordning och det var bara en droppe av det jag skulle behöva ... och skulle vilja ha för att det skall fungera. (Handledning)

Yrkeslivets krav handlar till stor del om prioriteringar och kraven kan upplevas som negativa eller positiva beroende på den kontext och i vilket förhållande de ses. Hansen (1999) visar att de krav som ställs på lärare – då det gäller barns lärande i skolämnen – även kan upplevas som något positivt. Det är då lärare betraktar sitt yrke i i ljuset av fritidspedagogens yrkesidentitet. Kraven ger då yrkesrollen en viss status. Gunilla menar emellertid att alla krav gör att hon ibland känner sig otillräcklig. Arbetet fortlöper ständigt och nya uppgifter pockar på att utföras och hon frågar sig hur hon ska hinna med allt, t ex hur hon skall få tid att sitta med Martin och lära honom klockan.

Att skapa ordning och ha kontroll

”Att göra” dominerar kraftigt i klassrummet. Gunilla vill att barnen skall vara sysselsatta och att det skall vara lugnt och tyst. Särskilt om någon förälder skulle dyka upp är det viktigt att det är ordning i klassrummet och barnen sitter på sina platser och arbetar. Gunilla vill sätta gränser. Hon anser att hon inte kan behandla en elev annorlunda än någon annan. Gunilla vill skapa en lugn och god lärandemiljö för eleverna. Ibland lyckas hon inte och i dessa situationer tar hon någon enstaka gång till yttre motivation och använder metoder som hon egentligen inte vill använda t ex motivera genom att hota. Martin vill inte arbeta med de uppgifter som han åläggs och Gunilla frågar då vad han tror att hans mamma skulle säga om hon berättar hur han sköter sig i skolan.

Mamman vill visserligen veta varje vecka hur det går i skolan, men Gunilla menar att det är inte alls så som hon skulle vilja hantera situationen. Men hon vet ju att det får effekt – åtminstone för stunden.

G: Jag ångrar mig då jag har sagt det och vill egentligen inte hota honom. Men jag kan inte komma på något annat sätt.
(Handledning)

Det förekommer således situationer i Gunillas undervisningsvardag då hon känner sig otillräcklig och inte förmår handla på det sätt som hon egentligen skulle vilja. Även undervisningsformer och arbetssätt har betydelse för ordningen och arbetsmiljön i klassrummet. Detta kan vara en av orsakerna till att en förändring av undervisningen måste få ta sin tid.

G: Mycket kraft går åt att hålla det på en nivå så att det inte blir jättestökigt eftersom barngrupperna här är sådana. Så ibland kan man känna att man gör på ett sätt för att eliminera allting som skulle kunna orsaka turbulens. ... men man måste ju kasta sig in i det också för annars blir det ju väldigt slätstruket.

F: Du menar att det blir lite för mycket att hålla ordning och då lär sig barnen det, men det är kanske annat som dom också skall lära?

G: Ja jag tycker nog det, men det är klart att från början så få man ju försöka skapa det här lugnet så att dom vet ungefär hur man vill att det skall vara och jag vet att dom också vill att det skall vara så. (Handledning)

Att organisera och fördela ansvar

Förutom klassläraren befinner sig en Alu-anställd, en elevassistent och ibland även en fritidspedagog stundtals i klassrummet. Man skulle förmoda att denna ansamling av personal i klassrummet skulle leda till en bättre arbetsmiljö för såväl barn som lärare. Emellertid har det inte enbart positiva effekter. Trots att det är så många vuxna i klassrummet upplever Gunilla stundtals att hon är ensam. Hon har ansvaret för undervisningens organisation och innehåll och det är inte någon lätt sak att fördela ansvar och uppgifter bland flera personer. Det är första gången hon har en

ALU-assistent och det gäller att hon är sysselsatt med relevanta arbetsuppgifter och gör nytta i klassrummet. I vilken mån assistenten skall ta eget ansvar och på vilket sätt hon skall ta del i klassrumsarbetet är också en fråga som hon måste ta ställning till. Gunilla tycker ibland att det är för många vuxna i klassrummet och att det inte bidrar till att förbättra undervisningssituationen.

G: Ibland skulle jag tycka att det hade varit lugnare om jag varit själv. (Handledning)

Gunilla är ambitiös och har stora krav på sig själv och ser det som händer i klassrummet som sitt ansvar.

G: Som lärare känner man ju att man tar på sig ansvaret. Att jag tror att allt faller om jag inte är där. Det är alltid jag som hälsar godmorgon, det är alltid jag som håller i samlingarna ... istället för att jag också skulle kunna bara vara där i två minuter och kanske bara få iaktta. Samma det här med Lena. Jag har ju inte haft någon ALU förut, men hon skall ju inte sitta där i soffan utan hon skall också vara med på golvet och visa sig på något sätt. (Handledning)

Då Robert och Pia lämnar klassrummet avlastas hon till viss del detta ansvar och hon upplever att kraven på henne minskar. Gunilla lämnar efterhand ifrån sig en del av ansvaret. Under vårterminen tar exempelvis fritidspedagogen ofta emot barnen och hälsar dem välkomna på morgonen. Det ligger emellertid en konflikt förborgad i Gunillas önskan att ha delat ansvar och samverka samtidigt som hon vill ha överblick och kontroll.

Social fostran och kunskapsutveckling

Läroarbetet involverar såväl uppdraget att eleverna skall uppnå kunskapsmålen som att bidra till deras sociala fostran till ansvarstagande medborgare i ett demokratiskt samhälle. Skolans mål innefattar alltså personlighetsutveckling och social träning likväl som förmåga att söka och inhämta kunskap. I den dagliga läraruppgiften ingår att utveckla elevernas förmåga till samarbete, bidra till konfliktlösning, verka för att eleverna skapar goda relationer till kamrater och andra i skolan och bidra till elevernas

sociala växande. Gunilla menar att dessa uppgifter tar allt större del av hennes tid. Ibland känns det som om hon inte håller på med annat än att försöka lösa konflikter emellan barnen. För att förbättra den sociala situationen på skolan och lära barnen att ta ansvar och hjälpa varandra arbetar man såväl med temat "att vara positiv" som "kompissamtal". Initiativen leder till en ökad förståelse bland vissa barn om att de är en bland andra, och det kan skönjas en utveckling mot att de i ökad utsträckning försöker ta hänsyn till och lyssna på varandra. Barnens sociala utveckling måste emellertid ses som en integrerad del av skolans hela verksamhet och det dagliga arbetet i klassrummet.

Gunilla menar att barnens sociala utveckling är en aspekt av yrkesverksamheten som kan kännas betungande. Hon är intresserad av att undervisa. Hon vill utveckla sitt eget didaktiska kunnande för att bidra till elevernas kunskapsutveckling i skolämnen och anser att det egentligen inte skulle vara hennes sak att "fostra barnen".

G: Detta borde ju vara klart när dom börjar skolan. Det är inte något som jag tycker att jag skulle behöva ägna så mycket tid åt.
(Handledning)

Samtalen med kollegorna handlar till stor del om elever som behöver stöd för att utveckla sina socio-emotionella förmågor. Även om samtalen skapar en gemensam referensram och en bättre kunskap och insikt i lärararbetets socio-emotionella dimensioner upplever Gunilla att dessa frågeställningar inte borde uppta så mycket tid. Hon menar att de didaktiska uppgifterna trängs tillbaka på grund av att den sociala fostran tar allt mer tid. Vid samtalen kommer vi naturligtvis inte fram till något svar på hur man skall komma tillrätta med att många barn har svårt att ta hänsyn till andra. Jag framhåller att det inte verkar fruktbart att skapa en motsättning mellan att undervisa och fostra och Birgitta instämmer.

B: Det handlar ju om både och ... de går inte att skilja ut från varandra. (Handledning)

Arbetsglädje och tillfredsställelse

Ibland tycker Gunilla att hon ger en mörk bild av skolan och att hon själv framstår som negativ och kritisk. Emellertid ligger det i sakens natur att det blir sådant som hon upplever som problematiskt som diskuteras eftersom det är en av premisserna för handlednings-samtalen som står i fokus i undersökningen. De gränser som finns för att Gunilla skall kunna omsätta sina intentioner om skolarbetet i praktisk handling kommer upp på dagordningen vid samtalen. Det är en förutsättningslös granskning av de dilemman Gunilla erfar i sin dagliga verksamhet, hennes upplevelser och de faktiska villkor och arbetsförhållanden som erbjuds som kan peka ut riktningen för en förändring av verksamheten. Det är genom att försöka förstå skolans yttre och inre villkor – känna till förutsättningarna för sitt arbete – och urskilja vad som är möjligt för henne att förändra som hon kan påverka och utveckla sitt arbete i skolan.

Gunilla menar att hon under studiens fortlöpande har reflekterat och utvecklat sin undervisning. Hon menar att hon nu försöker att inte fästa så stor vikt vid mindre incidenter som händer men att hon ibland fortfarande har svårt att överse med sådant som hon inte kan styra. Trots att hon menar att hennes arbete är energikrävande och karakteriseras av ständiga förändringar är det också stimulerande och arbetet tillsammans med barnen ger ofta glädje och tillfredsställelse.

G: Det var så roligt när vi gjorde 10-kompisar. Då skulle de välja och skriva en räknesaga som de fick läsa upp. De andra skulle gissa vilka tal det handlade om. Det var en berättelse som handlade om två flickor och varje flicka hade fyra hundar och de blev 10 när de lekte ihop. Hon hade skrivit $8 + 2$. Men det kom fler versioner som $2 + 4 + 4$ och Martin säger $4 + 4 + 1 + 1$. Det var så bra att det var han som gjorde det. Då fick han verkligen förklara hur han tänkt. Han behöver de tillfällena då det är något bra han får visa fram. (Handledning)

Gunilla är även tillfredsställd med det ökande samarbetet med fritidspedagogerna. Hon är även nöjd med att relationen till Martin har förbättrats avsevärt. Han söker ofta hennes blick och han stannar ibland kvar efter lektionen. Hon ser en positiv

utveckling och känner sig upplyft av denna utveckling. Hon uttalar även vid flera tillfällen att hon tycker det är roligt de dagar då Robert varit lugn och arbetat i klassen.

Gunilla är intresserad av pedagogisk utveckling och hon gläds då barnen arbetar koncentrerat med de uppgifter hon ger dem. I allt större utsträckning varierar hon undervisningen i matematik och låter bli barnen arbeta tillsammans i grupper med problemlösning. Hon känner sig mycket tillfreds med sitt arbete då barnen samarbetar utan större konflikter och fångas av de uppgifter hon ger dem. De didaktiska dimensionerna av arbetet vävs då samman med de sociala och förstärker upplevelsen av tillfredsställelse.

Matematikundervisning i ett vidgat perspektiv

Liksom i de flesta andra åldersblandade grupper bedrivs matematikundervisningen i klassen huvudsakligen som " eget arbete". Detta innebär att barnen planerar sitt veckoarbete i matematik genom att i sin planeringsbok anteckna det antal sidor som de skall räkna i räkneboken under veckan. Då barnen skriver arbetsschema efter denna modell och arbetar på egen hand med att lösa uppgifterna i boken blir undervisningen mycket individcentrerad och läroboksstyrd. Undervisningen fokuserar i stor utsträckning kvantitet istället för kvalité och barnens förståelse och lärande blir osynliggjorda. Att förstå och lära sig blir mindre viktigt och undervisningen blir mer inriktad mot att räkna så många sidor i räkneboken som möjligt. Trots denna inriktning av undervisningen menar Gunilla dock att matematik handlar om så mycket mer än att räkna ett visst antal sidor i boken och att hennes intention är att barnen skall upptäcka matematikens funktion i vardagslivet.

G: De skall ju förstå att matten inte bara är relaterad till matematikboken utan att det är något som finns i vår vardag och som man använder sig av. (Handledning)

Vid handledningssamtalen diskuteras vid ett flertal tillfällen matematikens vardagsanknytning och möjligheterna till ett vidgat perspektiv i matematikundervisningen.

F: Den litteratur som du har läst är det något som du kan säga har förändrat din syn på matematikundervisningen? Finns det skillnader på ditt sätt att se på matematik nu jämfört med förra läsåret?

G: Kanske att matte är så mycket. Jag tänker på dom exempel som kommer upp i böckerna att det inte bara handlar om siffror, utan att det är problemlösning över huvud taget. Det är så många mer saker man har gjort och gör med eleverna som kan räknas till matteundervisningen. Mer än vad man har tänkt när man har gjort det.

F: Det är mycket man gör som har ett matematiskt innehåll, men man har inte alltid reflekterat över vilka matematiska begrepp som finns i alla dessa aktiviteter, vilket gör att man många gånger inte utnyttjar situationerna och sammanhangen optimalt.

G: Lite så känner jag nog. Igår var vi ute och dom fick plocka in olika saker. Det skulle vara ett visst antal och några skulle plocka stenar och andra skulle plocka pinnar och sedan sortera på olika sätt. Då tänkte jag efteråt att jag inte hade någon benämning att nu skulle det vara matte eller nu skulle vi ha svenska eller oä. Men när man tänker på det efteråt, hur vi gjorde, kan man säga att det var matte. Och jag tror inte att barnen tänker på det som matte, För dom är matte matteboken och stoltheten i att få ha sin första, sin andra, sin tredje bok i all oändlighet. Och det är just här som jag ser att jag kan få styrka att våga och säga att även det här är matte, och det är lika mycket värt som en viss sida eller dom uppgifterna i matteboken. (Intervju).

Svårigheterna mot att rikta undervisningen mot innehåll och förståelse diskuteras vid flera handledningssamtal. Ett av flera sätt som Gunilla så småningom prövar är att försöka inrikta elevernas uppmärksamhet mot det matematiska kunskapsinnehåll som de skall lära genom att införliva innehållet i planeringen av veckoarbetet.

G: Nu har jag börjat med att låta dem skriva vad de skall lära sig. Försöker se *vad* de skall arbeta med och inte bara antalet sidor de ska räkna. De skall träna klockan eller "lilla plus". Men det tar ju tid. (Informellt samtal)

Barnen skriver således inte enbart antalet sidor utan vad de skall lära, dvs arbeta med i räkneboken, exempelvis att mäta eller räkna addition eller subtraktion inom talområdet 1-10. I planeringsböckerna förs dessutom in på vilka andra sätt barnen skall arbeta inom det aktuella kunskapsområdet t ex spela spel, skriva problemuppgifter till kamraterna, arbeta vid datorn etc.

Gunilla tar under studiens fortlöpande allt oftare utgångspunkten för matematikundervisningen i elevernas erfarenheter och liv. Bl a i ett temaarbete om året, dess månader och dagar där hon kopplar innehållet till elevernas födelsedagar och ålder. Barnen åskådliggör med diagram som varierar på olika sätt efter deras egna önskemål. Hon tar upp temperatur i samband med att några elever haft feber. Man diskuterar då kroppstemperatur och avläser temperaturen och samtalar om vad som orsakar temperaturförändringar. Då barnen arbetar med mätning, får de i uppgift att undersöka skolvägen. Barnen skall ta reda på ungefär hur lång den är och sedan sammanställer man och jämför resultaten.

Matematikens kommunikativa och sociala karaktär

Matematik kan ses som ett språk som eleverna måste förstå meningen med för att de skall kunna kommunicera matematiskt och successivt utveckla sin förmåga att använda matematik på ett produktivt sätt. För att utveckla denna förmåga är det väsentligt att läraren problematiserar och tematiserar elevernas tankar och målmedvetet ge eleverna tillfälle att reflektera och samtala om undervisningsinnehållet. Vid samtalen diskuteras dessa frågeställningar och hur man kan gå tillväga för att lyfta fram matematikens kommunikativa och sociala karaktär.

G: Man har ju pratat mycket mer om detta i svenska, jag tänker på läsinläringen. Det är ju inte riktigt på det sättet i matte. Man frigör sig inte lika lätt från en mattebok, som man kan göra från ett material i svenska. Så där har det ju hänt mycket mer.
(Handledning)

För att ge barnen tillfälle att "prata matematik" arbetar Gunilla i ökad utsträckning med problemlösning. Problemen löses tillsammans i klassen, i smågrupper eller enskilt. Gunilla inför efter en tid "veckans problem". Barnen får vid dessa tillfällen möjlighet att välja ett av två problem med olika svårighetsgrad som de skall lösa under veckan. Barnen skriver även räknesagor som de illustrerar och samtalar om.

G: Det är intresserade av att se vad de andra har skrivit.

