



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Lärstilar i praktiken

En ny chans för elever på en vuxenutbildning?

Cathrine Evertsson & Jeanette Westler

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2010
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Yvonne Karlsson
Rapport nr: VT10-2611-21 Specped

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2010
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Yvonne Karlsson
Rapport nr: VT10-2611-21 Specped
Nyckelord: lärstilar, sociokulturellt perspektiv, hjärnforskning, Dunn & Dunns lärstilsmodell, Gardner, specialpedagogik, vuxenutbildning

Syfte:

Vi vill ta reda på om det verkligen går att möta de olika lärstilarna hos vuxna och om elever som misslyckats i grundskola och gymnasium kan lyckas bättre om de får arbeta lärstilsinriktat. Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger möter vuxna inlärare med skolsvårigheter och vad det resulterar i för eleverna i en verksamhet som utgår från Dunn & Dunns lärstilsmodell.

Teori:

Vår forskning bygger på ett sociokulturellt perspektiv. Samspelet mellan lärare och elev utgör grunden för att arbeta med lärstilar och samspel och kommunikation är två honnörsord inom det sociokulturella perspektivet. Säljö poängterar miljöns betydelse för inläring vilket vi också fokuserar på i vår studie. Vi beskriver Gardners framgångsrika forskning som bygger på olika intelligenser. Forskarna och makarna Dunn & Dunn är också med i vår teoretiska del. De poängterar vikten av att tänka på inlärningsmiljöer för att individanpassa undervisningen.

Metod:

Vi har inspirerats av etnografin som forskningsansats med halvstrukturerade frågor till respondenterna. Vid några tillfällen har vi gjort fältstudier och valde då att besöka en vuxenutbildning. Respondenterna har valts ut via ett snöbollsurval, genom pålitlig hörsägen har vi fått namnen på pedagoger som arbetar utefter lärstilar. Vi har intervjuat två pedagoger och tre av deras elever. Vi har valt en halvstrukturerad intervjuform för att ha en viss frihet vid intervjusituationen. För att inte tappa fokus användes en intervjuguide med ett antal frågor men ändå med friheten att ställa följdfrågor eller ändra frågans utformning vid behov.

Resultat:

Samtliga respondenter anser att kommunikation och ett positivt bemötande är avgörande för en framgångsrik inläring. Studiecetret arbetar utefter Dunn & Dunns lärstilsmodell; inlärningsfaktorerna och de perceptuella egenskaperna. Samtliga pedagoger har god kunskap inom lärstilar och har genomgått någon form av utbildning inom området.

Lärarna på studiecetret utgår från elevernas behov i inläringssituationer. Miljön på studiecetret är väl anpassad för att tillgodogöra elevers olikheter. Det finns också olika hjälpmedel och praktiskt material som underlättar beroende på vilken lärstil eleven har. Pedagogerna på studiecetret har god kunskap inom många specialpedagogiska områden som t ex diagnoser. Pedagogerna tycker att grundskolan och gymnasiet har dålig förståelse för elever i behov av särskilt stöd och att orsaken till detta är brist på utbildning inom området. Denna brist på förståelse från tidigare studier i grundskolan ger de elever vi intervjuat i studien uttryck för.

Förord

Vi lär oss:

10 % av det vi läser

20 % av det vi hör

30 % av det vi ser

50 % av det vi ser och hör

70 % av det vi säger

90 % av det vi säger och gör

(Dryden & Vos 1999:100)

För att skapa en skola för alla på allas villkor, tror vi att kunskaper om inlärningsstilar är absolut nödvändigt för alla pedagoger. Det gäller att dels känna igen de olika inlärningsstilarna och dels som lärare matcha eleverna ickeverbalt. Sedan måste vi hitta olika inlärningsstrategier som passar de olika elevtyperna. Kan vi därefter försöka få eleverna att använda så många sinnen som möjligt vet vi att deras inlärningskapacitet ökar dramatiskt och därmed också deras minne och färdigheter (Boström, 2003, s. 15).

Vi har arbetat tillsammans med denna studie och är delaktiga i varje kapitel men har gjort följande uppdelning.

Jeanette svarar för följande kapitel: 2.1, 3.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.2.3, 4.3.2, 5, 6.2

medan Cathrine svarar för: 3.2.1, 3.2.2, 3.2.4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.3.1, 4.3.3, 4.3.4, 6.1, 6.3.

Övriga kapitel har vi skrivit tillsammans.

Vi har båda varit aktiva i datainsamlingen och i bearbetningen av materialet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	4
2.1. Begreppsförklaringar	4
3. Litteraturkapitel	5
3.1. Hur går inläring till?	5
3.1.1. Hjärnforskning om inläring	7
3.1.2. Lärstilar	8
3.1.3. Kritik mot lärstilar	11
3.2. Att möta elevers behov vid inläring	12
3.2.1. Stöd för lärstilar i styrdokumentet	12
3.2.2. Elevens rättigheter i ett historiskt perspektiv	12
3.2.3. Olika syn på elever i skolsvårigheter	14
3.2.4. Historisk bakgrund till specialpedagogikens framväxt.....	14
4. Metod	18
4.1. Teoretisk ansats	18
4.2. Sociokulturellt perspektiv	19
4.3. Utformning och tillvägagångssätt.....	20
4.3.1. Urval och genomförande	21
4.3.2. Analys & bearbetning	22
4.3.3. Trovärdighet.....	23
4.3.4. Etiska överväganden	24
5. Resultat och analys	25
5.1. Resultat	25
5.1.1. Verksamheten	25
5.1.2. Intervjuer med två pedagoger	25
5.1.3. Intervjuer med tre elever.....	28
5.1.4. Exempel från observationstillfällena	29
5.2. Analys.....	30
6. Diskussion och avslutande reflektioner	34
6.1. Metoddiskussion.....	34
6.2. Diskussion	34
6.3. Avslutande reflektioner och förslag till vidare forskning.....	36
Referenslista	I
Bilaga	V

Prolog

Klass 5 d har historia. Läraren berättar om Kambodja och dess blodiga historia om Pol Pot, Röda khmererna och om alla människor i Kambodja som blev torterade och mördade. Klassen sitter som ljus och lyssnar spánt på den hemska skildringen. Alla utom en. Karl hänger istället i persiennens snöre. Han flyttar fram och tillbaka på stolen och ser mycket orolig ut. Läraren fortsätter att berätta utan att reagera på Karl. Något händer på skolgården. Karl tittar ut genom fönstret. Hans pennburk far i golvet. Han böjer sig ner och plockar upp dem. Grannen ser irriterad ut. Karl ålar ner under bordet. Han hittar väss från pennan som han strör omkring sig och dissekerar i ännu mindre bitar. Efter ungefär en halvtimme säger läraren.