F: Ja, ibland tänker man inte på att barnen lär av varandra. Man tar inte alltid vara på gruppens möjligheter. När barnen får prata och diskutera och använda olika uttrycksmedel får de ett friare förhållningssätt till matematik. (Informellt samtal)

Barnens möjligheter att utveckla sitt matematiska tänkande när de löser problem och beskriver sina olika lösningsförslag och sätt att tänka för varandra diskuteras. Vid samtalen uppmärksammas att den variation av förståelse och de skilda uppfattningar som då framkommer bildar ett innehåll i undervisningen, som eleverna själva är med om att skapa. Gunilla menar emellertid att det inte är så enkelt att förändra sin undervisning – det tar tid och det erfordras mod att våga pröva nya sätt att organisera undervisningen. Det handlar även om att inte bli nedslagen eller ge upp direkt om resultaten inte blir som man tänkt sig. Vikten av att läraren har en positiv inställning till matematik betonas.

F: Lärarens egna attityder och förhållningssätt har stor betydelse. Inte enbart i det egna förändringsarbetet utan även när det gäller barnens inställning och intresse för matematiken i skolan.

B: Det finns ett stort intresse för matematik i Gunillas klass. De är duktiga. (Handledning)

I den följande diskussionen om barnens intresse för matematik framförs att en tänkbar orsak – bland flera – kan vara Gunillas intresse och engagemang.

Matematiken förs naturligt in i många sammanhang i det dagliga arbetet. Olika händelser som barnen berättar om vid samlingen

tematiseras och utnyttjas i matematikundervisningen. Exempelvis tas barnens intresse för de bilar som står på parkeringsplatsen som utgångspunkt för att arbeta med statistik. Barnen skriver om hur de planterar. De ritar och berättar att de mäter fröet och efterhand som plantan växer antecknar de längden. De skriver och berättar om skolresan och om hur de använder de pengar som de har haft med sig. I klassen gör barnen själva många gånger kopplingar till matematik vid de samtal som förs på morgonen. Dessa kan beröra pengar till skolresan, åskväder som drar förbi eller flyttfåglar som barnen sett. Gunilla försöker fånga elevernas tankar och matematiska samtal utspinner sig.

Gunilla för in matematiken i ett flertal olika teman under läsåret. Det kunde handla om mindre temaarbeten eller större områden som rymden eller "Ekeboskolan". Efterhand tar Gunilla i allt större utsträckning vara på de möjligheter som finns för henne och fritidspedagogen att samarbeta omkring ett matematiskt innehåll. I den inledande matematiken finns många tillfällen där de tillsammans kan organisera arbetet, t ex när barnen ska göra undersökningar i vardagen. Då barnen arbetar med temat "Ekeboskolan" arbetar Gunilla och Maria tillsammans. Barnen i klassen vill ta reda på vad samtliga barn på skolan "tycker om olika saker" och "hur de har det på skolan". De sammanställer ett frågeformulär med tio frågor av varierande slag som: "Vilket favoritdjur har du? Vilken maträtt tycker du är godast i skolan? Vad tycker du att du är bra på? Vad är du allergisk mot? Vilket ämne är roligast i skolan? Vilken älsklingsfärg har du?" I smågrupper går barnen tillsammans med Maria runt till de andra klasserna på skolan och lämnar ut ett frågeformulär som eleverna får besvara. Därefter bearbetar eleverna i klassen svaren på var sin fråga i smågrupper och redovisar resultaten i form av stapeldiagram. Förutom att rita diagram använder eleverna även pärlor, knappor och annat material för att representera resultaten. Dokumentationen sätts upp på en väl synlig plats i skolan, så att samtliga barn i skolan kan ta del av resultatet. De får på så sätt veta mer om

sina skolkamrater och får även möjlighet att upptäcka att matematiska modeller kan användas för att beskriva deras egen verklighet.

Uppmärksamhet och variation

Barnens taluppfattning diskuteras återkommande vid handledningssamtalen. Detta leder till att Gunilla i klassrummet inriktar sin uppmärksamhet mot de olika strategier barnen använder när de löser additions- och subtraktionsuppgifter för. Barnen får tillfälle att utveckla sin taluppfattning när de arbetar med problemlösning, men även på andra sätt, som då de möter mystiska tal eller gör olika sifferlekar. I temaarbetet rymden kommer de i kontakt med stora tal som väcker många barns intresse och som de återkommer till i många sammanhang.

Datorn kommer så småningom till användning i matematikundervisningen. Gunilla gör upp ett schema så att alla barnen skall få möjligheter att använda den. Emellertid blir det ständigt en ansamling av elever vid datorn, något som Gunilla tycker är störande. Detta diskuteras vid ett samtal och för att barnen skall få tillfälle att samtala och lära av varandra ändras schemat så att barnen arbetar två och två vid datorn.

Gunilla har tidigare år haft en "mattevrå" och hon menar att denna idé skulle kunna tas upp igen och utvecklas vidare. Hon försöker successivt bygga upp en sådan igen i klassrummet genom att samla undervisningsmaterial, spel och olika föremål som barnen enskilt eller i grupp kan använda för att lära matematik. Det kan t ex handla om att barnen får arbeta med klockan, längd, vikt och volym eller geometri och mönster. Där kan även finnas olika typer av problem som barnen kan arbeta med.

Kartläggning av elevernas kunskaper

Delar av Skolverkets nationella diagnostiska material användes i år två i början av läsåret i kombination med intervjuer som en inledande kartläggning av elevernas matematiska kunnande, förhållningssätt och attityder till matematik. För eleverna i år ett genomfördes en intervju som syftade till att kartlägga såväl deras inställning till matematik som deras kunskaper. Informationen från det diagnostiska materialet användes som underlag vid utformningen av undervisningen för såväl enskilda elever som hela klassen.

I Gunillas klass framkom att eleverna var ovana vid den typ av uppgifter som presenterades i materialet och vissa hade stora svårigheter med såväl läsningen som förståelsen av det matematiska innehållet. En noggrann uppställning över barnens förmågor gjordes som gav en god bild av elevernas kunnande. Det visade sig bl a att flera av barnen överraskade genom att ha oväntat stora kunskaper, medan andra skulle behöva fördjupa sin förståelse inom vissa områden i den inledande matematiken. Framför allt gällde det mönster och taluppfattning. Vid samtalen diskuteras detta med utgångspunkt i såväl hela gruppen som enskilda elever. De enskilda elevernas kunskaper granskas ingående. Gunilla börjar fundera på hur hon skulle kunna arrangera undervisningssituationer, där samtliga elever i klassen får tillfälle att arbeta vidare med mönster och taluppfattning. Ytterligare begrepp som några barn behöver träna är hälften av och hälften så många/mycket. Gunilla kommer även överens med Birgitta att Magnus skall få gå till henne, dels för att på olika sätt arbeta med dessa områden i matematiken, dels för att arbeta vidare i matematikboken.

I slutet av vårterminen används det nationella diagnosmaterialet i sin helhet med tvåorna i klassen. Resultatet för klassen som helhet är tillfredsställande vilket överensstämmer med Birgittas uppfattning. Hon menar att eleverna i klassen är intresserade av

matematik och har kommit långt i sin matematiska utveckling jämfört med andra klasser som hon har kännedom om. Specialpedagogen är mycket positivt inställd till det diagnostiska materialet och talade redan under höstterminen med flera av lärarna i år två för att försöka påverka dem att använda materialet under vårterminen. Inte någon av lärarna verkade emellertid då intresserad, eftersom de menade att det "är såå jobbigt". Under våren används emellertid materialet även i de andra tvåorna på skolan. Lärarna har blivit påverkade av Birgittas rekommendation och utnyttjar med hennes hjälp materialet i sina klasser. En synvända har tydligen inträffat hos lärarna. Det faktum att materialet tar tid att använda uppfattas inte som ett oöverstigligt hinder. Istället kan den tid som läggs ner ses som tillfällen för lärande, för såväl barnen som dem själva.

Att möta elever i behov av särskilt stöd

Läraren möter kollektivet – hela variationen av barns olikheter. Vid detta möte finns alltid något enskilt barn som behöver längre tid att lära och som kan vara i behov av särskilt stöd. Lärarens uppgift är att behärska den kollektiva situationen samtidigt som den enskilde elevens individualitet skall befrämjas. Detta är inte någon lätt uppgift och troligtvis är det inte möjligt att ständigt och i alla avseenden lyckas med detta uppdrag. Vid samtalen diskuterades återkommande möjligheterna att ta tillvara elevernas olikheter i undervisningssituationen och inte se dessa som ett hinder utan som en möjlighet. Vid de diskussioner som berör undervisningen i matematik utgör kartläggningen av barnens kunnande och förhållningssätt ett stöd i tankeutbytet omkring pedagogisk differentiering och möjligheterna att skapa utrymme för att optimera alla barns lärande.

Arbetssätt och pedagogisk differentiering

De dilemman som diskuteras i de samtal som behandlar ofta det kollektiva mötet med eleverna, som leder till att de enskilda behoven ställs i bakgrunden. På vilket sätt ska Gunilla behandla den stora spännvidden i barnens kunskaper dvs hur skall hon samtidigt rikta uppmärksamheten mot enskilda elever och mot gruppen? I de samtal som förs en dialog om att det inte finns någon enkel lösning på detta problem. Emellertid kan analyserna och reflektionerna kring undervisningen bidra till utveckling – inte för att det är möjligt att hitta "det rätta svaret" – utan för att identifiera de situationer som snävar in barnens möjligheter att uttrycka sina erfarenheter. För att kunna anpassa undervisningen till enskilda elever och grupper av elever måste undervisningen granskas. Med kunskap om elevens hela situation kan man försöka utöka utrymmet för barnens möjligheter att lära genom att utgångspunkten för undervisningen tas där barnen "befinner sig" och skapa undervisningssituationer som ger eleverna möjlighet att uttrycka sina erfarenheter.

Gunilla upplever att hon inte hinner "se" Pernilla, som är en tyst och tillbakadragen flicka, och funderar över hur hon skall kunna få mer tid till de tysta flickorna.

Kan man stärka de tysta flickorna så att de "syns och hörs" och tar mer plats. Kan de få större eget ansvar och arbeta där de får mer lugn och ro? Kan korridoren och de andra klasserna vara en tillgång? (Specialpedagogens dokumentation)

Birgitta menar att det är minst lika viktigt att barnen själva vet vad de kan, som att veta vad de inte kan. Det är betydelsefullt att barnen har insikt om sina starka sidor. Det handlar även om att försöka se till att barnen får en balans mellan krav och förmåga.

B: Om de håller på med sidor där det är väldigt mycket kunskaper att inhämta går det väldigt långsamt för en del. I andra fall kan det vara att det är för enkelt och då tycker jag att då skall de egentligen inte behöva sitta och göra sida upp och sida ner. Kan de en sak kan de ju lika gärna gå vidare.

G: För Rita är det lite så. Och då har jag tänkt att de skall kunna få hoppa över. Så har det varit för Johan. Han fick hoppa över första

boken och börja med den andra. Han håller på med ungefär samma saker som några tvåor och klarar det lättare än de gör.

B: Jag tycker det är riktigt.

G: Ja, och det blir så naturligt för honom och jag skulle kunna prata med Martin om han skall kunna lämna några av de här sidorna. Jag menar några sidor på varje kapitel

B: Ja, för det finns väl vissa diagonosidor? För Martin är det nog en god idé eftersom du ser att han tycker det är tradigt. (Handledning)

Birgitta ger uttryck för synsättet att man måste se till eleven och hela elevens situation och att undervisningen inte kan se lika ut för alla. Utgångspunkten måste tas i de enskilda elevernas erfarenheter och skolsituationen och undervisningens innehåll och arbetssätt måste anpassas till de enskilda elevernas kunnande.

B: Eleven måste vara i centrum och skolsituationen måste anpassas. Utgångspunkten måste tas i de starka sidorna så att man inte enbart fokuserar svårigheter. (Informellt samtal)

Birgitta har upprättat åtgärdsprogram för tre pojkar i Gunillas klass. I Roberts och Martins fall är orsakerna psykosociala medan det för Magnus handlar om att han behöver särskilt stöd i matematik. Han går därför till Birgitta en gång i veckan. Vid slutet av vårterminen uttrycker Birgitta tillfredsställelse med barnens matematiska kunnande och menar att barnen i år två har god taluppfattning.

B: Nu ser jag att de inte behöver jobba med taluppfattningen mellan 0 och 100. De klarar det. Det är inte någon som har jobbigt med det. Inte ens Magnus. Han har satt en gruvlig fart. Räknar han $16+2$ så vet han automatiskt vad $36+2$ är. (Intervju)

Att ingå i gemenskapen

Vid planeringen av studien var det tänkt att samtalen till största delen skulle handla om undervisningen i matematik och möjligheterna för att skapa en undervisningssituation som inkluderar alla elever. I klassen finns emellertid en del barn som behöver särskilt stöd på många skilda sätt.

B: Vi har ju de här pojkarna, så jag tror inte att det bara kan handla om matematik. Det vore inte rätt mot dom att ... eller specialpedagogiskt att bara rikta den mot matten. Därför det är inte specifika mattesvårigheter utan det är mer av problembeteenden. (Handledning)

Det behöver emellertid inte finnas någon motsättning mellan den didaktiska dimensionen i lärarens yrkesutövning och intentionen att befrämja elevernas socio-emotionella utveckling och sociala kompetens. Matematiken kopplas därför i handledningssamtalen ofta ihop med de dilemman som Gunilla ställs inför då det gäller att skapa en god miljö för lärande i klassen som inkluderar alla elever.

Det är flera barn i klassen som är i behov av särskilt stöd. En av dem är Robert som upptar en stor del av Gunillas tankar och funderingar. Robert är ofta orolig, går runt i klassrummet och stör de andra barnen i klassen. De konflikter som uppstår behandlas vid samtalen och läraren berättar vad som hänt och beskriver Roberts beteende. Samtalen inriktas därefter mot att problematisera händelsen och försöka variera perspektivet på Roberts skolsituation.

Specialpedagogen framför hur viktigt det är att klassläraren skapar en relation till Robert. Att Robert känner att hon är hans fröken. Det är betydelsefullt för honom att få vara i klassrummet tillsammans med de andra eleverna. Han vill vara tillsammans med de andra barnen även om han inte klarar av det.

G: Det är viktigt att se något positivt i det han gör, men det finns gränser som han måste veta om. Det är ju jätteviktigt att han upplever att han lyckas med skolarbetet, men ...

B: Ja, framför allt måste han tycka att det är roligt att gå i skolan. (Handledning)

Vid kartläggningen av barnens matematiska kunnande framkommer att Robert inte har några specifika svårigheter i matematik. Han vill emellertid inte arbeta i sin räknebok. I förskolan hade Robert en bok i vilken han skulle skriva siffror, något som han inte var särskilt intresserad av. Han såg fram emot att börja skolan och talade ofta om att han snart skulle få sin

matematikbok. När han äntligen får den i skolan blir han emellertid besviken. Snart börjar hans intresse för boken att avta. Han vill inte arbeta i den utan vandrar ofta runt i klassrummet och stör de andra barnen. Vid ett handledningssamtal diskuteras vilka möjligheter som finns att bryta detta mönster. Vid samtalet framkommer att hans förändrade förhållningssätt kan bero på motoriska svårigheter. På vilka sätt kan då Gunilla stödja honom? Olika förslag framkommer som handlar om att han skall arbeta mer vid datorn, använda stämpel istället för att skriva siffror i boken och eventuellt få tillgång till en miniräknare. Ett annat förslag som Gunilla tog fasta vid var att han skulle skriva med tuschpenna. Detta gör han under en tid, men det påverkar inte i någon större utsträckning hans intresse och påverkar inte hans inställning till matematikboken i positiv riktning. Robert trivs allt sämre i klassrummet och Birgitta avsätter tid på onsdagar för att ge honom pedagogiskt stöd.

Gunilla märker emellertid inte någon förbättring i hans situation. Han går ifrån undervisningen i lika stor utsträckning nu som tidigare och vill bestämma helt själv vad han skall göra. Han reagerar på skilda sätt på händelser i klassrummet. Vid ett tillfälle har han sin dörrnyckel hängande i ett långt snöre och svingar runt nyckeln ovanför sitt huvud. Birgitta observerar och påpekar för honom att en olycka kan hända, eftersom han har skåpsdörrar av glas bakom sig. Hon står kvar vid sin plats och ber honom lugnt sluta. Robert svingar några gånger till med kortare snöre, men slutar och lägger ner nyckeln och snöret på bordet. Vid andra konfliktsituationer försvinner han emellertid oftast ut i korridoren eller ut på skolgården. Lena går då efter honom och försöker tala med honom så att han återvänder till klassrummet.

Vid samtalen upptar diskussioner kring Roberts skolsituation en stor del av tiden och resonemang förs om det delade ansvar som alla har när det gäller hans skolgång.

Gunilla tar mer ansvar för Roberts anpassning till gruppen. Regler, ramar och gränssättning. Det går bättre och bättre. Han vill gärna vara i klassen, men orkar inte alltid. Jag berättar att Robert förra veckan bad mig tala om för gruppen varför han ibland måste gå ut. "Han skäms" ibland och vill inte bli retad för detta. Eleverna var mycket förstående. Robert var själv ej närvarande. Han ville inte. Det pedagogiska (läsningen och räkningen) enas vi om att jag fortsätter att följa upp på onsdagar. Assistenten för löpande anteckningar om Roberts *hela* skoldag (raster, matsituation, klassen, skolarbete, slöjd, gymnastik. Assistenten och specialpedagog följer upp detta regelbundet och delger Gunilla. (Specialpedagogens dokumentation från ett handledningssamtal)

Försök att kartlägga de händelser som utlöser hans "flykt" görs och det framkommer att det oftast beror på att han ställs inför krav som han har svårt att anpassa sig till.

F: Jag har sett att det oftast är någon konflikt av något slag som leder till att han går iväg. Som när du eller Lena säger till honom att sluta vissla, ta av sig mössan, gå tillbaka till sin plats eller sluta krypa under bänken. Om han inte gör som ni säger, säger ni att han får gå ut. Det gör han också i nio fall av tio. Ibland kanske han också går iväg för att han inte vill arbeta med det som du säger till honom.

G: Dagarna är ju olika. I går var det en jobbig dag. (Handledning)

Synpunkten framförs att vissa kritiska situationer skulle kunna upplösas genom en "förhandling" och en diskussion om gränssättning och skolans värdegrund vidtar. Gunilla menar emellertid att han måste lära sig de regler som råder i klassrummet och har svårt att se hur hon skulle kunna behandla Robert annorlunda än de andra barnen.

G: Han måste ju förstå att han måste anpassa sig till oss andra här i klassrummet ... att vi är många. Hur skall han annars kunna lära sig att ta hänsyn till andra och förstå att vissa saker *gör* man inte. (Handledning)

Robert gör en planering varje vecka – liksom de andra barnen i klassen. Om han inte gör färdigt sina uppgifter i skolan får han ta hem och göra klart. Till en början är Roberts mamma positivt inställd till detta, men efterhand förändras hennes inställning och

hon menar att hon inte kan överta skolans undervisning och vara lärare.

För att få en helhetsbild av Roberts situation och en bättre bild av hur man skulle gå tillväga för att få honom att stanna i klassrummet föreslår jag att ytterligare observationer som kan ligga till grund för åtgärder. Vid de observationer som gjorts framkommer att han är intresserad av de samtal som förs i klassen och han tycker om att lyssna vid högläsning. Hans veckoplanering borde kanske också begränsas något så att han själv kan överblicka den och får möjlighet att klara av det han planerat. Under en period kanske man kan pröva och låta honom välja sysselsättning i större utsträckning.

F: Kanske han kan få en större frihet när det gäller vad han skall göra. Målet måste ju vara att han planerar saker som han har möjligheter att klara av.

B: Då planerar han att han skall klättra i träd eller äta clementiner ... saker som inte har med skolarbetet att göra.

F. Jaa... men han kanske också föreslår att spela spel, lyssna till en saga eller jobba vid datorn. (Handledning)

Den strategi med gränssättning som man väljer för att Robert skall lära sig skolans normsystem, anpassa sig och utföra samma uppgifter som de andra barnen visar sig inte vara särskilt fruktbar. En tanke väcks då att undervisningen borde struktureras ytterligare. Robert skall ges tydliga instruktioner, förberedas på allt som skall hända, inte ges kollektiva uppmaningar och överhuvudtaget skall man försöka förebygga att situationer uppstår som kan bli kritiska. Inte heller denna strategi leder till någon förändring och man återgår till den tanke som väckts tidigare vid samtalen att man kanske borde dra ner på ambitionen att Robert skall göra samma saker som de andra barnen. Birgitta framför att det är viktigt att bygga upp en starkare relation mellan Gunilla och Robert. Han behöver mycket bekräftelse och uppmuntran.

Två månader in på höstterminen får Robert som tidigare nämnts en elevassistent. Hon har inte fått någon särskild utbildning eller introduktion till uppgiften. Assistenten övertar till viss del de uppgifter som den ALU anställde ägnat sig åt. Assistenten ägnar sin odelade uppmärksamhet åt Robert hela dagen. Verksamheten varierar men har oftast inslag av undervisning. I slutet av vårterminen inträffar emellertid en händelse som leder till att assistenten slutar sin anställning. Detta innebär att det inte finns tillgång till någon extra personal i klassen, eftersom ALU anställningen upphörde i början av vårterminen. Den uppkomna situationen diskuteras med föräldrarna.

B: Vid en elevvårdskonferens i slutet av vårterminen diskuterades situationen med föräldrarna och alternativet "liten grupp" presenterades för mamman. Inte kanske som ett rent alternativ, men vi ville att hon skulle veta att det fanns och då nappade hon direkt på detta "Där vill jag att han ska gå".

F: Tidigare var ni negativa till denna lösning? Även mamman?

B: Ja tidigare hade vi fått signaler på att de inte ville att han skulle gå från klassen eftersom han ville vara i klassen, och det kämpade jag ju för. Så jag var väldigt förvånad när mamman föreslog detta, men vi gick på hennes linje då. Hon var noga med att han ändå skulle ha klasstillhörighet och gå från och till klassen. Hon ville inte att han bara skulle gå ifrån med assistenten till ett litet utrymme. Hon ville att det klarare skulle framgå vad han gjorde där, och det fanns ju en lärare i den lilla gruppen. (Intervju)

Orsaken till att Roberts mamma ändrat ståndpunkt står troligen att finna i det faktum att hon sökt kunskap om barn som är i samma situation som Robert och utifrån detta gjort bedömningen att han kommer att få det bättre i en liten grupp. Intentionen är emellertid att Gunilla skulle ha en fortsatt relation till honom och att han skulle vara i "sin klass" då och då för att förhoppningsvis så småningom helt återvända dit. Robert flyttar till en liten klass med två assistenter och en lärare på halvtid. Birgitta framför att det är föräldrarnas önskemål som styr och att en möjlighet att lösa den komplicerade situationen är att flytta Robert till den mindre undervisningsgruppen. Gunilla menar att hon inte har tid och

möjlighet att bygga upp en nära relation till honom och att den mindre gruppen är en lösning på en ohållbar undervisnings-situation.

Pedagoger med gemensamt uppdrag – en sammanfattning

Läraren och specialpedagogen har det gemensamma uppdraget att främja elevernas lärande och stimulera deras allsidiga utveckling. Läraren har huvudsakligen klassrummet som sitt arbetsfält, specialpedagogen verkar på ett tydligare sätt i hela skolan. I den dagliga verksamheten konstituerar de skilda innebörder i sitt yrkesuppdrag vilket visar sig i deras handlingar och förståelse av det dagliga arbetet. Med stöd i de citat, analyser och tolkningar som givits i de tidigare kapitlen kan en bild av specialpedagogens och lärarens syn på sitt yrkesuppdrag tecknas.

Trots att lärarens och specialpedagogens arbetsuppgifter har skiftande karaktär och olika innehåll har de en övergripande, gemensam intention att låta barnen växa socialt, kognitivt och emotionellt. De strävar båda för att skapa en god lärandemiljö för alla barn. På grund av de skiftande krav som ingår i deras olika yrkesuppdrag fokuserar de emellertid skilda aspekter av det dagliga arbetet, då det gäller att skapa en god lärandemiljö för alla barn. Klasslärarens intention tar sig i undervisningsvardagen uttryck i en vilja att motivera barn att lära, medan specialpedagogen strävar mot att försöka skapa goda betingelser för barns lärande på hela skolan.

Att motivera barn att lära

Lärarens syn på sitt yrke utvecklas i samspelet mellan de egna intentionerna och i vilken utsträckning dessa uppfylls i det dagliga arbetet i skolan. Gunilla har en gedigen erfarenhet av arbetet i

skolan och hennes undervisning är noga planerad. Hon visar många gånger prov på ett stort tålamod och försöker verkligen lyssna på barnen och låta alla komma till tals vid de samtal som utspinner sig i hela klassen. Hon har samtidigt en stor lyhördhet för barnen och bemöter dem respektfullt. Det vardagliga arbetet är emellertid fyllt av krav och tidsbrist och en stor del av hennes energi och kraft går åt till att skapa lugn och ordning i klassrummet. Trots att det är flera vuxna i klassrummet upplever hon att ansvaret för organisation och innehåll i skolarbetet vilar på henne.

I det dagliga arbetet i klassrummet inriktas Gunillas uppmärksamhet ofta mot att på skilda sätt motivera eleverna att lära genom att stimulera dem att arbeta med sina arbetsuppgifter. Ofta lyckas hon skapa ett intresse hos eleverna genom frågor och samtal och stimulerande uppgifter, men ibland tycks det som om detta inte är möjligt. Dessa svårigheter diskuteras vid flera samtal bl a i anslutning till att Martin inte vill räkna de sidor i matematikboken som han skrivit i sin planeringsbok. Han slår upp de sidor som han tycker ser trevliga ut, och försöker lösa de uppgifter som finns där, även om han inte riktigt vet hur han skall gå tillväga. Gunilla försöker på olika sätt förklara för honom att det är bättre att han räknar från början, en sida i taget, men hon har svårt att övertyga Martin om detta. När hon lämnar honom för att även hinna med de andra eleverna fortsätter han att räkna lite här och där i boken. Trots att Gunilla arbetar för att utveckla och förbättra sin undervisning kan hon ibland känna en viss uppgivenhet över att hon inte lyckas motivera barnen att arbeta med det hon planerat. Organisationen och den sociala praktiken sätter gränser exempelvis i form av tidsbrist och kravet att tillgodose alla elevers behov.

Att skapa goda betingelser för barns lärande

Specialpedagogen arbetar på flera nivåer i skolans verksamhet dels med enskilda elever, dels för att på hela skolan skapa en god

lärandemiljö för alla elever. Birgitta uppger emellertid att hennes kompetens inte alltid utnyttjas på skolan och att hon inte får det stöd hon skulle behöva av skolans rektor. Hon vill verka för en inkluderande undervisning, men det är svårt att påverka verksamheten, eftersom elevvårdsteam, rektor, föräldrar och lärare är delaktiga i besluten om hur undervisningen för enskilda barn bör bedrivas. Birgitta menar att hennes samarbete med rektor inte är av den omfattning och har den inriktning som hon skulle önska. Då det gäller organisationsfrågor befinner hon sig i ett "ingen mans land". Det är egentligen enbart i arbetet med åtgärdsprogrammen som Birgitta anser att hon har ett egentligt inflytande och ansvar. Även i pedagogiska frågor borde rektorn ha en samtalspartner och Birgitta menar att det skulle kunna vara specialpedagogen.

Birgitta ser inte eleverna som bärare av svårigheterna utan försöker se eleverna i ett helhetsperspektiv för att i samverkan med lärare och elevvårdspersonal förbättra hela deras skolsituation. Hon arbetar förebyggande med inriktning på elevernas hela utveckling genom att verka pådrivande i aktiviteter för att skapa en god social miljö för barnen. Hon initierar "kompissamtal" i skolan och skapar ett "hemrum" för eleverna och har handledning med lärarna. Hon poängterar ofta att undervisningen inte kan se lika ut för alla elever. Utgångspunkten måste tas i de enskilda elevernas erfarenheter och innehåll och arbetssätt måste anpassas till de enskilda elevernas kunnande. Liksom läraren arbetar specialpedagogen för att förverkliga sin strävan att skapa en god lärandemiljö för barnen på hela skolan. Det råder emellertid samma förhållande för henne som för läraren. Organisationen och den sociala praktiken sätter gränser för hennes möjligheter att uppnå sina intentioner, eftersom hennes kompetens inte tas tillvara på fler områden i skolans verksamhet.

KAPITEL 6

Samtal för pedagogisk utveckling

En enskild lärare har en förtrogenhet med skolans villkor som är allmän och gemensam för alla lärare vid skolan. Därutöver har varje lärare varierade erfarenheter och kunskaper inom olika fält av skolans verksamhet. Hur möts då deras erfarenhetsvärldar i en samtalssituation och hur kan samtalen utvecklas till ett reflekterande samtal som leder fram till en utveckling av skolans praktik? Hur kan en kunskapsbildning i samtal ta gestalt?

Samtal som syftar till kunskapsbildning benämns som tidigare diskuterats på olika sätt t ex handledningssamtal eller pedagogiska samtal. Dessa samtal analyseras och beskrivs med utgångspunkt i skilda forskningsstrategier. Det kan handla om att fokusera de relationer som råder mellan samtalsparterna. Samtalen kan även granskas utifrån de underlag för samtalet som används. De kan även beskrivas i termer av talutrymme, dvs vem som talar, hur länge man talar, turtagning och användning av exempelvis frågesatser och påståendesatser. Ett annat sätt är att studera samtalen utifrån olika samtalsfaser, vilket innebär att samtalet analyseras utifrån de sekvenser som berör olika innehåll eller samtalsämnen (Lauvås & Handal, 1993; Nilsson, 1993; Norrby 1996).

I det följande analyseras och beskrivs specialpedagogens och lärarens samtal på flera nivåer. Inledningsvis ges en övergripande beskrivning av deras respektive bidrag till samtalen och en bild tecknas av hur de uppfattar samtalen. Därefter granskas den kunskapsbildning som sker i samtalen och en modell av det

reflekterande samtalet framläggs. Slutligen redovisas samtalens konsekvenser för lärarens tänkande och handlande samt resultatens implikationer för den specialpedagogiska verksamheten.

Kunskapsbildning i samtal

Handledningssamtalen omkring det dagliga arbetet i en skola visar på motstridigheten i skolans uppdrag och den komplexitet som verksamheten rymmer. Ständigt sker förändringar och stora och små händelser inträffar som ställer krav på anpassning till nya situationer. Hur skall då en lärande organisation skapas med en långsiktig handlingsberedskap där förändringar och omorganiseringer verkligen leder till att skolan utvecklas i positiv riktning – på ett sätt som främjar elevernas lärande – och inte enbart förändras?

Handledning och pedagogiska samtal ses som en väg till kunskapsutveckling (Alexandersson, 1998; Berg, 1999; Lauvås & Handal, 1993). Samtalet skapar möjlighet till reflektion och eftertanke. I samtalet kan det osynliga synliggöras och det förgivettagna problematiseras. En förutsättning för att samtal skall bli fruktbara är emellertid att en förtroendefull relation mellan parterna skapas. Det kan ibland ta tid att uppnå eftersom det handlar om att lära känna varandra och respektera varandras åsikter och kunnande. Vid den handledning som genomförs på Ekeboskolan uttrycker specialpedagogen och läraren att de successivt lär känna varandra allt mer, vilket leder till en större öppenhet i samtalen.

Specialpedagogens handledning på Ekeboskolan inrymmer samtliga de förfaringssätt som Franke (1999) beskriver. Birgitta agerar som medtänkare och uppmuntrar läraren till ett reflekterande förhållningssätt. Vid vissa tillfällen agerar hon som modell och beskriver olika handlingsvägar och tillvägagångssätt som kan användas för att utveckla undervisningen. Hon ger även stöd och

verkar som trygghetsskapande hjälplärare då det gäller planering och genomförande av undervisningen – i första hand i anslutning till Roberts skolsituation. Birgitta skiftar mellan de olika förfaringsätten beroende på situationens karaktär. Hon bidrar med sina speciella kunskaper om barns utveckling och lärande. Elevernas relationer till varandra och betydelsen av att lärare har kunskaper om konfliktlösning betonas i samtalen. Birgitta ser även som sin uppgift att i handledningssituationer hjälpa lärarna att fördjupa diskussionen, så att den inte enbart handlar om praktiska problem i vardagen. I de studerade handledningssituationerna ger hon även stöd när det gäller matematikdidaktiska frågeställningar och försöker påverka Gunilla i riktning mot ett vidgat perspektiv på vad matematik kan innebära.

Birgitta har funderingar kring hur hon agerar som handledare och oroar sig en aning för att hon ger tips och idéer.