– Vad hette nu Kambodjas huvudstad?

Blixtnabbt räcker Karl upp handen trots att han sitter under bordet upptagen med något helt annat.

- Phnom Pen, svarar Karl utan minsta tvekan.

(ovanstående situation är autentisk, namnet är fingerat)

1. Inledning

Vi har båda en mångårig erfarenhet av skolans värld. En av oss har arbetat som fritidspedagog för att senare vidareutbilda sig till grundskollärare. Den andra av oss är gymnasielärare med erfarenhet från såväl högstadiet, gymnasiet som vuxenutbildning och jobbar sedan snart tre år tillbaka som specialpedagog. Under våra år i skolans värld har vi varit med om många förändringsvindar som har blåst i olika riktningar. Många har varit bra och lämnat spår omkring sig. Andra har varit mindre bra och svårare att ta till sig. Vi båda har ett stort intresse för hur olika elever lär sig och tar in kunskap. I förskolan läggs ofta grunden till barns fortsatta kunskapsinhämtande och förskolan är skicklig på att bemöta det enskilda barnet. Inslag av teater, sång, musik, drama, bild, högläsning och mycket annat är en självklarhet i förskolans värld. Barnens olika sinnen stimuleras dagligen och alla har en möjlighet till att lära. Det är ingen nyhet att när barnen träder in i skolans värld minskar kreativiteten med årskurserna och ibland också glädjen. Mycket blir teoretiskt i takt med att barnet växer.

Med vårt förord i bakhuvudet som förklarar hur vi lär oss kan man fundera på anledningen till varför 20 % av alla barn i skolan är i behov av särskilt stöd (Andreasson, 2007). Andreasson berättar att orsakerna till dessa svårigheter varierar och att eleverna riskerar att inte nå upp till kunskapsmålen. Vanliga orsaker till svårigheterna betecknas som både beteenderelaterade och kunskapsmässiga. Hon utvecklar sitt resonemang vidare och drar paralleller med den politiska intensionen att skapa "En skola för alla." Ända sedan efterkrigstiden har denna paroll varit rådande och en plats åt varje enskild individ med dess unika egenskaper har varit tanken. Vårt samhälle bygger på en demokratisk princip att alla ska få vara med och att ingen ska avvisas. Skolan ska vara en spegel av samhället så därför ska denna princip gälla i skolan också. Andreasson beskriver styrdokumentens olika formuleringar som rättfärdigar en skola för alla men ser en kraftig ökad tendens till segregering i skolan. Elever som avviker på något sätt utesluts i gruppen. 1990-talets nedskärningar, decentralisering och kommunalisering är några bidragande orsaker till detta (a.a.). Kan det vara så att en del av dessa 20 % elever har andra inlärningskanaler än de som ofta används i skolan? Arbetar skolor generellt med olika kunskapsformer som Lpo 94 eftersträvar? "Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet" (s.9).

Gardner (1994) anser att det i den traditionella skolan ofta råder en stark tradition att lära ut genom det visuella sinnet. Elever som använder sig mest av vänster hjärnhalva, som står för språk, logiskt tänkande, matematik m.m., tillgodoser sig denna undervisningsform relativt bekymmersfritt. De elever som istället arbetar mest med höger hjärnhalva lär ofta in på ett annat sätt. Det kan vara genom att arbeta praktiskt i större utsträckning. Den största delen av alla elever kan lära oavsett lärarens metoder. En liten del som t ex har sociala eller emotionella problem, kan i den situationen inte lära in oavsett hur läraren lär ut. Några procent lär på ett annorlunda sätt och ofta blir dessa barn exkluderade genom specialundervisning i mindre grupp (a.a.).

Pedagoger tillhör sällan den grupp som i skolan hade svårt att läsa och skriva sig till kunskap. Ofta är det så man sedan fortsätter att förmedla kunskap. De elever som behöver andra sätt än de traditionella för sin inläring, som har behov av att röra sig och använda sin kropp för att ta in och behålla kunskap missgynnas många gånger, och så blir de i skolans ögon elever i behov av särskilt stöd och elever med inlärningssvårigheter (Boström & Wallenberg, 2003).

Skolan behöver tidigt upptäcka vilken typ av inlärningsstil som passar just den enskilde individen. I fallet med Karl tog det åtskilliga individuella utvecklingsplaner med formuleringar som ”han är orolig, rastlös, har koncentrationssvårigheter” innan en ordentlig utredning kom till stånd och hjälpte Karl att förstå sig själv och sin omgivning. Som blivande specialpedagoger kommer vi att arbeta med att ”undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”, ”delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer”, ”utveckla verksamhetens lärmiljöer”, vi ska kunna fungera som ”kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor” samt kunna ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (SFS 2007:638). Därför kändes det självklart för oss att undersöka lärstilar och hur vi som specialpedagoger kan hjälpa elever och pedagoger med detta i skolan.

Skolan har uppdraget att anpassa sin verksamhet efter eleverna.

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

Om en elev riskerar att inte nå målen ska åtgärdsprogram upprättas med fokus på hur elevens behov ska mötas och hur skolan tänker åtgärda sin verksamhet (Skolverket, 2008). Vi har sett att verklighetens åtgärdsprogram många gånger har det största fokuset på individnivå och syftar till att eleven ska anpassa sig efter skolans och lärarens verksamhet och undervisning vilket visar att det är eleven det är fel på, inte lärarens sätt att undervisa.

Läraryppdraget har förändrats och kraven på lärarna är att individualisera och möta eleverna där de befinner sig. Frågan är hur man kan förändra undervisningen, och anpassa inte bara nivå och arbetstakt utan också inlärningsstil. Här blir specialpedagogen viktig, som rådgivare och samtalspartner. Frågan om hur inläring går till borde vara lärarnas expertområde, hur människor lär sig och hur ska man undervisa. Som specialpedagoger behöver vi vara uppdaterade på vad forskningen säger i dessa frågor.

När vi började läsa om olika lärstilar såg vi att det handlar om just hur skolan tar reda på elevens behov vid inläring och sedan anpassar sig efter detta, innan problemen uppstår. Enligt dessa teorier har var och en sitt sätt att tänka på, ta in och bearbeta ny information, en inlärningsstil. Alla elever behöver lära sig utifrån sitt eget sätt, men många klarar att anpassa sig till skolans sätt att lära ut. En del måste enligt Boström och Wallenberg (2003) få välja arbetssätt, andra klarar sig i alla fall. Elever som blivit elever i behov av särskilt stöd klarar inte detta. Många av dessa har vi stora bekymmer med i klassrummet för att de har svårt att koncentrera sig, de syns och hörs och kan inte sitta still, som Karl i det inledande exemplet. Frågan är om det går att fortsätta undervisa som vi alltid har gjort, läraren förmedlar och eleverna sitter tysta och tar emot. Dagens elever protesterar när undervisningen inte går hem, och vi får oordning och disciplinproblem. Genom att närmare studera hur man kan arbeta enligt olika lärstilsmodeller ser vi en möjlighet att utforska arbetssätt som gagnar de elever som i vårt skolsystem kan bli okoncentrerade och störande, vilket vi så ofta gärna vill lösa med struktur och disciplin. Vilka arbetssätt finns det som passar de här eleverna och hur omsätts de här teorierna i praktiken?

Orsaker till elevers svårigheter i skolan bör i första hand sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö. Skolans arbete behöver därför inriktas mot

att ge utrymme för elevers olika förutsättningar för lärande och utveckling. Detta förutsätter en bred kunskap om olika pedagogiska metoder för att tillgodose elevernas varierande behov och för att följa upp deras utveckling (Skolverket, 2008, s. 9).

En specialpedagogisk arbetsuppgift är att handleda lärare i arbetet med att utarbeta åtgärdsprogram, individualisera och anpassa inlärningsmiljön för enskilda elever. Därför behöver specialpedagogen känna till många olika pedagogiska metoder och hur elevers behov kan mötas.

Dunn & Dunns lärstilsmodell är en modell som kan användas för att ta reda på vilken lärmiljö eleven behöver och vilka metoder som skulle passa eleven. Många elever som möter traditionell förmedlingspedagogik riktad till färre sinnen får svårt att nå målen och lämnar skolan med en känsla av misslyckande. Går det att möta de olika lärstilarna hos vuxna? Kan elever som misslyckats i grundskola och gymnasium lyckas bättre om de får arbeta lärstilsinriktat?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger möter vuxna inlärare med skolsvårigheter, vilka konsekvenser det får för eleverna i en verksamhet som utgår från Dunn & Dunns lärstilsmodell och hur dessa elever ser på sin egen inläring och möjligheterna att påverka denna.

Frågeställningar:

Hur kan pedagoger underlätta för elevers inläring? Är det möjligt att utgå från lärstilar?

På vilka sätt lär elever och hur kan pedagoger få kunskap om detta?

Hur kan miljön bidra till en bättre inläring? Kan studiemiljön anpassas för att uppnå en framgångsrik inlärningsmiljö?

2.1. Begreppsförklaringar

Lärstil och inlärningsstil

Dessa begrepp använder vi synonymt. Det handlar om vilka styrkor en människa har vid inläring, vilka preferenser vad gäller arbetssätt för att ta in kunskap. "Lärstilar är de olika stilar som vi människor använder oss av när vi ska lära oss något nytt. Det handlar om hur vi absorberar, bearbetar och bibehåller ny och svår information" (Carlsson 2008, s. 8).

Lärstilsmodeller

Olika modeller finns uppbyggda kring tanken om lärstilar där man utgår från olika sätt att kategorisera vad som har betydelse vid inläring, såsom faktorer i lärmiljön där den studerande befinner sig, vilka olika sinnen den studerande föredrar att använda vid inläring, lärstrategier som att vara holistisk eller analytisk dvs att främst använda höger respektive vänster hjärnhalva t ex. Dunn & Dunns lärstilsmodell är den mest omfattande och bäst utforskade modellen (Boström, 1998).

Lärstilskanal eller inlärningskanal

Olika sinnen genom vilka man tar emot information från omvärlden kan ses som inlärningskanaler. Det handlar om att se – den visuella kanalen, höra – den auditiva kanalen, röra – den taktila kanalen och känna – den kinestetiska kanalen. De flesta föredrar en av dessa kanaler framför de andra när de ska lära sig något (Boström, 1998).

Hjärnbaserat lärande

Lärstilsmodellerna tar sin utgångspunkt i hur man bör undervisa utifrån kunskapen om hur hjärnan lär och fungerar. "Hjärnbaserat lärande är ett tvärvetenskapligt synsätt som bygger på den senaste hjärnforskningens rön om hur vår hjärna lär sig på ett naturligt sätt" (Jensen, 1997 s. 5).

Individualisering

Undervisningen anpassas efter eleven. Lpo94 säger att "Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (s.12).