B: Jag är oroad för att jag ger tips och säger att så här har jag gjort. Men det kanske bara är bra att jag tänker på det för då kanske jag inte ger henne det. Jag vill ju få henne att tänka. På något sätt har grupphandledningen varit bra för mig för jag har tystat ner mig själv och andra har fått bidra. Nu sitter jag ensam med Gunilla och måste låta tystnaden tala. (Intervju)

Den grupphandledning som Birgitta refererar till var mycket uppskattad av lärarna på skolan och tycks vara en väg som leder till kunskapsutveckling såväl för de deltagande lärarna som för handledaren.

Gunilla å sin sida utgår i samtalen från sitt gedigna yrkeskunnande och de erfarenheter hon har i egenskap av klasslärare med specifika kunskaper om gruppen och de enskilda eleverna. Hon menar att deltagandet i studien bidrar till hennes professionella utveckling och att hon finner stöd i handledningen. Det faktum att hon har någon att tala med och diskutera vad som tilldrar sig i klassrummet bidrar till hennes vilja att pröva olika vägar för att stimulera elevernas lärande.

G: Man får lite mer styrka om man är fler. Det upplever jag. Jag har er och jag har Birgitta som finns nära varje dag och vågar pröva olika saker och sedan göra upptäckter. Jag tror att man vågar mera om man inte är alldeles ensam. Och jag kände under förra året, när jag arbetade med förskolläraren, att vi var två, och det tycker jag ger en väldig styrka.

F: Är det gentemot någon speciell grupp? Eleverna eller deras föräldrar eller skollädaingen?

G: Det är nog mer för en själv tror jag. Det går mycket tid åt att hålla det lugnt och då känner man att man blir ju ingen när man skall gå runt och släta ut. Det kan man ju inte göra. Man måste pröva annat. Det är bra att ha någon att berätta för efteråt och som frågar hur det gick. Då vågar man kanske erkänna att det gick åt skogen eller det gick jätte bra trots allt. (Handledning)

Efterhand som studien fortgår utvecklar pedagogerna även en relativt tillitsfull relation till de två forskare som deltar i datainsamlingen. Det är emellertid inte helt självklart för mig vilken position jag som deltagande forskare skall inta vid samtalen och på vilket sätt jag kan bidra till samtals innehåll. Det inträffar vid något tillfälle att pedagogerna upplever att de får "kritik" och intar en försvarsställning. Intentionen vid detta samtal är att diskutera hur matematiken kan integreras i temaarbetet för att barnen skall få arbeta med matematik på ett mer varierat sätt. Samtalet kommer emellertid att kretsa kring Robert som nyligen fått en assistent (se s 94). Den assistent man blivit tilldelad från "poolen" är en mamma till en av eleverna i klassen. Jag framhåller att valet av assistent är en organisationsfråga och en sak som pedagogerna inte kan göra mycket åt, men framför ändå att det faktum att assistenten är en mamma till en av eleverna i klassen kan medföra vissa komplikationer. Åtgärden kan dels leda till en diskussion mellan föräldrarna som påverkar deras inbördes relationer. Dels kan det ha en viss inverkan på klassrumsarbetet då en förälder har en uppgift av denna karaktär. Jag är även relativt tydlig då det gäller Roberts skolsituation. Vid samtalet försöker jag framföra dessa tankar genom att ställa de frågor som skall leda till en tankeutveckling hos pedagogerna, men det är tydligt att jag inte lyckas. Samtalet leder till att Birgitta funderar över om de samtal

som vi ägnar oss åt verkligen kan betecknas som handledning. Det är en bedömningsfråga och relationen mellan parterna har stor betydelse för hur samtalen uppfattas. När vi talar om Roberts situation i klassrummet får jag emellertid ibland en upplevelse av att det handlar om en känslig balansgång mellan att vara tydlig och ge uttryck för en uppfattning och ställa de frågor som kan leda till en tankeutveckling hos pedagogerna.

Den balansakt som kännetecknar min insats vid samtalen blir även tydlig då det gäller undervisningen i matematik. Eftersom Gunilla söker en förändring och vill utvecklas som lärare frågar hon efter modeller och idéer om hur hon skall undervisa. Vid samtalsituationerna diskuteras ofta idéer och tankar från den litteratur som pedagogerna läst, men även de möjligheter för en förändring som ges utifrån pedagogernas egna erfarenheter. På ett mer handlingsinriktat plan är det Gunilla som bäst kan bedöma på vilket sätt undervisningen bör utformas. Hon säger sig emellertid bli stärkt i sina intentioner och känner sig inspirerad av kopplingen mellan den egna undervisningen och forskningen om hur barn lär matematik.

Det reflekterande samtalet

Vid handledningssamtalen betraktas skolans verksamhet i olika perspektiv och pedagogerna språkliggör sitt erfärande och sina handlingar. Detta leder till att samtalen i varierande utsträckning kännetecknas av reflektion och eftertanke. I det följande kommer jag därför att beteckna samtalen som "reflekterande samtal".

Samtalets referens, riktning och rörelse

I syfte att ytterligare granska samtalen används i det följande en beskrivning av problemlösningens inre strukturella

dynamik som framlagts av Ahlberg (1992). Modellen ligger till grund för en analys av hur det reflekterande samtalet kan ta gestalt. I följande beskrivning utgörs således forskningsobjektet av det reflekterande samtalet.

Vid samtalen urskiljer och refererar samtalarna till olika innehållsliga områden eller dimensioner av skolans verksamhet. Dessa *referenser* avgör till viss del samtalets innehåll och struktur. Samtalarna har även en *riktning* i samtalet som inte behöver vara beständig, utan kan förändras under samtalets fortlöpande. Även samtalets riktning påverkar dess innehåll och struktur. Ytterligare en aspekt av betydelse för hur samtalet tar gestalt är den *rörelse* som uppkommer då samtalarna skiftar mellan olika referenser. De tre aspekterna referens, riktning och rörelse konstituerar tillsammans samtalets innehåll och struktur. De är sammanflätade med varandra och har således inte en sekventiell ordning där den ena följer på den andra. Istället karakteriseras de av ett dialektiskt förhållande och det växelspel som uppkommer i ett fortlöpande samtal.

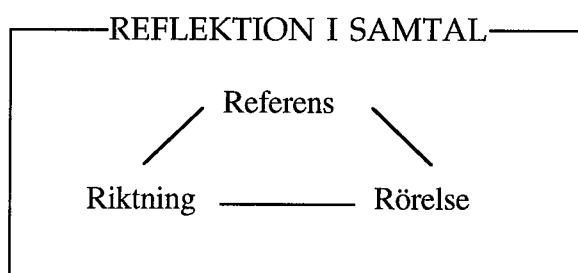


Fig. 1. Samtalets inre strukturella dynamik.

Samtalets referens

De meningsbärande områden i skolans värld som pedagogerna uppmärksammar och som jag tidigare benämnt teman är t ex

skolans organisation, samverkan med föräldrar och personal, förändring av matematikundervisningen, elever i behov av särskilt stöd, arbetssätt och pedagogisk differentiering, lärarens upplevda krav och brist på tid, samt elevernas sociala fostran versus kunskapsutveckling. Vid en fördjupad analys av samtalen kring dessa temaområden framträder tre kritiska dimensioner av skolans verksamhet som deltagarna i samtalet refererar till. Det är skolan som social praktik – lärande – skolans mål och värdegrund. Samtalets *referenser* görs till föremål för reflektion samt bildar grunden för den kunskapsbildning som kommer till stånd. Analytiskt kan de tre referenserna betraktas som avskilda från varandra. I samtalen vävs de emellertid ofta samman och fler än en referens kan urskiljas i vissa teman.

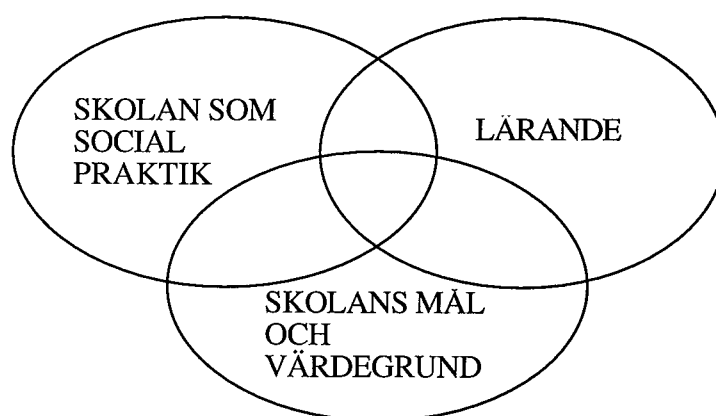


Fig. 2. Dimensioner av skolans verksamhet som samtalsarna urskiljer och refererar till.

Skolan som social praktik

Skolan påverkas, som beskrivits i de inledande kapitlen, såväl av de gemensamma sociala normer, handlingsmönster och rutiner som utvecklas på den enskilda skolan som av enskilda individer. Ett sätt att beskriva skolan är således som en social praktik – en mänsklig verksamhet med syften, normer och värden (Carlgren, 1997; Säljö, 1989). Det visar sig vid analysen av samtalen att skolan som social praktik är en dimension av skolans verksamhet som återkommande

görs till föremål för reflektion vid samtalen och bidrar till att läraren begrundar sitt eget tänkande och förhållningssätt.

Det är en mängd skilda teman i samtalen där referenser till den sociala praktiken urskiljs. Det kan handla om yrkets krav och lärarens ständigt upplevda brist på tid för att befrämja alla barns lärande. Det kan även röra sig om lärarens intention att skapa ordning och ha kontroll i klassrummet. Den sociala praktiken innefattar även rutiner och organisation av arbetet samt försöken att fördela ansvar och utveckla samarbetet med kollegor och annan personal som är delaktiga i den sociala praktiken¹.

Pedagogerna refererar även till skolan som social praktik då elevernas sociala fostran diskuteras². Elevernas sociala kompetens står framför allt i fokus i samtal omkring de dilemman som berör elevernas förmåga till samarbete och konfliktlösning samt deras relationer till kamrater och andra i skolan. Betydelsen av att eleverna utvecklar empatisk förmåga poängteras och gruppens betydelse och nödvändigheten av att barnen känner trygghet i gruppen betonas. Även vikten av att klassläraren bygger upp en god relation till elever i svårigheter diskuteras. För att ytterligare fördjupa kunskapsbildningen pekar specialpedagogen på forskningsrön och litteratur om gruppprocesser som pekar ut möjliga vägar för att utveckla elevernas sociala kompetens och bidra till deras solidaritet och vilja till samarbete.

Lärande

Kunskapsbildningen i skolan handlar i stor utsträckning om organisationens, lärarnas och elevernas lärande. Vid handlednings-samtalen fokuseras huvudsakligen elevernas lärande, men även lärarens egen kunskapsutveckling diskuteras.

Då lärandeprocesser studeras i vetenskapliga undersökningar är intresset oftast inriktat mot att skapa teorier som kan bidra till ett kollektivt lärande. Det framkommer av lärarnas diskussioner vid

¹ För beskrivningar och citat se t ex sid 123-133

² För beskrivningar och citat se t ex sid 139-142

Ekeboskolan att det för vissa av dem tycks gå en skarp gränslinje mellan denna teoretiska kunskap – kunskap som framkommit genom vetenskapligt arbete – och praktikerkunskap, dvs deras egen kunskap som bildas i skolans praktik. En utgångspunkt vid samtalen i den genomförda studien är dock att teoretisk och praktisk kunskap inte skall ses som två skilda ting utan betraktas som en odelbar enhet – två aspekter av samma sak. Den vetenskapliga kunskapsbildningen ger förklaringsmodeller som skiljer sig från den kunskap som växer fram i den dagliga verksamheten. En pendling mellan dessa olika perspektiv borde därför kunna bidra till en tydligare och mer sammansatt bild av verksamheten och leda till en kunskapsutveckling.

Vid samtalen diskuteras elevernas lärande med utgångspunkt i pedagogiska, specialpedagogiska och didaktiska teorier och forskningsrön. Då det gäller didaktiska teorier uppmärksammas framför allt den matematikdidaktiska forskning som redovisats i rapportens inledande del. Den kunskapsbildning som tar sin utgångspunkt i elevernas lärande handlar t ex om hur barn lär i skola och vardag. Ytterligare frågeställningar som diskuteras är på vilka sätt läraren kan vidga perspektivet på matematikundervisningen och ge barnen möjlighet att använda olika uttrycksmedel då de arbetar med matematik³. Samtalen handlar även om hur läraren pedagogiskt kan differentiera undervisningen för att möta alla elevers särart. Då dessa frågor diskuteras, flätas även skolans värdegrund samt skolan som social praktik in i samtalen och blir föremål för reflektion.

Skolans mål och värdegrund

Skolan ansvarar för barns och ungdomars kunskapsbildning och är dessutom en verksamhet som skall överföra grundläggande normer och värden i samhället till kommande generationer. Även om alla lärare enligt skolans styrdokument på ett övergripande plan skall ha en gemensam värdegrund – skolan vilar på demokratins grund –

³ För beskrivningar och citat se t ex sid 144-150

ligger fältet öppet för olika tolkningar av innebörden av detta och på vilket sätt det skall omsättas i praktisk handling. I skolans vardag kan man arbeta på skilda sätt för att förverkliga tanken om en demokratisk skola och alla elevers lika värde (Skolverket 1998a).

Vid samtalen diskuteras skilda aspekter av skolans mål och värdegrund. Framför allt refererar pedagogerna till skolans mål och värdegrund vid de resonemang som förs omkring elever som behöver längre tid att lära samt vid de samtal som berör den elev som slutligen omplacerades i liten grupp⁴. I dessa samtal som ofta behandlar gränssättning och normer framkommer tydligt den tidigare nämnda motstridigheten som föreligger med avseende på skolans möjligheter att möta elever i behov av särskilt stöd.

Vid samtalen flätas ibland skolans kunskapsmål samman med skolans värdegrund och kopplas till målsättningen om en skola för alla. Det kan exempelvis handla om hur skolans värdegrund skall ta sig uttryck i det dagliga arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Skall dessa elever avskiljas från den reguljära undervisningen i klassrummet eller skall utgångspunkten vara att undervisningen skall bedrivas inom klassens ram? Samtalen berör i detta sammanhang frågeställningar om arbetssätt och pedagogisk differentiering vid försöken att möta elever i svårigheter och hur man kan se barns olikheter som en möjlighet och inte som ett hinder. Svårigheterna att lägga värdegrundsprinciper som grund för all verksamhet i skolan diskuteras och den konflikt det kan innebära då läraren skall tillgodose såväl den enskilde individens som gruppens behov.

Samtalets riktning

Lärares förtrogenhet med den egna praktiken har en avgörande betydelse för hur reflektionen utvecklas. De har en referensram mot

⁴ För beskrivningar och citat se text sid 151-159

vilket de tolkar den egna undervisningsvardagen. Vid samtalen kan pedagogerna ha olika förhållningssätt. Vid något samtal kan de ha en produktinriktning med avsikten att så snart som möjligt *ge ett svar eller en lösning* eller uppnå konsensus på en frågeställning, ett problem eller ett dilemma som uppkommer i verksamheten. Vid andra tillfällen kan de ha en processinriktning där intentionen är att *söka vägar och pröva* olika handlingsalternativ. Denna intention bestämmer *samtalets riktning* och avgör huruvida samtalet ger utrymme för reflektion. Vid de samtal då samtalen är inriktade mot att så fort som möjligt komma fram till en lösning på ett aktuellt dilemma insnävas möjligheterna till reflektion. Medan de samtal som karakteriseras av en processinriktning med intentionen att problematisera och variera perspektiven på de referenser som urskiljs ger ökade möjligheter till reflektion i samtalet.

Samtalets riktning kan förändras under den tid samtalet pågår. En riktning mot att komma fram till ett svar som löser problemet kan ersättas av en problematiserande inställning där olika handlingsalternativ skärskådas. Ett samtal inleds med att läraren beskriver en episod som inträffat i klassrummet. Robert är orolig, går runt i klassrummet och stör de andra barnen i klassen. Det uppstår en konflikt och Robert går ut från klassrummet. Läraren vill ha råd om hur hon skall gå tillväga för att få Robert att stanna kvar i klassrummet. Samtalen inriktar sig emellertid mot att problematisera händelsen och försöka se den i olika perspektiv. Specialpedagogen framför hur viktigt det är att ta Roberts perspektiv. Hon menar även att det är betydelsefullt att klassläraren skapar en relation till Robert, så att han upplever att hon är hans "fröken". Han vill vara tillsammans med de andra barnen och därför är det betydelsefullt att han får vara i klassrummet även om han inte alltid klarar av det. I denna del av samtalet är referenserna skolan som social praktik samt skolans mål och värdegrund och samtalet har en riktning mot att pröva och diskutera olika vägar som kan förbättra Roberts skolsituation. Därefter förs en dialog om hur undervisningen kan förändras för

att få Robert att bli mer intresserad av skolarbetet. Att väcka ett intresse hos honom för att lära i skolans ämnen och vidare hur man skall organisera undervisningssituationer som bidrar till att han får självtillit och tilltro till sin förmåga. Referenserna för samtalet vidgas då till att även omfatta lärande och lärandeprocesser.