3. Litteraturkapitel

För att få en bakgrund till varför skolan har varit som den varit och varför speciallärare och andra pedagoger arbetat på ett speciellt sätt är tidigare kunskapsteoretiska traditioner nyckeln till förståelse. Att se nutiden genom ett historiskt perspektiv är ett måste för att kunna förstå handlingar och synsätt. Att bara lyfta ur händelser ur sin kontext skapar fördomar och förakt. Därför vill vi genom kommande kapitel ge läsaren en möjlighet att förstå dagens pedagogers uppdrag med hjälp av ett historiskt perspektiv. En del av kunskapstraditionerna är fortfarande aktuella och fungerar i dagens samhälliga kontext men andra kanske eventuellt fortfarande utövas genom invanda rutiner och traditioner utan att reflekteras över.

Hjärnforskning är ett relativt nytt begrepp inom skolans värld. Under 80-talet blev hjärnforskningen tagen på allvar och flera hjärnforskare insåg vikten av att ta in detta begrepp i skolans värld eftersom inläring står i stark relation till olika områden i hjärnan. Gardners forskning kring barn med hjärnsador blev genombrottet i skolan och vi ska förklara Gardners teorier lite närmare i kommande kapitel. Svenska forskare som Boström (1998, 2003) har tagit Gardner på fullaste allvar och vi kommer också att berätta om Boströms forskning och hur Dunn & Dunns lärostilsmodell är uppbyggd.

3.1. Hur går inläring till?

Hur människan erhåller kunskap har länge varit ett aktuellt ämne, under antiken såväl som idag. Olika kunskapsteoretiska traditioner har enligt Maltén (1995) kommit med olika lösningar på frågan om förhållandet mellan erfarenhet, tänkande och förnuft och vilket som kommer först. Han skriver vidare att Platon ansåg att tänkandet kom före erfarenheten, äkta kunskap är medfödd och empiriska undersökningar meningslös. Intelletet skapar läran, dvs man erhåller kunskap genom deduktion, att dra slutsatser från tankar och logik. Om Platon var rationalist var hans lärjunge Aristoteles empirist. Han använde induktion som redskap där man drar slutsatser från fakta, tingens rätta väsen sökte han genom att iaktta empiriska fakta för att sedan använda sig av förnuftet som ett redskap. Långt senare, under renässansen, gjordes många upptäckter genom observationer inom naturvetenskap och astronomi. Galilei införde runt 1500 experimentet i empirin, och John Locke tog ett långt kliv bort från rationalismen genom att hävda att det inte finns någon medfödd kunskap alls, människan föds som ett oskrivet blad. Berkeley gick ännu längre och hävdade att endast det vi iakttar är verkligt (Maltén, 1995).

Positivismen, de exakta naturvetenskapernas ideal, hade stort inflytande under 1800-talet. Genom empiriska studier av det mätbara och kvantitativa kunde sammanhang förklaras vilket var det primära. Humanvetenskaperna ville i stället förstå genom att förutsättningslöst leva sig in i någons tankevärld och sedan försöka förstå genom att tolka denna vilket hermeneutiken utvecklade. Positivismen lär oss att lärande bör gå från det konkreta till det abstrakta, via observation eller experiment medan risken finns att det blir korvstopning och att endast kvantitativa kunskaper mäts. Enligt hermeneutisk tradition bör inläring ske genom ett samspel mellan helheten och delarna och inläringen påverkas av lärarens förmåga att lyssna, förstå och visa inlevelse (Maltén, 1995).

Synen på inläring under 1900-talet byggde fram till 50- och 60-talen på behavioristernas teori om mänskligt beteende där man inte var intresserad av vad som hände inuti hjärnan, man menade att människans tankar och känslor inte gick att studera, hjärnan var inget för psykologer utan för fysiker och kirurger. Man studerade i stället det yttre beteendet för att kunna förutsäga och kontrollera det (Jensen, 1997). John B. Watson och B.F. Skinner försökte förklara barns utveckling på ett enkelt sätt. Vad man såg hos djur eller hos äldre barn gällde också yngre barn, däremellan fanns ingen kvalitativ skillnad. De ansåg att man kunde få en människa till vilket önskat beteende eller uppförande som helst genom positiva eller negativa stimuli, att belöna och på så sätt förstärka detta, och på samma ta bort ett beteende genom att bestraffa eller sluta belöna det. Utveckling hade alltså inte med mognad att göra. Lärande ses som en förändring i beteende och sker med rätt stimuli. Kunskapen levereras av läraren och tas emot av eleven. Man utgår från delarna, inte nödvändigtvis i sitt sammanhang, till helheten. Kunskap är kvantitativ och resultatet av undervisningen är synlig och mätbar (Gardner, 1998).

I dagens skola vill vi gärna se eleven som aktiv och ansvarstagande i inlärningsprocessen, till skillnad från den behavioristiska synen där läraren är aktiv och eleven passiv mottagare (Maltén, 1995). Eleven ska bli självständig och rustas inför framtidens krav. Kognitiv psykologi började utvecklas på 50-talet som en reaktion mot bland annat behaviorismen, och menade tvärtom att det går att undersöka inre mentala processer såsom t ex tänkande, intelligens, lärande, perception, uppmärksamhet, minne. Dewey, Piaget och Vygotsky är exempel på forskare som försökt formulera en kognitiv inläringsteori (Maltén, 1995). Piaget ansåg att barn inte är födda med kunskap utan aktivt söker begripa världen och bygger upp sin egen kunskap genom olika stadier (Gardner, 1998). Dessa stadier går inte att skynda förbi, de är biologiska hinder och läraren kan stimulera en elev att nå en ny nivå endast när eleven är mogen för det, och i en viss ordning (Steinberg, 2004). Piaget framhöll att barnet behöver vara aktiv i mötet med ny kunskap och att läraren måste utgå från barnets intresse och nyfikenhet. Kreativitet i lärandet är nödvändigt och inläringen sker genom konkreta handlingar. Han menade att strategierna måste anpassas efter individerna och deras mognadsnivå, någon lär sig genom att reflektera, andra genom att se och höra, en del behöver arbeta konkret och laborativt för att erövra kunskap (Maltén, 1995). Bruner ansåg det också viktigt att läraren skapar goda inlärningsförutsättningar och anpassar arbetssätt till elevernas olika förutsättningar, och han framhöll den inre motivationens betydelse för elevernas skolprestationer. Maltén hänvisar till en amerikansk undersökning där det konstaterades att det talades två tredjedelar av lektionerna, mestadels av lärarna, och han menar att elever behöver mer konkreta upplevelser och undersökande arbetssätt för att stimulera även öga och hand. Vygotsky ville också se att läraren lämnar den traditionella förmedlarrollen och blir en lyhörd inspiratör som tar reda på hur barn tänker och lär sig. Han framhöll inläringens sociala sammanhang. Dewey företrädde en aktivitetspedagogik, "learning by doing", och framhävde vikten av att undervisningen knyter an till och utgår från elevernas egen verklighet, deras frågor och problemställningar. Inläring sker i ett sammanhang. Kunskapen måste kännas angelägen för eleven och erhålls från ett samspel mellan teori, praktik, reflektion och handling (a.a.).