Samtalets rörelse

Samtalets referens och riktning påverkar *samtalets rörelse* som är den tredje aspekten som konstituerar samtalets innebörd och struktur. En rörelse i samtalet framkommer då samtalsarna mot bakgrund av sina erfarenheter differentierar, relaterar och integrerar referenserna social praktik, skolans mål och värdegrund samt lärande i samtalet. Rörelsen i samtalet karakteriseras av i vilken utsträckning samtalsarna refererar till dessa tre dimensioner av skolans verksamhet. Vid de tillfällen då samtliga dimensioner refereras, vidgas rörelsen i samtalet och de uppfattas som en sammanhängande enhet. Då enbart en av dem diskuteras i relation till ett uppkommet dilemma karakteriseras samtalet av en begränsad rörelse. En snäv och reducerad rörelse i samtalet leder till att reflektionen i samtalet omintetgörs.

I det ovan nämnda samtalet, där olika vägar för att förbättra Roberts skolsituation diskuteras, urskiljs inledningsvis referenserna skolan som social praktik samt skolans mål och värdegrund. Därefter tar samtalet en annan riktning och en dialog förs om hur undervisningen kan förändras för att Robert skall bli intresserad av skolarbetet. Samtalsarna är inriktade mot att finna vägar för att förändra undervisningen så han får självtillit och tilltro till sin förmåga. Referenserna för samtalet vidgas därmed till att även omfatta lärande och lärandeprocesser. Samtalet har då en vidgad rörelse, med referenser i såväl skolan som social praktik, skolans mål och värdegrund samt lärande.

Att expandera samtalets reflektionsrymd

Samtalarnas förståelse uppkommer i ett samspel mellan hur de uppfattar samtalets innehåll och deras tidigare erfarenheter. Detta samspel anger på en allmän beskrivningsnivå hur samtalet kommer att gestalta sig och vilka konsekvenser det får i deras dagliga yrkesutövande. Då samtalets innehåll och struktur granskas framkommer att utvecklingen och utfallet av ett samtal och de möjligheter som ryms för reflektion anges av samtalets riktning, referens och rörelse. För att en reflektion i samtal skall leda till att läraren ökar sitt yrkeskunnande är det väsentligt att samtalet har en klar och tydlig riktning och karakteriseras av en utvidgad rörelse där referenser i skilda dimensioner av skolans verksamhet urskiljs. Detta innebär inte nödvändigtvis att samtalsarna intar samma position eller förstår aspekter av skolans verksamhet på liknande sätt utan endast att referenserna är gemensamma. Den mening och innebörd som samtalsarna konstituerar i samtalet är beroende av deras egna erfarenheter och de referenser i samtalet som är fokalt medvetna. Innebörden i ett samtal behöver därför inte bli densamma för alla samtalsare – vilket får konsekvenser för de handlingar som samtalet kan leda till.

En analys av hela sekvensen av samtal visar att samtalsarna refererar till skolan som social praktik, lärande samt skolans mål och värdegrund. En granskning av varje enskilt samtal visar dock att skolan som social praktik och lärande är de referenser som är vanligast förekommande i samtalen. Däremot refereras inte explicit vid varje samtal till skolans mål och värdegrund. Samtliga identifierade referenser urskiljs inte i varje enskilt samtal, vilket medför att reflektionsrymden i samtalen varierar och därmed även utrymmet för reflektion. Förutsättningen för att ett reflekterande samtal skall komma till stånd är att en gemensam reflektionsrymd skapas. Reflektionen i samtalet omintetgår då gemensamma referenser saknas.

En sammanfattning visar att det reflekterande samtalet kännetecknas av en *riktning* mot problematisering och perspektivseende och inte mot att direkt finna ett svar på det diskuterade problemet eller dilemmat. I det reflekterande samtalet förekommer en utvidgad *rörelse* med flera *referenser* vilket expanderar samtalets reflektionsrymd. Då samtalet har denna struktur – som i större utsträckning innebär att ställa frågor än att ge svar – kan en kunskapsbildning komma till stånd som tar sin utgångspunkt i pedagogernas egen verksamhet.

Samtalens konsekvenser för lärarens tänkande och handlande

Vad betyder då samtalen för läraren och kan man se några spår av den i undervisningen? Vid samtal omkring den egna verksamheten framkommer ett meningsfält som synliggör underliggande förgivettaganden och bidrar till lärarens förståelse av sig själva och den egna verksamheten. Då hennes egna tankar konfronteras med de andra samtalsarnas kunskaper och erfarenheter riktas hennes medvetande mot undervisningens mål, innehåll och organisation. Detta leder till att hon i ökad utsträckning ser de möjligheter som ges att inom klassens ram anpassa innehåll, arbetssätt och arbetsformer till de enskilda elevernas förutsättningar. I vissa fall resulterar samtalen inte genast i några synliga konsekvenser för arbetet i klassrummet. I andra fall får samtalen följder som direkt kan iakttas genom att Gunilla förändrar sin undervisning. Gunilla framför att samtalen bidragit till en mer långsiktig förändring som kanske inte omedelbart lämnar spår i undervisningen, men som kan verka på längre sikt. Till största delen handlar detta om hennes syn på sig själv som lärare, hennes förhållningssätt till eleverna, kollegorna och hur arbetet i klassrummet kan bedrivas.

Lärande i skolan som social praktik

Vid samtal där den sociala praktiken urskiljs som referens talar Gunilla om de krav hon upplever och sin brist på tid. Hon samtalar även om det dilemma som enligt hennes mening uppstår då hon skall dela ansvaret för eleverna med de andra aktörerna i klassrummet. Hon diskuterar även det faktum att enskilda elever har svårt att koncentrera sig och arbeta med sina uppgifter. Elevernas sociala fostran upplevs av läraren som energi- och arbetskrävande. Handledningssamtalen innebär emellertid att hon får möjlighet att språkliggöra sina tankar och erfarenheter, vilket bidrar till att hon till viss del kan distansera sig till sitt vardagsarbete.

Gunilla menar att möjligheterna att tala om den egna undervisningen och konfrontera sina tankar med andras har bidragit till en ökad vilja till reflektion och utveckling. Då skolan som social praktik urskiljs som referens reflekterar Gunilla även över sitt uppdrag som lärare och de gränser och möjligheter som den sociala praktiken erbjuder. Detta innebär en kunskapsbildning om skolans verksamhet, men även en ökad självkänedom och förmåga att se sina starka och mindre starka sidor. Hennes egen uppfattning är att hon i större utsträckning än tidigare kan fokusera möjligheter i stället för svårigheter. Hon menar också att även om hon har ett stort ansvar, måste hon låta de andra aktörerna i klassrummet bli delaktiga på ett tydligare sätt. Samtalen har även inneburit att hon har fått ökad självtillit när det gäller samarbetet med föräldrarna och även insett vikten av att i ökad utsträckning framhålla sin lärarkompetens och sitt yrkeskunnande i samarbetet med föräldrarna.

Gunilla går på flera sätt från ord till handling och omsätter i varierande takt sina förändringstankar i undervisningen. Ett exempel är att hon lämnar över en del av ansvaret till de andra aktörerna i klassrummet. Inledningsvis arbetar Gunilla och fritidspedagogerna sida vid sida utan någon gemensam innehållslig planering. Efterhand utvecklas emellertid ett fruktbart samarbete.

Samtalen har även implikationer för Gunillas insatser då det gäller hela skolans utveckling. Terminen efter studiens genomförande påbörjar i Ekeboskolan arbetet med att skriva arbetsplaner. Gunilla deltar då i arbetet med arbetsplanen i matematik, eftersom hon anser att hon har en hel del kunskaper att bidra med när det gäller undervisning och barns lärande i matematik.

Som exempel på hur de reflekterande samtalen får genomslag i lärarens tänkande och handlande då skolan som social praktik urskiljs som referens i samtalen kan nämnas:

- En mer sammanflätad syn på elevernas sociala fostran och uppdraget att befrämja elevernas lärande.
- En fördjupad insikt om de gränser och möjligheter som den sociala praktiken erbjuder.
- Ett ökat självförtroende i samarbetet med föräldrarna.
- Ett närmare samarbete med övriga aktörer i klassrummet.

Lärande i lärande

Enligt specialpedagogen har både hon själv och Gunilla utvecklats och förändrats under studiens fortlöpande. Gunilla har kommit mer förberedd ju längre tid samtalen pågått och medför oftare skrivet underlag. Det har skett en förändring från att hon i början ville ha mer konkreta råd till att i mer generella termer fundera över arbetssätt och arbetsformer och vad hon egentligen vill med undervisningen. Hon frigör sig mer från fasta ramar och funderar och reflekterar över sin undervisning och barnens lärande.

Vid de samtal som där elevernas lärande urskiljs som referens tar Gunilla upp frågor som handlar om elevernas matematiska lärande. Hon är intresserad av idéer och tankar om hur hon skall kunna förändra undervisningen och utvecklar under studiens gång sin didaktiska kompetens. Hennes undervisning i matematik förändras till viss del under studiens fortlöpande och flera spår av

samtalen kan iakttas. Läroboken styr fortfarande undervisningen, men inte i lika stor utsträckning som tidigare och en ökad inriktning mot förståelse kan märkas. Det framkommer bl a vid barnens planeringen av det egna arbetet. Kvantitet och kvalitet i barnens lärande problematiseras vid samtalen och Gunilla inför efterhand mer variation i undervisningen. Det tar sig bland annat uttryck i att eleverna arbetar tillsammans i grupper. De löser olika typer av problem och diskuterar olika lösningsförslag och skilda sätt att tänka. Gunilla planerar och organiserar situationer för lärande där matematiken förs in i barnens erfarenhetsvärld på varierande sätt. Hon försöker dessutom fånga matematiken i spontana samtal och händelser som utspelar sig i det vardagliga skolarbetet. Matematiken synliggörs i temaarbetet och även i de dagliga samtal som förs i klassrummet. Barnen ges även möjlighet att använda datorer i matematikundervisningen och de nationella proven kommer till användning för första gången. Andra konsekvenser är att Gunilla samlar material för att bygga upp en "matematikverkstad", där barnen kan arbeta laborativt med matematik i grupper eller enskilt. Hon utnyttjar i större utsträckning matematiken i "vardagen" och samarbetar då även med fritidspedagogerna. I samtal med föräldrar om dagens skola och den förändrade undervisningen har hon fått ökat självförtroende genom utökade möjligheter att ta stöd i forskning om hur barn lär.

Som exempel på hur de reflekterande samtalen fått genomslag i lärarens tänkande och handlande då lärande urskiljts som referens i samtalen kan nämnas:

- Variation karakteriserar i ökad utsträckning undervisningen.
- Ökad pedagogisk differentiering.
- Problemlösande aktiviteter upptar större utrymme i matematikundervisningen.
- Eleverna samarbetar i större utsträckning i smågrupper där de får tillfälle att diskutera och samtala om olika lösningsförslag och sätt att tänka.

- Eleverna använder olika uttrycksmedel som att rita och skriva i matematikundervisningen.
- Matematiken uppmärksammas och får större utrymme i olika temaarbeten.
- Spontana samtal och resonemang i klassen länkas till matematik och händelser och skeenden betraktas i ett matematiskt perspektiv.
- Skolverkets nationella diagnostiska material används.
- Datorer introduceras i matematikundervisningen.
- Ett fördjupat samarbete med fritidspedagogerna och en ökad inriktning mot "praktisk matematik" och "vardagsmatematik".
- Ett ökat självförtroende i samarbetet med föräldrarna.

Lärande i skolans mål och värdegrund

Vid samtalen där skolans mål och värdegrund urskiljs som referens talar Gunilla om svårigheten att skapa en god lärande miljö för de elever som är i behov av särskilt stöd och att samtidigt se till såväl den enskilde individen som gruppens behov. Samtalen medför att Gunilla till viss del uppmärksammar och reflekterar över sina värderingar och ställningstaganden. Då läraren på detta sätt får tillfälle att distansera sig till sitt vardagliga arbete kan en kunskapsbildning till stånd. Hon kan synliggöra de egna utgångspunkterna i anslutning till skolans värdegrund och bli mer medveten om sina personliga ställningstaganden. Samtalen innebär på så sätt att skolans värdegrund kopplas till det vardagliga arbetet i klassrummet, och även till hennes personliga värdegrund. Samtalen med specialpedagogen leder till att utgångspunkten för undervisningen i ökad utsträckning omfattas av "helhetsyn" på elevernas situation i skolan. I undervisningen inför Gunilla ökad pedagogisk differentiering och söker efter möjliga vägar att anpassa undervisningen till de enskilda elevernas kunskaper och behov.

Som exempel på hur de reflekterande samtalen fått genomslag i lärarens tänkande och handlande då skolans mål och värdegrund urskiljts som referens i samtalen kan nämnas:

- En ökad inriktning mot att se möjligheter i stället för hinder då det gäller barnens lärande.
- En mer sammanflätad syn på elevernas sociala fostran och uppdraget att befrämja elevernas lärande.
- Specialpedagogiken knyts tätare till den ordinarie undervisningen.
- Ökad pedagogisk differentiering.

Samtalens implikationer för specialpedagogisk verksamhet

I den specialpedagogiska verksamheten betraktas ofta skolan på individ- grupp- och organisationsnivå. I lärarutbildningskommittens betänkande (SOU, 1999:63, s 208) kan man finna samma nivåer, men i omvänd ordning. Dessa tre nivåer har samtliga konsekvenser för hur den pedagogiska verksamheten för elever i behov i särskilt stöd bör utformas. Då en elev är i behov av särskilt stöd är det emellertid oftast individen som fokuseras och förändringar som berör gruppen och organisationen uppmärksammas inte samma utsträckning (Skolverket 1999).

Denna hierarkiska bild av skolans verksamhet kan kompletteras med en kunskapsbildning som skapats i praktiken. Vid handledningssamtalen framkommer att lärarna refererar till olika dimensioner av skolans verksamhet – skolan som social praktik - skolans mål och värdegrund – lärande. Dessa referenser kan fungera som tankeredskap då det gäller att skapa en god skolmiljö för elever i behov av särskilt stöd. Detta kan t ex ske vid upprättandet av åtgärdsprogram. Istället för att ta individ- grupp och organisationsnivåerna som utgångspunkt, kan referenserna bilda ett fundament och en utgångspunkt som leder till åtgärder på samtliga nivåer. Att medvetet synliggöra dessa dimensioner av

skolans verksamhet och reflektera över dem i anslutning till elever i behov av särskilt stöd kan leda till en mer integrerad syn på skolans uppdrag gentemot eleverna.

Även då det gäller specialpedagogens handledning kan den kunskap som framsprungit i praktiken bidra till en utveckling. En medveten inriktning mot de tre olika dimensionerna av skolans verksamhet i handledningssituationerna kan bidra till att samtalen blir reflekterande samtal, som karakteriseras av en vidgad reflektionsrymd.

Sammanfattningsvis kan konstateras att specialpedagogens handledning har påverkat lärarens dagliga arbete. Det framkommer att reflekterande samtal kan bidra till lärarens möjligheter till distans och förmåga att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen. Möjligheten att granska och diskutera det dagliga arbetet i skolan i ljuset av relevant pedagogisk forskningslitteratur har enligt läraren haft betydelse och kommer även på längre sikt att ha betydelse för hennes arbete. Samtalen kan utveckla lärarens allmänna yrkeskompetens, den didaktiska kompetensen och även leda till en ökad medvetenhet om val och överväganden i yrkesutövningen och bidra till en medvetenhet om de egna värderingarna. Genom att i samtal beskriva och analysera gränser och möjligheter i vardagsarbetet kan vägar till förändring upptäckas som kan leda till att pedagogernas intentioner och målsättningar i ökad utsträckning förverkligas. Vid samtalen konfronteras samtalarnas erfarenheter och sätt att tänka. Detta leder till att reflektionen kan uppstå såväl i som efter samtalen. Det samarbete mellan specialpedagogen och lärare som kommit till uttryck i handledningssamtalen leder till att specialpedagogiken knyts tätare till den vanliga undervisningen. De slutsatser som kan dras av samtalen visar således att reflekterande samtal som tar sin utgångspunkt i skolans vardag kan ge möjligheter till en kunskapsbildning och bidra till en utveckling av skolans verksamhet.

KAPITEL 7

Sammanfattande resultatdiskussion

I den redovisade studien har intentionen varit att ge en bild av det vardagliga arbetet i en skola och bidra till en problematisering av frågan om det finns reella förutsättningar att omsätta samhällliga mål i en praktisk verksamhet. Ett exemplifierande angreppssätt i form av en fallstudie som beskriver ett unikt fall – som kommer nära det vardagliga arbetet i skolan har använts. Syftet med detta har varit att försöka fånga aspekter av skolans verksamhet på flera nivåer, samtidigt som intentionen har varit att ge en processinriktad beskrivning. Detta innebär å ena sidan en stor bredd – ibland i form av en relativt översiktlig redovisning – som dock förhoppningsvis ger en trovärdig bild av skolans värld. Å andra sidan ger handledningssamtalen orienteringspunkter, som dels hakar in i den allmänna framställningen och bidrar med belysande och åskådliga exempel, dels öppnar för en fördjupad analys.

Ett fokus i studien har varit förändring, dels skolans förändring på en övergripande nivå i samband med decentralisering och införandet av en mål- och resultatorienterad skola, dels en enskild lärares förändringsarbete i klassrummet för att utveckla den egna undervisningen i samarbete med specialpedagogen vid skolan. Studien försöker därmed samtidigt fånga två centrala aspekter av skolans verksamhet. Å ena sidan är den riktad mot riktad mot skolan som en institutionell verksamhet med ett samhällsuppdrag – å andra sidan är den riktad mot aktörerna på en lokal nivå. Den sammanhållande länken vid försöken att binda samman aktörernas dagliga verksamhet med skolans verksamhet på en samhällsnivå –

uttryckta i nationella mål och riktlinjer – har utgjorts av samtalen mellan specialpedagog, lärare och forskare.

Den pendling mellan olika teoretiska referensramar som skett vid analysen av det empiriska materialet har medgivit att olika aspekter av skolans verksamhet har kunnat belysas. Vid beskrivningar och analyser av skolans mål- och värdegrund har läroplansteoretisk forskning tagits som utgångspunkt. Denna har även tillsammans med det socio-kulturella perspektivet tjänat som grundval vid beskrivningarna om skolan som social praktik. Beskrivningen av forskarnas intervention i undervisningspraktiken tar stöd i aktionsforskning. Den del av framställningen som behandlar tolkningen av lärarnas erfarende samt handlednings-samtalens innehåll och inre struktur är relaterade till den fenomenografiska forskningsinriktningen. Kopplingen till ett flertal skilda teoretiska referensramar legitimeras av att en intention med studien har varit att vidga synfältet och *samtidigt* försöka fånga olika aspekter av skolans komplexa verksamhet.

En decentraliserad och målstyrd skola

Samhällsförändringarna ställer krav på att skolan skall förändras och möta eleverna med ett nytt innehåll och nya arbetssätt. Eleverna skall förberedas för en ständig förändring och skolans uppgift är att ge eleverna verktyg för att vara delaktiga i samhällets förändring och lära för livet. Det ständigt föränderliga ses som något eftersträvansvärt och utvecklande. Det finns ett underliggande förgivetta om att förändring är något positivt och önskvärt (SOU 1994:45). I försöken att bidra till skolans kunskapsbildning och medverka till en kompetensutveckling hos skolans aktörer ger Skolverket ut en mängd litteratur som behandlar olika aspekter av skolans verksamhet, anordnar utbildningar och konferenser samt ställer ekonomiska resurser till förfogande för skolans utvecklingsarbete. Studiens resultat visar ändå på den brist på vägledning och resurser som skolan har

erbjudits i samband med övergången från en regelstyrning till en mål- och resultatorienterad skola. Resultat som på en övergripande nivå överensstämmer med tidigare undersökningar och granskningar av närliggande frågeställningar (Alexandersson, 1998; Persson, 1995; Scherp, 1998; Skolverket, 1999).

Decentralisering och målstyrning är något helt nytt i skolans tradition som innebär ett ökat ansvarstagande för såväl kommunerna som aktörerna på de enskilda skolorna. I en målstyrd skola förstärks betydelsen av ett medvetet val och kritiskt förhållningssätt till den egna verksamheten. Den målstyrda skolans utveckling är till stor del beroende av hur kopplingen mellan de olika hierarkiska nivåerna i utbildningssystemet ser ut. För att målstyrningen skall bli en realitet krävs måldokument som med en tydlig samstämmighet löper från de nationella målen över kommunens skolplan till skolans lokala arbetsplan (Skolverket, 1999). I den genomförda studien framkom att vare sig skolplan eller arbetsplan fungerade som riktninggivare och arbetsredskap i skolans verksamhet. En slutsats som kan dras av studien är dock att skolans aktörer, trots att de inte har stöd i skolplan och arbetsplan, strävar mot att gå från text till handling och i viss utsträckning förmår överföra nationella målbeskrivningar till ett praktiskt handlande i det vardagliga arbetet i skolan. Det är dock troligt att arbetet skulle underlättats om det fanns en utarbetad kommunal skolplan och utvecklade lokala arbetsplaner på skolan – dokument som länkar in i varandra. Detta skulle kunna bidra till den pedagogiska utvecklingen vid skolan genom att en färdriktning för skolans arbete pekas ut.

I en målstyrd skola blir utvärderingen av det egna arbetet centralt och granskningen av hur skolans verksamhet överensstämmer med de nationella målen blir en viktig angelägenhet. Underlag vid denna granskning borde vara kommunens skolplan och de lokala måldokumenterna. Vid Ekeboskolan försvåras denna utvärdering av verksamheten då det är tveksamt om det finns en skolplan och de lokala arbetsplanerna enbart behandlar de kursmoment som skall

behandlas i olika skolor. De lokala måldokumenten borde vara levande i skolans verksamhet. Förutom den uppenbara nyttan lärare har av arbetsplanerna vid utvärderingen av skolans arbete ger skrivandet av planerna möjlighet att tränga in i styrdokumentens begrepp och termer. Då lärare använder och tar ställning till de begrepp och målbeskrivningar som används i styrdokumentet utvecklar de sitt yrkesspråk. Granström och Einarsson (1995) och Magnusson (1999) menar att den mest betydelsefulla komponenten i lärares yrkesprofessionalitet är ett utvecklat språk och förmåga att uttrycka och formulera sin yrkeskompetens.

Arbetet med att skriva och fortlöpande revidera de lokala arbetsplanerna ger även tillfälle för lärarna att synliggöra den egna värdegrunden och relatera sina förhållningssätt och ställningstaganden till skolans nationella mål och värdegrund. Detta kan innebära en ökad samsyn när det gäller uppdraget att stödja elever i behov av särskilt stöd. Ett uppdrag som innebär att eleverna är hela skolans ansvar och att stödet skall ses som ett inslag i det dagliga arbetet. Förutom att bidra till en ökad samsyn bland lärarna när det gäller skolans uppdrag skulle en fördjupad kunskap omkring dessa frågeställningar kunna innebära en större säkerhet och trygghet i yrkesutövandet.

Pedagogisk dokumentation är ett verktyg som tillsammans med de lokala arbetsplaner kan användas för utvärdering av skolans arbetet. Vid Ekeboskolan används emellertid inte detta i någon större utsträckning. Då studien inleddes utnyttjades inte heller Skolverkets diagnostiska material ett hjälpmedel för utvärdering av elevers och lärares arbete. Detta förändrades emellertid under studiens gång och materialet kom till användning. Betydelsen av utvärdering för att utveckla skolans verksamhet har således väckts hos lärarna, även om fokus i första hand ligger på en utvärdering av elevernas kunnande.

Skolledaren är en centralgestalt i skolans förändringsarbete och hennes/hans förmåga att organisera skolans verksamhet och lyfta

fram pedagogiska frågeställningar är avgörande för förändringsarbetet. I likhet med andra undersökningar (Scherp, 1998; Skolverket, 1999) visar den genomförda studiens resultat att skolledaren på Ekeboskolan inte har erforderlig tid och inte heller erhåller tillräckligt stöd i form av utbildning och kunskap för att fungera som pedagogisk ledare. En kritisk fråga i detta sammanhang är emellertid innebörden i begreppet pedagogisk ledare? Skall även lärarna betraktas som pedagogiska ledare? Hur definieras det pedagogiska ledarskapet och vari ligger skillnader i innebörder i begreppet pedagogisk ledare och begreppet att vara ledare för den pedagogiska utvecklingen vid skolan? Dessa frågor behöver utredas och det är uppenbart att skolledare behöver få stöd, utbildning och avlastning i sina många arbetsuppgifter för att kunna verka som ledare för den pedagogiska utvecklingen på en skola.

En värdegrundad skola

Skolans mål är motstridiga och tolkningen av hur skolans värdegrund skall omsättas i praktisk handling kan variera (Clark, Dyson & Millward, 1998). Aktörer i skolan utvecklar ett gemensamt sätt att se på verksamheten som beskrivs i termer av diskurs, kultur eller koder. En generell diskurs framställs som antas gälla skolan som institutionell verksamhet oavsett variationer i de sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden som omger klassrummet (Säljö, 1989; 1998). Å andra sidan framhålls emellertid att skolkulturer varierar mellan skolor och att det även förekommer betydande skillnader inom den enskilda skolan och under ytan i det dagliga arbetet (Arfwedsson, 1983; Berg, 1995, 1999; Carlgren, 1997). En förutsättning för att ett förändringsarbete skall komma till stånd, som leder till en reell utveckling av skolans verksamhet, är emellertid att skolans aktörer är medvetna om den kultur och de koder som utvecklats på den egna skolan.

Att skapa en gemensam kultur och nya koder med en samsyn på skolans verksamhet och uppdrag är ett svårgenomförbart företag (Skolverket, 1998a). För att en utveckling skall ske är det dock inte nödvändigt att konsensus råder. Det är emellertid betydelsefullt att lärare involveras i organiserade samtal, där de tillsammans får tillfälle att samtala om och reflektera över de grundantaganden som råder för verksamheten på den egna skolan. Skolans nationella mål och värdegrund borde relateras till den egna dagliga verksamheten i samtal där skilda uppfattningar konfronteras. För att dessa samtal skall leda till utveckling är det dock betydelsefullt att lärare själva prioriterar samtal och reflektion – att de upplever att samtalen är meningsfulla och bidrar till deras egen såväl som hela skolans utveckling. Hesslefors Arktoft (1996) menar att det lärare tror att de uppnår i många fall är något annat än vad de faktiskt uppnår. En rad beslut fattas utan att man vet om att man fattar väsentliga beslut och/eller är medveten om de alternativ som väljs bort. Ställningstaganden och val måste därför ställas under debatt och genomlysas så att aktörerna i skolan är medvetna om de prioriteringar som görs. Frågeställningar om vilka mål man vill uppnå och i vilken mån de uppnås är helt avgörande för den målstyrda skolans utveckling.

Studien visar att förändringen av skolans styrsystem inte går hand i hand med att lärarna vid Ekeboskolan involveras i en gemensam kunskapsbildning. Samarbetet mellan personalen på Ekeboskolan tar sig olika uttryck och skolledarens uppfattning är att "för att kunna samarbeta måste man träffas". En mängd möten av olika former förekommer därför vid den studerade skolan. Möten som förläggs vid olika tidpunkter för att olika personalkategorier skall kunna delta. Vid dessa möten står emellertid organisationsfrågor i fokus. Inom den planerade tidsramen ryms inte samtal och reflektion omkring pedagogiska frågor. Det tycks självklart att de organisatoriska frågorna är överordnade de pedagogiska frågorna. Det är emellertid inte tillräckligt att träffas och samtala för att en utveckling skall komma till stånd vid en skola. Tid för

möten som tar sin utgångspunkt i pedagogiska och didaktiska frågeställningar borde avsättas, även om det sker på bekostnad av diskussioner som berör organisationen. Det är tänkbart att ett innehåll i ett samtal som berör pedagogiska frågeställningar även kan belysa organisationen och leda till att vissa organisationsfrågor löses upp inom ramen för pedagogiska ställningstaganden.

Sammanfattningvis kan sägas att det framkommer i denna undersökning som i flera andra studier att tid och mötesplatser för samtal borde skapas. (Magnusson, 1999; Scherp, 1998; Ståhl, 1998). För att lärare skall utveckla ett gemensamt språk och gemensamma referensramar om skolans mål och värden som avspeglas i deras förhållningssätt och får genomslag i vardagsarbetet borde de ges utökade möjligheter till diskussion och reflektion i form av organiserade samtal där dessa frågeställningar står i fokus.

Att utvidga erfarenhetsvärlden – en sammanflätning av teori och praktik

En ökad forskningsanknytning av undervisningsområdet framförs som önskvärt för att skolan skall utvecklas och förändras i takt med samhället (Claesson, 1999; Robertsson Hörberg, 1997). Carlgren (1995) betonar att det i skolan skall finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer. Genom reflektion över praktiska erfarenheter och praktiska erfarenheter av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflektion. Förändringsarbetet av den pedagogiska praktiken borde ske i mötet mellan teori och praktik och det borde finnas en arena där lärare tillsammans med kollegor och forskare kan ställa den egna kunskapen i relation till en redan formulerad och beskriven lärarkunskap (Magnusson, 1999).

På Ekeboskolan betraktar somliga lärare teori och praktik som åtskilda och kopplingen mellan forskningsbaserad kunskap och deras egen dagliga verksamhet är osynlig. Det framkommer att flera lärare är negativt inställda till den form av forsknings-

anknytning som ett utvecklingsprojekt på skolan skulle kunna innebära. Lärarnas inställning kan dels härledas till uppfattningen att utvecklingsarbetet är initierat "uppifrån", dels synsättet att forskning oftast resulterar i generella förklaringsmodeller, som inte ger mycket vägledning för dem i den dagliga yrkesutövningen i klassrummet.

De samtal som redovisas i denna rapport skapar en brygga mellan praktik och teori. Läraren och specialpedagogen menar att möjligheten att granska och diskutera sin dagliga verksamhet i ljuset av relevant pedagogisk forskning har varit en positiv upplevelse som påverkat och även på längre sikt kommer att påverka deras verksamhet. Den forskning som huvudsakligen bildar utgångspunkt vid handledningen har en kvalitativ praktiknära inriktning (se s 19). Det är troligt att denna typ av forskning medför att lärare känner igen skolans vardag i de beskrivna forskningsresultaten och därmed ser relevansen för den egna verksamheten.

Förklaringen till de deltagande pedagogernas positiva inställning kan även sökas i aktionsforskningen som ger möjlighet till ett ömsesidigt samspel mellan teoretiska förklaringsmodeller och praktisk erfarenhet, där det ena förutsätter det andra. Forskningen har utgått från reella problem som läraren känt vara av vikt att utforska och diskutera. Specialpedagogens och lärarens erfarenheter och praktik har varit den grundläggande kunskapskällan. Kunskapen som skapats och kommit till uttryck i praktiken har relaterats till samhällliga villkor och organisatoriska förhållanden samt pedagogisk och didaktisk forskning som behandlar matematikundervisning och barns lärande i matematik. Samtalen ledde till att läraren försökte vrida undervisningens inriktning så att eleverna i större utsträckning än tidigare fick tillfälle till samarbete och kommunikation. Läraren försökte målmedvetet tematisera och problematisera elevernas tankar för att ge dem möjlighet att samtala och reflektera omkring det aktuella undervisningsinnehållet.

Ett samarbete mellan forskare och lärare kan således berika och vidga respektive kunskapsfält och möjliggöra en förändring av praktiken utifrån lärarnas villkor. Det är emellertid betydelsefullt att pedagogernas erfarenheter och kunskap om skolans praktik tas som utgångspunkt i förändringsarbetet och att kunskapsbildningen växer fram i praktiken. Att medvetandegöra sina egna uppfattningar och värderingar och reflektera över dem i ljuset av relevant forskning kan ske genom att lärare deltar i utvecklingsprojekt eller någon form av aktionsforskning. Emellertid det kan även komma till stånd genom den forskning som genomförs med ett "utanförperspektiv". Detta sker emellertid enbart i de fall då lärare uppfattar att forskningen har med deras skolvardag att göra och kan införlivas i deras syn på skolans uppdrag och deras vardagliga arbete (Robertson Hörberg, 1997).