Gardner (1999) lanserade 1983 teorin om de multipla intelligenserna. Denna forskning grundar sig på hans studier av barn med hjärnskador och deras utveckling av hjärnan, där han såg hur utvecklingen var beroende av var i hjärnan skadan fanns. Han menar att det finns många olika sätt att lära sig på och att skolan behöver anpassa sig efter individen genom att använda sig av de olika intelligenserna. Skolan har, anser han, ensidigt värderat de logisk-matematiska och verbal-lingvistiska typerna på bekostnad av de andra. Han beskriver

ytterligare intelligenser såsom kroppslig-kinestetisk, musikalisk-rytmisk, visuell-spatial, interpersonell, intrapersonell samt naturalistisk intelligens och anser att skolan behöver skapa en inlärningsmiljö där alla intelligenser stimuleras och aktiveras. Hans teorier används i skolor och förskolor i hela världen även om hans idéer inte var tänkta som en konkret arbetsmetod för skolan utan snarare ett uttryck för en utbildningsfilosofi (Steinberg, 2004).

3.1.1. Hjärnforskning om inläring

Många menar att ju mer vi kan veta om hur hjärnan tar emot, bearbetar och återkallar kunskap, desto bättre kan vi undervisa (Steinberg, 1998). De senaste årtiondena har neurovetenskapen gjort stora framsteg och mycket hjärnforskning har bedrivits kring inläring och hjärnans funktion i relation till minne och lärande och många kopplar dessa rön till pedagogiken. Jensen (1997) kallar detta för hjärnbaserat lärande. Den väsentliga frågan här är hur människor lär sig och hur vi ska anpassa undervisningen till detta. Vad denna forskning visar är att alla har sitt unika sätt att lära, att lärandet bör anpassas efter individen, att inläringen går bättre om man aktiverar många sinnen och att rika inlärningsmiljöer får hjärnbarken att växa till (Ekman, 2007).

Eric Jensen är en av dem som har omsatt hjärnforskningens upptäckter till praktiken inom undervisningen. Hjärnbaserat lärande definierar han som användandet av strategier som baserar sig på forskning om kropp, sinne och hjärna. I sin bok "Hjärnbaserat lärande" (Jensen, 1997) skriver han att forskningen visar att inläring är kopplat till hela kroppen, nämligen faktorer som förstärkning, näring, attityd, känslor, livsstil, motion, hormoner och våra biokemiska rytmer. Inläring involverar med andra ord hela kroppen och inom hjärnbaserat lärande arbetar man med hänsyn till detta. Hjärnan är förprogrammerad för många inlärningsfunktioner och lärares uppgift är att på rätt sätt locka fram dessa dolda kunskaper. Jensen menar att hjärnforskningen och dess innebörd med nödvändighet måste påverka skolans traditionella inlärningsmodeller där man många gånger undervisar mot hjärnans sätt att lära genom att mäta, belöna och bestraffa yttre beteenden, rester från behaviorismen.

En del forskare anser att dagens informationssamhälle är bra träning för arbetsminnet och ett sätt att träna upp vår intelligens maximalt. Andra forskare ser informationsfloden som ett problem att sälla information och att detta stör den intellektuella förmågan (Fagerström, 2010). I samma artikel beskrivs vår medfödda personlighet som en betydande faktor i detta resonemang. Den amerikanske forskaren David Meyer menar att olika typer av avbrott i aktiviteter gör att dagens unga aldrig får möjlighet att träna upp uthålligheten i hjärnans uppmärksamhetsmuskler (a.a.). Detta resulterar i att de blir dåliga på att koncentrera sig på en och samma sak under längre tid. Vidare tror Meyer att vi måste bli bättre på att sortera bort en del av alla sociala medier som finns för att ge nästa generation en chans att få djupkunskaper. Den svenske hjärnforskaren och professorn Torkel Klingberg har en annan syn på problemet (a.a.). Han tror att mycket stimulans kan utveckla hjärnan och att en tillfällig försämring i arbetsminne istället beror på att vi har många inhämtningskanaler igång samtidigt och att det räcker att stänga av någon eller några för att öka arbetsminnet. Han säger att under 1900-talet har människan ökat sitt IQ stadigt och att dagens komplicerade samhälle bidragit till att vi förbättrat vårt arbetsminne och vår analytiska förmåga. Forskning visar att det är positivt för lärande att stimulera olika sinnen samtidigt. Lika viktigt är den sociala stimulansen. Om en elev känner sig hotad eller pressad i klassrummet kommer en del i hjärnan, kallad Amygdala, ställa in kroppen på primitiva försvars och överlevnadsfunktioner (a.a.).

Många lärare funderar på om kunskap om hjärnans utformning har någon betydelse inom skolans värld. Av ovanstående resonemang att döma har hjärnforskning avsevärd betydelse. Ott (2010) berättar om hjärnans betydelse i ett historiskt perspektiv. Under första hälften av 1900-talet hade skolan en behavioristisk grundsyn. Detta innebar att hjärnan sågs som en sluten svart låda med litet inflytande över inläring. Under 1950-talets mitt väcktes intresse för innehållet i den svarta lådan. Forskare började fundera på begrepp som tankestrukturer och liknande psykologiska aspekter. Synen på eleven blev aktiv, eleven beskrevs som en egen liten forskare som skapade sin kunskap. På 1980-talet fick det sociokulturella perspektivet sitt genombrott. För att utveckla kunskap krävdes socialt samspel men att lära in kunskap gjordes psykologiskt. På 1990-talet blev teknisk utrustning dominerande och detta genombrott ledde till att man kunde se in i levande biologiska strukturer. Detta paradigm öppnade den svarta lådan och man kunde studera psykologiska strukturer genom att undersöka hjärnan närmare. Detta gjorde forskare genom att avbilda hjärnans grundfunktion på försökspersonen som vilade. Denna nya kunskap banade väg för att kombinera pedagogisk kunskap med insikt i neurovetenskap. Kombinationen skulle eventuellt kunna medföra konsekvenser inom lärande och undervisning.

Gerald Edelman, Nobelpristagare inom hjärnforskning, har i boken "Second nature" gjort följande uttalande: "The brain is embodied and the body is embedded" (Ott, 2010, s. 36). Med detta menar han att kroppen och hjärnan är oskiljaktiga och att den omgivande miljön inverkar betydligt. Med denna betydelsefulla bakgrund inser vi hur viktigt det är att varje pedagog har insikt i hjärnans betydelse för inläring. Att utgå från hjärnan och koppla detta till lärostilar blir nästa steg. I kommande kapitel berättar vi om olika lärostilar som är grunden till framgångsrik inläring.

3.1.2. Lärostilar

Lärostilar är metoder som syftar till att underlätta individualisering och anpassa undervisningen till individens behov och sätt att lära sig. Lärostilsmodeller bygger på forskning om hjärnan och inläring och går ut på att det finns olika vägar till kunskap och elever bör undervisas på det sätt de lär sig bäst, vilket varierar mellan individer. Lärostilar handlar inte bara om att arbeta efter sinnena utan ett stort antal faktorer påverkar lärandet. Steinberg (2004) menar att lärostilsanpassad undervisning gagnar alla men främst de elever som har svårigheter med sin inläring, som därför kräver anpassning till sin inlärningsstil. Många människor är visserligen multisensoriska, dvs de kan ta in information oavsett hur den presenteras, men för dem som har starka preferenser för inläring via ett sinne blir det svårt att lära sig på andra sätt (a.a.). Prashnig (1996) anser att alla människor kan lära sig vad som helst under förutsättning att de får göra det med hjälp av sin unika inlärningsstil, och att antalet misslyckade elever i skolan helt kan elimineras genom att möta varje individs inlärningsstil. Det finns stora fördelar med den självkänedom som kommer när människor får lära sig hur de själva lär, och Prashnig fortsätter: "hemligheten bakom framgångsrik inläring och arbete ligger i att känna sig själv, sin egen stil, egen potential och de resulterande följderna av dessa" (s. 35). Boström och Wallenberg (2003) framhåller vikten av att variera sin undervisning så att man når alla elever och så att de också får utveckla både sina starka sidor och sina svaga. Inlärningsstil definieras som "Hur man koncentrerar sig, absorberar, bearbetar och bibehåller ny och svår information." (Prashnig, 1996, s. 31).

Under nittioalet blev hjärnforskning högaktuellt. Flera forskare intresserade sig för kända föregångare som t ex nobelpristagarna Roger Sperry och Robert Ornstein som fick pris för sin

forskning om hjärnans hemisfärer. Dessa två och fler med dem lade grunden till inlärningsteorierna som blev en plattform för vidare forskning. Vidare forskning resulterade i att vi människor enbart använder en bråkdel av vår kapacitet och att nya metoder kan bidra till bättre inlärning. Tidigare nämnda nobelpristagare fokuserade på hjärnans olika delar och hur dessa är sammankopplade. Mellan höger och vänster hjärnhalva finns ett nätverk av fibrer som gör att de båda samverkar. Om man tidigare trott att människor använder antingen vänster eller höger hjärnhalva vid olika aktiviteter har senare forskning visat att de båda samverkar vid alla typer av aktiviteter (Boström & Wallenberg, 2003).

Prashnig (1996) menar att dagens skola på de flesta håll i världen undervisar sina elever med traditionella metoder som passar analytiska vänsterhjärneinlärare utan hänsyn till elevers olika inlärningsstilar. Detta får förödande konsekvenser för många med försvagad självkänsla, låg motivation, stress, oro och ojämna prestationer hos elever som följd. Dessutom håller många lärare fast vid det som Prashnig kallar omoderna vanföreställningar om inlärning och undervisning som att alla elever lär sig bäst genom att sitta rakt upp vid ett bord tidigt på morgonen i ett helt tyst, väl upplyst rum, utan något att äta och dricka, och att ju äldre eleven är desto lättare anpassar den sig till lärarens undervisningsstil.

Det finns många olika lärostilsmodeller. Den mest omfattande modellen är makarna Rita och Kenneth Dunns lärostilsmodell, som också är den bäst utforskade. Sedan 35 år finns mer än 800 vetenskapliga, akademiska undersökningar samt ca 150 avhandlingar om Dunn & Dunns lärostilsmodell. Forskning bedrivs vid 211 universitet/högskolor i ett tiotal länder över hela världen (Boström, 2002). Lena Boström, som är ledande inom lärostilsteorin i Norden, har doktorerat på lärostilar med Dunn & Dunns lärostilsmodell som grund där hon studerar metodernas roll vid inlärning av grammatik och jämför grammatikundervisning baserad på elevernas individuella lärostilar och traditionell grammatikundervisning. Resultaten visar att med lärostilsmetodik lyckas eleverna betydligt bättre och undervisningen upplevs mer positiv. Samtidigt medför lärostilsanpassad undervisning konsekvenser för lärarrollen, och den är mer krävande när det gäller förberedelser (a.a.).