Även om teori och praktik analytiskt kan betraktas som skilda entiteter framkommer således i den genomförda studien att det inte är fruktbart att polarisera. Enligt Eliasson (1987) utgör människors erfarenhet och praktik deras och forskarens grundläggande kunskapskälla och den praxiskunskap och helhetssyn som under gynnsamma omständigheter kan växa ur praktiken kan kompletteras av – men aldrig ersättas med – teoretisk skolning. Den genomförda studien visar också att då praktiken vid handledningssamtalen flätas samman med didaktisk teoribildning, blir teoretiserande en del av praktiken och kan inneslutas i det vardagliga arbetet och i en skolas förändringsarbete.

Social fostran och lärande

Lärarens syn på sitt yrke utvecklas i samspelet mellan de egna intentionerna och i vilken utsträckning dessa uppfylls i det dagliga arbetet i skolan. Skolvardagen kännetecknas av en multi-dimensionell verklighet som enligt Doyle (1986) bl a karakteriseras av samtidighet och brådska. Även i den genomförda studien framkommer att lärarens vardagliga arbetet är fyllt av krav och

tidsbrist och det visar sig att en del av hennes energi och kraft går åt till att skapa lugn och ordning i klassrummet. Trots att det är flera vuxna i klassrummet upplever läraren att ansvaret för organisation och innehåll i skolarbetet vilar på henne. Läraren söker ständigt efter lösningar på olika dilemman och det framkommer att hennes uppmärksamhet i det dagliga arbetet i klassrummet ofta inriktas mot att på skilda sätt motivera eleverna att lära genom att försöka få dem att ägna sig åt de uppgifter hon tilldelar dem. Organisationen och den sociala praktiken sätter dock gränser för vad hon kan åstadkomma.

Klassrumssituationen är en oerhört komplex och mångfacetterad arena. Läraren skall samtidigt rikta sig mot såväl den enskilde eleven som gruppen och samtidigt bidra till att utveckla elevernas sociala kompetenser såväl som deras kunskaper i skolans ämnen. Den del av lärares praktik som handlar om sociala relationer i klassrummet kan innebära att läraren tillgodoser några elevers behov, samtidigt som hon då måste bortse från en annans elevs behov. Skolans mål innefattar såväl att främja elevernas lärande som att bidra till deras sociala fostran och utveckling till ansvarstagande medborgare i ett demokratiskt samhälle. Skolans normer och värden samt lärande i skolans ämnen är således oskiljaktiga följeslagare i skolans vardagliga verksamhet. Det är inte möjligt att skapa en skola som vilar på en demokratisk grund utan att elevernas sociala fostran införlivas i uppdraget.

Skolans fostrande uppgift och uppgiften att stötta eleverna i sökandet efter kunskap går hand i hand och kan inte särskiljas (Ds 1997:57s 13.)

I studien synliggörs tydligt de motsättningar och dilemman som läraren menar ligger i uppdraget att såväl fostra som undervisa. I den studerade klassen fanns en elev som var i behov av särskilt stöd. För att komma tillrätta med situationen prövades en mängd olika lösningar som tog sin utgångspunkt i en kartläggning av elevens hela skolsituation med analyser på såväl individ- som grupp- och organisationsnivå. Det visade sig att såväl under-

visningens innehåll och utformning som lärarens förhållningssätt och förmåga till flexibilitet i tänkandet och inlevelse i elevens situation har avgörande betydelse för hur elevens situation i skolan kommer att gestalta sig.

Den framtida stora utmaningen i försöken att förverkliga en skola för alla tycks vara att överbrygga de motsättningar som kan finnas i skolans uppdrag att samtidigt bidra till elevernas sociala och samhälleliga fostran och deras lärande i skolans ämnen. Förmåga att samordna och leda en grupp individer i riktning mot lärande är en uppgift som lärare inte kan utveckla enbart genom teoretisk utbildning utan är en kompetens som till stor del utvecklas i den praktiska verksamheten. Vid den genomförda studiens inledning arbetade eleverna i stor utsträckning med enskilt arbete i matematik. Efterhand ändrade läraren i viss utsträckning denna inriktning och eleverna fick i större utsträckning arbeta tillsammans med problemlösande uppgifter. Eleverna fick i matematikundervisningen tillfälle att samtala och lära av varandra och upptäcka att människor tänker och lär på skilda sätt. Förutom att eleverna fick tillfälle att lära matematik gav undervisningen på detta sätt eleverna möjlighet att möta varandras olikheter. Undervisningen i matematik gav därmed eleverna tillfälle att utveckla sin sociala kompetens samtidigt som den kan ses som ett inslag i skolans demokratiska fostran.

Reflekterande samtal

För att skolan skall utvecklas måste en arena för lärares reflektion skapas (Alexandersson, 1998; Ståhl 1998; Magnusson, 1999). På Ekeboskolan förekommer ständiga möten, men eftersom organisationsfrågor står i fokus finns inte mycket tid till pedagogiska samtal och få tillfällen ges till reflektion och eftertanke. Samtal kring undervisningens innehåll och styrdokumentens grundläggande värderingar får stå tillbaka för frågeställningar omkring verksamhetens yttre ramar och den ekonomiska

situationen vid skolan. Om reflektion och eftertanke ses som en förutsättning för lärares lärande, bidrar inte de ständiga möten som förekommer vid skolan i någon större utsträckning till lärarnas kunskapsbildning om den dagliga verksamheten i klassrummet.

Det visar sig emellertid att handledningssamtalen mellan lärare och specialpedagogen på skolan tjänar som en mötesplats för diskussioner och samtal om skolans dagliga verksamhet. De lärare vid skolan som deltar i specialpedagogens grupphandledning anser att denna tid är väl använd. Handledningen skapar möjligheter för reflektion och tankeutbyte. Samtalen verkar stödjande vid dilemman som uppkommer i det dagliga arbetet, och bidrar dessutom till att skapa ett gemensamt språk och gemensamma referensramar hos de deltagande lärarna.

Handledningssamtalen i den genomförda studien uppfattas mycket positivt av såväl den deltagande läraren som specialpedagogen och båda menar att samtalen bidrar till en utveckling av deras respektive verksamhet. Samtalen kopplas i första hand till det dagliga arbetet i klassrummet. Ofta förs samtal omkring hur undervisningssituationen gestaltar sig i klassrummet med fokus riktat mot elever som är i behov av stöd för att utveckla sina socio-emotionella förmågor. Ett annat vanligt innehåll är på vilka sätt undervisningen i matematik kan förändras för att stimulera alla barns lärande. Det tankeutbyte som kommer till stånd relateras till skolan som organisation, samarbete med aktörer på skolan, enskilda elever, den dagliga verksamheten i klassrummet, didaktiska frågeställningar och skolans värdegrund och kunskapsmål.

Den fördjupade analysen av handledningssamtalen blottlägger att en diskurs skapas som medger en kunskapsbildning i skolans mål och värdegrund, skolan som social praktik och lärande. Det framkommer att då lärare simultant urskiljer och refererar till dessa dimensioner av skolans verksamhet kan reflektionsrymden i samtalen vidgas. Tillsammans med samtalets riktning och rörelse

utgör referenserna samtalets inre struktur. Samtalets *referens* konstituerar samtalets innehåll. Avsaknaden av gemensamma referenser kan omintetgöra det reflekterande samtalet. Samtalets *riktning* avgör huruvida samtalet ger utrymme för reflektion och samtalets *rörelse* karakteriseras av i vilken mån skilda referenser införlivas i samtalets innehåll. Vid de tillfällen då flera aspekter refereras och uppfattas simultant vidgas rörelsen i samtalet. Samtalets referenser, riktning och rörelse är sammanflätade med varandra och karakteriseras av ett dialektiskt förhållande och det växelspel som uppstår då innehållet i samtalet vidgas. På en allmän beskrivningsnivå anger samtalets referens, riktning och rörelse de möjligheter som ryms för reflektion i samtalet. Reflekterande samtal visar sig kunna leda till förändring av lärarens tänkande och handlande i det dagliga arbetet i klassrummet och bidrar därmed till den studerade skolans pedagogiska utveckling.

Kunskapsbildning i specialpedagogik

Vilka konsekvenser får då skolans förändring för den specialpedagogiska verksamheten och specialpedagogiska teoribildningen. En kartläggning av elevers rätt att utifrån sina egna förutsättningar delta i undervisningen och hur detta tar sig uttryck i undervisningspraktiken måste enligt Barton (1995) ske genom en granskning av relationen mellan samhälle och utbildning. Frågeställningar om sociala relationer, social rättvisa, likvärdighet och valmöjligheter blir då centrala begrepp som måste synliggöras och diskuteras. Skolans värdegrund och skolans uppdrag är emellertid motstridiga. Att formulera politiken är en sak, att omsätta den i praktisk verksamhet är en annan (Clark, Dyson, & Millward, 1998).

Vislie (1998) hävdar att visionen om "the inclusive school" bara kan uppfyllas om en strävan mot ökande integration blir en del i den allmänna reformpolitiken och skolutvecklingen och inte enbart ses som en del i den specialpedagogiska organisationen. Elever i behov

av särskilt stöd är därmed en angelägenhet för hela samhället och arbetet på enskilda skolor måste ta sin utgångspunkt i att dessa elever är hela skolans ansvar. Carlgren (1997) menar att inlärnings-svårigheter inte kan ses som en speciell förförståelse eller snarare brist på förförståelse, eftersom ett sådant synsätt framstår som alltför dekontextualiserat. Det är dock inte fråga om att anknyta till elevernas erfarenheter. Istället blir det viktigt att närmare studera den faktiska praktik som finns i skolan.

Den genomförda studien har ett pedagogiskt perspektiv med fokus på lärande. Detta innebär att den specialpedagogiska verksamheten ses i relation till skolan som institutionell verksamhet och social praktik med uppdraget att skapa en miljö för lärande som inkluderar alla. Såväl specialpedagogen som läraren strävar mot att befrämja alla elevers sociala, emotionella och kognitiva växande. De olika krav som respektive yrke ställer leder emellertid till att pedagogerna fokuserar skilda aspekter av det dagliga arbetet för att skapa en god lärandemiljö. Det framkommer att läraren i sin undervisningsvardag strävar mot att motivera eleverna att lära, medan specialpedagogen strävar i riktning mot att skapa goda betingelser på hela skolan för barns lärande.

Specialpedagogen arbetar på flera nivåer i skolans verksamhet och menar att arbetet med elever i behov av särskilt stöd borde ses som ett arbete för hela skolan där olika vägar måste prövas för att stödja såväl lärare som elever. Specialpedagogens önskan är att lärare, elevvårdsteam och rektorn involveras i ett samarbete som tar sin utgångspunkt i att elever i behov av särskilt stöd är hela skolans problem. Emellertid upplever hon att hennes kompetens inte alltid utnyttjas på skolan och att hon inte får det stöd hon skulle behöva av skolans rektor. Studien visar dock att specialpedagogen i samverkan med lärarna bidrar till en utveckling av skolans sociala praktik – en utveckling som till viss del kan hänföras till de genomförda handledningssamtalen.

Studien visar att en utvecklingspotential för skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd ligger i att pedagogiska och ämnesdidaktiska perspektiv i större utsträckning förs närmare den sociala kontexten och relateras till elevernas sociala utveckling. Kärnfrågan handlar inte om barnet eller verksamheten. Utgångspunkten i den specialpedagogiska verksamheten måste tas i barnet och skolan med kopplingar till skilda teoribildningar såväl inom det specialpedagogiska, pedagogiska och didaktiska forskningsfältet.

Lärare i skolan involveras alltmer i aktionsforskning för att bidra till en förändring av den egna verksamheten. Den centrala idén i aktionsforskningen är att kunskapen om skolans verksamhet skall genereras inifrån – från läraren själv. (Elliot, 1991; O'Hanlon, 1996; Tiller, 1997). Det vore önskvärt att samma förhållande kunde gälla för specialpedagogerna. Istället för att överlämna elever i behov av särskilt stöd till andra yrkeskårer borde en professionalitet utvecklas i skolans egen praktik där specialpedagogen har en given plats i egenskap av forskande praktiker. Specialpedagoger borde i ökad utsträckning erbjudas möjlighet att delta i ett kunskaps-sökande i praktiken för att därigenom ges tillfälle att bidra till kunskapsbildningen i en skola för alla.

Specialpedagogik är liksom pedagogik ett flervetenskapligt ämne. Är det inte just i det faktum som möjligheten till en utveckling av den specialpedagogiska verksamheten ligger? I möjligheten att använda olika perspektiv och söka olika förklaringsmodeller. En vidgning av den specialpedagogiska verksamheten till att i växande grad ingå som en integrerad del av skolsamhället gör att en närmare anknytning till andra pedagogiska forskningsfält är naturlig både vad gäller teorier och metoder (Stangvik, 1995; Persson, 1995). Dyson och Millward (1997) framför att det måste finnas rum för olika typer av teorier; direkt handlingsinriktade, men även sådana teorier som problematiserar åtgärder och handlingar och ställer frågor om grundläggande teoretiska utgångspunkter och antagande. Teorier av det senare slaget erbjuder möjligheter att

närma sig och eventuellt förstå den problematik som bl a tar sig uttryck i de motstridiga mål för utbildningen som kan återfinnas såväl på samhällsnivå som i skolans verksamhet.

I den genomförda studien har analysen av handledningssamtalen mellan specialpedagogen och läraren resulterat i en "lokal teori" om samtalets inre struktur. Denna teori kan inte helt självklart hänföras till den typ av teorier som benämns handlingsinriktade av Dyson och Millward (1997). Det är emellertid tänkbart att förklaringsmodellen kan användas som ett intellektuellt redskap i skilda handledningssituationer och bidra till en större medvetenhet hos samtalarna om innebörden i "det reflekterande samtalet". En kunskap som skulle kunna leda till ökat utbyte av handledningssamtal i skolan och eventuellt bidra till att utveckla en handlingskunskap för att möta alla elevers individuella behov. Det är även tänkbart att förklaringsmodellen leda till en ökad medvetenhet och riktning mot olika dimensioner av skolans verksamhet hos aktörerna vid upprättande av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd.

Det generella i det unika

Den beskrivna studien uppmärksammar den lokala kulturen på en skola och en lärare och en specialpedagog står i fokus. Vad kan då studien säga om skolor i allmänhet? Trots att resultaten inte kan sägas vara representativa för skolor i allmänhet överensstämmer de på en övergripande nivå med ett stort antal tidigare undersökningar (t ex Arfwedsson, 1998; Magnusson, 1999; Sherp, 1998; Ståhl, 1998; Tiller, 1997). Slutsatser som kan dras av studien är att lärarna för att utveckla kompetens och kunskap om hur verksamheten i en målstyrd skola kan bedrivas måste ges tid och mötesplatser för att reflektera över skolans mål och värden, sociala praktik och lärande. De måste ges möjlighet att distansera sig från det omedelbara "handlandet" i klassrummet komma i kontakt med varierande typer av forskningsrön och få tillfälle att ordentligt

tränga in i vad läroplanens målformuleringar får för konsekvenser för deras egen verksamhet. Lärarna borde ges stöd i form av organiserade möten där inte enbart organisatoriska frågor avhandlas. Istället borde dessa möten vara en grogrund för tankar om skolans värdegrund och en tematisering och reflektion av den egna undervisningen. Kunskapsbildningen i skolan handlar till stor del om att tillvarata lärarnas eget tänkande och förmåga till utveckling.

Även om mycket i den beskrivning som ges av de problem och dilemman som läraren och specialpedagogen ställs inför är specifikt för den studerade skolan, är troligtvis vissa aspekter av deras verksamhet igenkännbara även för lärare på andra skolor. Den bild av den specialpedagogiska verksamheten som tecknas i Skolverkets nationella granskning (1999) skiljer sig dock till vissa delar från beskrivningen av hur den specialpedagogiska verksamheten bedrivs vid den studerade skolan. Enligt den nationella kvalitetsgranskningen reflekterar man inte på de skolor man undersökt särskilt mycket över den betydelse skolans verksamhet har för elever i behov av särskilt stöd. I den genomförda studien har emellertid specialpedagogen denna intention. Trots att traditioner och strukturer lever kvar på skolan, är beskrivningen av hur specialpedagogens kompetens kan utnyttjas som en kraftkälla och nytänkande förändrare ett kunskapsstillskott som studien kan bidra med. Bilden pekar på den utvecklingspotential som ryms inom den specialpedagogiska verksamheten och visar att specialpedagogen har potentiella möjligheter att till viss del definiera en skolas policy när det gäller synen på elever i behov av särskilt stöd.