Dunn & Dunns lärostilsmodell bygger på att miljömässiga, emotionella, sociala, fysiska och psykologiska faktorer inverkar på inlärningsprocessen, och på en uppdelning i fyra perceptuella egenskaper; visuell, auditiv, kinestetisk och taktil. För att kartlägga elevernas lärostilar och kunna möta dessa används en lärostilsanalys, ett formulär, där eleven får svara på ett antal frågor kring de olika faktorerna (Boström, 1998).

Miljömässiga faktorer innebär vilken omgivning man föredrar när man studerar, som att vissa föredrar tystnad, andra behöver musik för att koncentrera sig bättre och huruvida man vill ha det varmt eller svalt varierar .

Emotionella faktorer handlar om hur man klarar att motivera sig själv och strukturera sitt arbete eller i vilken grad man behöver yttre hjälp med detta, samt hur uthållig man är.

De sociala faktorerna avgör om man helst arbetar i grupp eller enskilt.

I de fysiska faktorerna ingår vilka perceptuella egenskaper som dominerar vid kunskapsinhämtning samt vilken tid på dygnet som är bäst för inlärning och intag av mat och dryck (Steinberg, 2004).

Psykologiska faktorer innefattar hjärnhalvsteorin. Människor delas upp i holistiska/globala eller analytiska utifrån de två hjärnhalvorna som representerar olika sätt att bearbeta information, olika arbetssätt och medvetanden. Även om vi använder båda hjärnhalvorna vid de flesta aktiviteter är det vanligt att vara inriktad på den ena bearbetningsstilen. Analytiska personer, vänsterhjärneinriktade, är välorganiserade och vill börja med detaljerna steg för steg för att förstå ny information, har sin styrka i fakta, logik och språk. Holistiska personer, högerhjärneinriktade, föredrar att se helheten innan delarna, behöver använda bilder, fantasi och kreativitet i inläringen (Boström & Svantesson, 1998).

Perceptuella egenskaper innefattar visuella, auditiva, taktila och kinestetiska egenskaper. Dessa lär på följande sätt (Boström & Svantesson, 1998):

Visuella elever lär sig helst genom synintryck och kommer ihåg vad de ser. De behöver arbeta med texter, bilder, kartor, diagram, tabeller, teckningar, collage, film, läsning, skriftliga uppgifter, tankekartor, färgpennor, symboler.

Auditiva elever lär sig via hörselsinnet och genom att lyssna och tala. Arbetssätt kan vara diskussioner, debatter, intervjuer, föreläsningar, berättande, muntliga frågor, högläsning, lyssna på talböcker, inspelade texter, film, muntliga sammanfattningar, spela in sig själv.

Taktila elever lär sig genom att arbeta med händerna, röra vid och ta på saker. De kan arbeta med dator (för texter och frågor), pedagogiska dataprogram, olika typer av spel, teckna och måla, bygga modeller, göra experiment, konstruera, klippa och klistra. Låt eleverna sitta och rita vid genomgångar eller hålla i en kooshboll.

Kinestetiska elever behöver involvera kroppen, uppleva, experimentera och vara i rörelse för att minnas. Exempel är att arbeta med fysiska aktiviteter, praktiska aktiviteter, dramatisera ett innehåll, pedagogiska rollspel, bygga modeller, göra experiment, läsa instruktioner och sedan omsätta dem, delta i utställningar, utflykter, studiebesök, läraren dramatiserar vid genomgångar.

Boström & Wallenberg (2003) skriver att det är nödvändigt att stimulera höger hjärnhalva i vår logiska värld och att vi behöver arbeta på att få båda hjärnhalvorna att samarbeta ännu mer med varandra. Detta kan vara ett sätt att utnyttja vår kapacitet bättre i framtiden. I skolan lär lärarna ofta ut visuellt och även auditivt. Forskning visar att auditiva inlärare uppgår till ungefär 25 %, de visuella 30 %, kinestetiska och taktila 15 % och de som har en blandad lärtill 30 %. Många gånger talar läraren därför till döva öron och de elever med svag auditiv inlärningskanal behöver något annat som stimulerar ytterligare sinnen. Den största förloraren i skolans värld verkar vara den taktile inläraren. De behöver något att plocka med för på så sätt stimuleras receptorer i fingrar och händer. Receptorerna fungerar som en slags katalysator till inlärningsförmågan. Får de taktila inlärarna inte möjlighet till t ex en kooshboll, en mjuk boll med gummitrådar som man håller i handen och som stimulerar beröringssinnet och hjälper många starkt taktila till bättre koncentration, blir hela inläringssituationen omöjlig och enbart en plåga. Att arbeta med dator är därför ofta till hjälp för dessa elever (a.a.).

Känslor är en viktig faktor när det gäller inläring, och att positiva känslor förstärker inläringen är väl känt. Att arbeta utifrån en elevs lärtill och bygga på elevens styrkor vilket är tanken med lärtillmodellerna skapar en positiv attityd till skolarbetet (Boström, 1998). Känslor styr uppmärksamheten och är viktigare för hjärnan än abstrakta resonemang. Hannaford (1997) lyfter fram våra känslor och emotioner i samband med inläring och menar att ett känslomässigt engagemang är nödvändigt för att kunna lära sig, tänka eller skapa, i

motsats till skolans emotionella miljö och innehåll. Avsaknaden av emotionellt engagemang leder till misslyckande. Boström (1998) menar att känslor vid inläringstillfället är särskilt viktigt för kinestetiska elever, vilka har ett stort behov av en god relation med sin lärare och är beroende av att inläringen känns rolig för att känna sig motiverad. Kroppen har också en viktig roll i inläring då fysisk rörelse är till stor nytta för nervsystemet, nervceller växer till och antalet nervförbindelser i hjärnan ökar. Studier har visat att barn som rör sig mer presterar bättre i skolan än mindre aktiva barn (Hannaford, 1997).