Resultaten visar även på en möjlighet till förändring som kan tillskrivas de reflekterande samtalen. Det handlar emellertid om att skapa rum för samtal och få tillgång till ett verktyg som kan bidra till att synliggöra samtalets beskaffenhet och skapa en medvetenhet om samtalets innehåll och struktur. För att en förändring av verksamheten skall komma till stånd framkommer vid handledningssamtalen att det simultana uppfattandet av skolans mål

och värdegrund, skolan som social praktik och lärares och elevers lärande bidrar till ett reflekterande samtal. Den framlagda förklaringsmodellen av samtalens inre struktur i termer av referens – riktning – rörelse borde kunna generaliseras och användas som ett redskap även för att granska ett samtal även i de fall då andra referenser kan urskiljas.

Den genomförda studien om en skolas vardagsliv kan inte ge svar på frågan om vi har en skola för alla. Resultaten kan dock sägas peka ut en riktning mot en alternativ diskurs till den nu rådande som kännetecknas av ett individperspektiv på elever i behov av särskilt stöd. En diskurs som tar utgångspunkten i en kunskapsbildning omkring skolans mål och värden, skolan som social praktik samt lärande. Frågan om hur undervisningen skall bedrivas i mötet med elever med olika förutsättningar måste ses som skolans problematik – inte den enskilde lärarens (SOU 1999:63). Arbetet med elever i behov av särskilt stöd borde därför ses som en stor utmaning för rektor och lärare och vara en kärnpunkt i hela skolans kvalitetsutveckling. Skolvardagen är oändligt skiftande och om målet om en likvärdig skola skall kunna uppnås och alla elevers individualitet befrämjas måste utgångspunkten tas i den enskilda skolans sociala praktik i ett sökande efter en mångfald olika lösningar på de svårigheter och utmaningar den enskilda skolan ställs inför. Rapportens titel "På spaning efter en skola för alla" antyder att det fundamentala i försöken att skapa en demokratisk skola, och förverkliga visionen om en skola för alla, är en ständig spaning, ett oupphörligt sökande och en aldrig sviktande strävan efter variation och mångfald för att möta alla elevers särart i skolan.

Referenser

- Adler, B. (1998). Dyskalkyli. *Nordisk tidskrift för specialpedagogisk forskning*. (1) 1998. s 29-34.
- Ahlberg, A. (1992). *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlberg, A. (1994). *Att möta matematiken i förskolan. Rita, tala och räkna matematik*. Rapport 1994:12. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (1995). *Att möta matematiken i förskolan. Matematiken i temaarbetet*. Rapport 1995:14. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (1997). *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlberg, A. (1998). *Meeting mathematics Educational studies with young children*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlberg, A. (1999). *Matematik från början*. (Manus). Nämnaren Tema. Göteborgs universitet.
- Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav - elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward. (Red). *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och Reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1994). Profession och reflektion. I *Lärararprofessionalism- om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Alexandersson, M. (1996). Att lära av undervisning. I C. Brusling & G. Strömqvist (Red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s 143-159). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1998). Reflekterad praktik som styrform. I M. Alexandersson, *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling*. Rapport Nr 14. Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs unviersitet.
- Andersson, I. (1993). Reflektion och pedagogisk professionalitet – två aktuella begrepp för dagens lärarutbildning? *Didaktisk tidskrift*, 3, pp 18-26.
- Arfwedson, G. (1983). *Varför är skolor olika?* Stockholm: Liber.
- Arfwedsson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*. Didactica 3. Stockholm: HLS Förlag.

- Arfwedsson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber.
- Arvidsson, M. (1993). *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Axelsson, H. (1997). *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Baez, M. (1998). Comparative special education. I P. Haug, P. & J. Tøssebro (Eds). *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Baroody, A. J. (1987). *Childrens mathematical thinking*. New York: Teachers College Press.
- Barton, L. (1995). The politics of education for all. *Support for learning*. Volume 10, vol 4. s 156- 160.
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. (1996). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (Red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s. 67-79) Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1995). *Skolkulturen - nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G., Groth, E., Nytell, U. & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen*. Lund: Symposium.
- Börjesson, B. (1998). "It's all in their genes". *En debattskrift från utbildningsdepartementet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Carlgren, I. (1994). Professionalism som reflektion i lärares arbete I *Lärararprofessionalism - om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningsbärande kultur. *Nordisk pedagogik, Vol 17, nr 1, s 8-27*.
- Claesson, S. (1999). "Hur tänker du då?" *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward A. (Eds). (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.

- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (Eds). (1998). *Theorising Special Education. Time to move on. ITheorising Special Education*. London: Routledge.
- Clough, P. & Barton, L. (Eds). (1995). *Making difficultes. Research and the construction of special educational needs*. London: Paul Chapman.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1994). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm HSL Förlag.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1998). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 4 nr 1 s 5-28.
- Danielsson, L & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: D.C. Heath.
- Doyle, W. (1986) Classroom organization and management. I M C Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theory and practice in special needs education. I P. Haug & J. Tøssebro. *Theoretical Perspectives on Special Education*.
- Ekström, P. & Emanuelsson, I. (1998). *Skolan och normalvariationen (Skolnormprojektet). Projektplanering*. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Eliasson, R. (1987). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I. (1992). *Obligatoriskt underkänd*. KRUT. Kritisk utbildningstidskrift, 1:92, s 18-22.
- Emanuelsson, I. (1995). Integrering och konsekvenser av integreringsideologin. I P. Haug (Red.). *Spesialpedagogiske utfordringar*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Emanuelsson, I. (1996). En skola för alla - en hotad målsättning? I K. Sonnander, M. Söder & K. Ericsson (Red). *Forskare om utvecklingsstörning*. Uppsala: Uppsala Universitets Förlag.
- Emanuelsson, I. (1997). Special Education Research in Sweden 1956-1996. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 41, no 3-4 s 461-474.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education; why, how and by whom. *European Journal of Special Needs Education*. Vol 12, no 2, s 127-136. (1995). Integrering och konsekvenser av integreringsideologin.

- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem*. Uppsala Studies in Education 25. Uppsala; Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Englund, T. (1994). Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. I *Lärararprofessionalism- om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, T. (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? I Goodson, I. & Hargreaves, A. (Eds). *Teachers' Professional Lives*. London:
- Franke, A. (1990). *Handledning i praktiken*. Linköping: Studies in Education and Psychology no 30. Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Franke, A. (1999). *Praktikhandledning - att låta lära och lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Ginsburg, H. (Ed). (1983) *The development of mathematical thinking*. New York. Academic Press.
- Granström, G. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm: Liber
- Gustafsson, Stigebrandt & Ljungvall, (1981). *"Den dolda läroplanen"*. Stockholm: Liber.
- Hammersley & Atkinson (1995). *Ethnography. Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte - läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds. (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.
- Haug, P. (Red.). (1995). *Spesialpedagogiske utfordringar*. Oslo: Universitetsförlaget AS.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. & Tøssebro J. (1998), (Eds). *Theoretical perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogik som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den Specialpedagogiska Verksamheten. Nutid och Framtid*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hesslefors Arktoft, E. (1996). *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter" uttryckta av lärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Isling, Å. (1984). *Grundskola för allmänmänsklig kompetens*. Lindesberg: Sobers Förlags AB
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kåräng, G. (1997). Pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2. nr 4. s 261-278.
- Kärrby, G. (1990). *De äldre förskolebarnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G (Red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legimate peripeheral participation*. New York: Cambridge Univerity Press.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. Hofgaard Lycke, K & Handal, G. (1993). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktisk förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 1999: 4 No 1 s 93-109.
- Ljung, B-O & Petterson, A. (1990). *Matematiken i nationell utvärdering. Kunskaper och färdigheter i årskurserna 2 och 5*. (Primgruppen Rapport 5). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Lopez, I. (1999). *Inclusive education. The Sri Lanka experience*. Rapport Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chigago Press.
- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lärarnas tidning nr 19, 1998. Förslag för funktionshindrade.
- Lärarnas tidning nr 3, 1999. Dags ge upp åldersblandat?
- Magnusson, A. (1999) *Lärarkunskapens uttryck - en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping: Studies in Education and Psychology no 58. Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mc Gee, A. (1999). *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practice*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Mellbye, P-E. (1995). *Matematikvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, B. (1993). *I ord och handling. Aspekter på samtal*. Lund: Studentlitteratur
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norwich, B. (1999). Special or inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, Vol 14. No 1 pp. 90-96.
- Ogden, T. (1995). Spesialpedagogikk i transit eller exit? I P. Haug (Red.). *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- O'Hanlon, C. (1996). (Ed). *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London: Falmer Press.
- Persson, B. (1995). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Specialpedagogiska rapporter nr 4. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1998). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv*. Specialpedagogiska rapporter nr 14. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Resnick, L. (1987). Learning in School and Out. *Educational Researcher*, 16. (9) 13-20.
- Robertson Hörberg, C. (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Linköping: Studies in Education and Psychology no 53. Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Akademiska avhandling vid Umeå universitet. Pedagogiska institutionen.

- Rönnerman, K. (1996). *Möjligheter för reflekterat lärande - ett projekt i samarbete mellan forskare och lärare*. Pedagogiska rapporter/Educational report nr 50. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rosenqvist, J. (1995). *Specialpedagogiska forskningsmiljöer. En analyserande översikt*. Specialpedagogiska rapporter nr 5. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Sadow, S. (1994). *Whose special need? Some perceptions of special educational needs*. London: Paul Chapman.
- Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap - rektor, organisation och förändrat ledarskap i gymnasieskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1996). Den reflekterande praktikern. I C. Brusling och G. Strömquist (Red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11, 1, s. 33-47.
- Ståhl, Z. I. (1998). *Den goda viljans paradoxer*. Lund dissertation in Sociology 26. Lund: Sociologiska insitutionen. Lunds universitet
- Skolverket. (1995). *Utvecklingssamtal. En mötesplats för Elev – Förälder - Lärare*. Stockholm.
- Skolverket. (1996). *Diagnostiskt material i matematik. Skolår 2*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (1996:93). *Åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1997). *Bilden av skolan 1996*. Skolverkets rapport, 100. Stockholm.
- Skolverket (1997). *Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan. En översikt av svensk forskning 1990-1995*.
- Skolverket. (1998a). *Gemensamhet i mångfalden. Värdegrunden i praktisk tillämpning*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998b). *Elever i behov av särskilt stöd*. En temabild. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998c). *Skola i utveckling. Verktyg som förändrar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Skrtic, T. M. (1995). *Behind Special Education. A critical analysis of professional Culture and School Organization*. Denver, Colorado: Love Publishing.
- SFS 1985:1100. Skollagen. Ändrad 1997:1212. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1994:1194. Grundskoleförordningen. Stockholm: Allmänna förlaget.

- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete/ SIA.* Stockholm.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1994:45. *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång.* Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:143. *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén.* Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 1998:66. *FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan.* Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- Stangvik, G. (1995). *Spesialpedagogikken mellom ideologi, politikk og samfunn.* I P. Haug (Red). *Spesialpedagogiske utfordringer.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ståhl, Z. I. (1998). *Den goda viljans paradoxer. Reformers teori och praktik speglade i lärarens erfarenheter av möten i skolan.* Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet
- Stukat, K-G. (1986). *Specialpedagogiska problem och paradoxer.* I J-E Gustafsson & F. Marton. *Pedagogikens gränser och möjligheter.* Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. (1998). *Svensk läroplansteoretisk forskning. Pedagogisk forskning i Sverige.* Nr 2.
- Säljö, R. (1989). *Kommunikativ praktik och institutionell inläring.* I Säljö, R. m.fl. *Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning.* Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1994). *Minding action- Conceiving of the world versus participating in cultural practices.* In D 'Alba G. & Hasselgren, B. *Reflections on Phenomenography Towards a Methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (1998). *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik nr 2.*
- Säljö, R. & Wyndham, J. (1987). *The formal setting as Context for Cognitive Activities. An empirical Study of Arithmetical Operations under Conflicting Premisses for Communication.* *European Journal of Psychology of Education*, 11 (3). 233-245).
- Säljö, R. & Wyndham, J. (1988). *Cognitive Operations and Educational Framing of Tasks. School as Context for Arithmetic Thought.* *Scandinavian Journal of Educational Research* 32, s 61-71.

- Tiller, T. (1997). *Den tänkande skolan. Utveckling på skolans egna villkor*. Göteborg, Förlagshuset Gothia.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1995). Effective organisational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. I Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (Eds). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - Kvalitet och likvärdighet*. Regeringens skrivelse 1996/97:112. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *En värdegrundad skola - idéer om samverkan och möjligheter*. Ds 1997:57. Utbildningsdepartementet, Stockholm; Fritzes.
- Wennbo, U. (1998). *Specialpedagogiken i morgondagens skola. Hearing om specialpedagogiken i lärarutbildningen, lärarfortbildningen och påbyggnadsutbildningen*. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Vislie, L. (1995). Integration policies, School Reforms and the Organisation of Schooling for Handicapped pupils in Western Societies. In Clark, C. Dyson, A. & Millward A. (Red). (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- von Wright, G.H. (1983). *Practical reason*. Oxford: Blackwell.
- Wyndham. J. (1998). *Problem-solving revisited. On school mathematics as a situated practice*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm; Almqvist & Wiksell.

Beställes från Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Box 300, SE405 30 GÖTEBORG. Email: IPD.Rapporter@ped.gu.se. Serien startade 1999.

Löwing, Madeleine. På väg mot läraryrket. En studie av den gemensamma praktisk-pedagogiska kursen GEM41. 1999:01.

Festskrift till Torsten Lindblad. Papers on LANGUAGE. Learning. Teaching. Assessment. 1999:02.

Wass, Karin. Hur formas den nya vuxenutbildningen? Nationell utvärdering av Kunskapslyftet. Delrapport I-april 1999. 1999:03

Härnqvist, Kjell. Rekryteringen till teoretisk gymnasieutbildning. En jämförelse mellan sex födelsekohorter. UGU-projektet. 1999:04.

Svensson, Allan. Socialgruppsbegreppet - sett ur den pedagogiska forskningens synvinkel. UGU-projektet. 1999:05.

Reuterberg, Sven-Eric. Kunskaper från gymnasieskolan. Gymnasister skattar de kunskaper de fått i det nya programgymnasiet. UGU-projektet. 1999:06.

Berggren, Caroline & Lander, Rolf. Opinionen om gymnasiet. Den andra enkäten till göteborgseleverna i årskurs 2, våren 1999. 1999:07.

Ahlberg, Ann. På spaning efter en skola för alla. Specialpedagogiska rapporter nr 15. 1999:08.

Beställes från Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Box 300, SE405 30 GÖTEBORG. Email: IPD.Rapporter@ped.gu.se.

Serien startade 1994 och upphörde 1998. Ingår från 1999 i IPD-serien.

Liljeroth, Ingrid. En idé och dess utveckling. Antroposofisk läkepedagogik och socialterapi i historisk jämförelse mellan allmänna omsorger och särskola. 1994:1.

Bladini, Ulla-Britt. Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt. 1994:2.

Berglund, Lars. Specialpedagogik och elevvård i en decentraliserad organisation med minskande ekonomiska resurser. 1995:3.

Persson, Bengt. Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. 1995:4.

Rosenqvist, Jerry. Specialpedagogiska forskningsmiljöer. En analyserande översikt. 1995:5.

Rabe, Tullie & Nilsson, Lisa. Jungfrun i klostercellen. Ett levnadsöde från omsorgsvärlden. 1996:6.

Berhanu, Girma. The effects of environmental deprivation (malnutrition) on intellectual functioning (school performance). With particular emphasis on orphanage residents in Ethiopia. 1997:7.

Ahlberg, Ann & Csocsán, Emmy. Blind children and their experience of numbers. 1997:8.

Berglund, Lars. Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser. En studie inom ramen för projektet specialundervisningen och dess konsekvenser, SPEKO. 1998:9.

Persson, Bengt. Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser. 1998:10.

Persson, Bengt. Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser. 1998:11.

Klasson, Jan-Åke. Lärares bedömningar av elevers psykosociala skolsituation - en studie i en mångkulturell kommun. 1998:12.

Malmqvist, Johan. Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder. Delstudie I: Resultat och erfarenheter från den nationella utvärderingen av grundskolan 1995. 1998:13.

Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva. Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla. 1998:14.

Ahlberg, Ann. På spaning efter en skola för alla. Specialpedagogiska rapporter Nr 15. IPD-rapport 1999:08.