Kommande kapitel diskuterar den kritik som har riktats mot att arbeta med lärtilar.

3.1.3. Kritik mot lärtilar

Ett hinder i att arbeta med lärtilar kan vara att det innebär en ökad arbetsbörda för läraren; att kartlägga och ta reda på varje elevs inlärningsstil tar tid, och att tillgodose elevernas alla olika behov vid inläringen och ta fram olika material kräver engagemang, kreativitet och tid (Boström & Svantesson, 2007).

Kroksmark (2006) ser ett problem i att rent organisatoriskt kunna hålla reda på och möta en hel klass olika lärtilar, och att konsekvenserna skulle bli en helt individualiserad skola som inte stämmer med dagens skolsystem med årskurser. Han ser också risken för förenklade indelningar och kategoriseringar av något så komplext som mänskligt lärande (Kroksmark, 2006).

Daniel Willingham (2005, 2006) forskar kring hjärnan, inläring och minnet, och han är kritisk till lärtilar. Forskning visar, enligt Willingham, att minnen lagras oberoende av sinne. Det är sammanhanget och förståelsen som är avgörande, inte i första hand huruvida informationen kommer via synen, hörseln eller känseln. Oberoende av hur ny information presenteras behöver det leda till att eleven förstår och inte bara minns en bild eller ett ord, förutom i undantagsfall t ex när man ska lära sig en karta eller hur ett ord uttalas. Willingham (2005) menar att forskning visat att det inte leder till bättre inläring att lära ut genom en elevs starkaste sinne. Han framhåller också att olika sinnesintryck inte kan ersätta varandra, det man har sett plockar man fram ur minnet som en bild, det man har hört finns lagrat som ett ljud osv. Därför är det efter sammanhanget man ska anpassa lärtilen, t ex om syftet är att eleverna ska lära sig hur en Maya-pyramid såg ut är det mer effektivt att visa en bild än att ge en verbal beskrivning (a.a.).

Willingham är kritisk till talet om olika sorters tänkare, med vänster respektive och höger hjärnhalva som preferens, och menar att det är en myt. Studier har visat att höger och vänster hjärnhalva interagerar med varandra vid de flesta uppgifter. Han ser också en fara i att pedagoger drar slutsatser av och applicerar neurovetenskap i undervisningen därför att det krävs tolkning på många nivåer från hjärnans uppbyggnad till klassrumsundervisning, pga hjärnans oerhörda komplexitet (Willingham, 2006).

En del anser att skolan inte bör anpassa sin undervisning till olika elevers lärtilar eftersom man då inte lär dem att anpassa sig efter den vedertagna visuella metoden för inläring och förbereder dem för högre studier på högre abstraktionsnivå (Steinberg, 2004). Steinberg menar däremot att vi utbildar för livet och inte för högre utbildning, och att människor ändå tenderar att hamna i yrken som matchar deras lärtil.

Säljö (2000) beskriver lärandet som väldigt betydelsefullt i vår kultur. Hur vi lär anser författaren vara en gåta som aldrig går att lösa och ett slutgiltigt svar kommer aldrig att uppnås. Han menar att pedagogernas arbete med att finna de rätta undervisningsmetoderna heller inte är någon universallösning för att få svar på hur vi lär. Han anser att problemet med hur vi lär oss inte enbart är individrelaterat utan att omgivningen tillsammans med ställda krav och möjligheter till resurser måste vägas in i problemet hur vi människor lär oss.

3.2. Att möta elevers behov vid inläring

I detta kapitel redogör vi för hur lärstilar ges utrymme i styrdokumentet. Vidare skriver vi fram hur elevers rättigheter varierat under ett historiskt perspektiv. Därefter beskriver vi hur en förändrad syn på elever i behov av särskilt stöd bidragit till specialpedagogikens framväxt och förändring.

3.2.1. Stöd för lärstilar i styrdokumentet

Att arbeta med lärstilar innebär att anpassa sin undervisning efter elevens behov, vilket det finns stöd för i skolans styrdokument. Sett i ett historiskt perspektiv har svaga elever funnits med som en röd tråd hela tiden. Genom olika formuleringar har exkludering och inkludering diskuterats och görs så än idag. Att den svaga eleven kan vara en elev med inhämtningskanaler som sällan används i skolan har genom forskare lyfts fram i debatten (Boström & Wallenberg, 2003). Här följer några axplock ur styrdokumentet som fokuserar på den enskildes behov som utgör grunden för motivation och glädje i undervisningen. Vi vill visa på att arbetet med lärstilar stämmer överens med budskapet i skolans styrdokument: ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och bidrar till en helhet” (Lpo 94, s.8).

3.2.2. Elevens rättigheter i ett historiskt perspektiv

I svensk skoltidning från 1880 står det skrivet att det är bra för den efterblivne eleven men också för dennes klasskamrater om dessa elever separeras från de vanliga klasserna. ”En verklig välgärning för svagt begåvade barn ... för skolan i sin helhet en vinst att från de vanliga årsklasserna avskilja den tyngande barlast som blott hämmar farten” (enligt Stukat & Bladini i Persson 2001, s. 3). I efterföljande nummer svarar redaktörerna såhär: ”De många farorna ur såväl pedagogisk som moralisk synpunkt och social synpunkt av en dylik skilsmässa – för såvitt det ej gäller rena idioter – är enligt vårt förmanande av långt större betydelse” (s. 3). Persson diskuterar vidare utifrån dessa artiklar. Han menar att denna diskussion är densamma idag och att avvika från normen bestraffas inom skolsystemet genom utslutning i gruppen.

Att skolan har som uppdrag att arbeta utifrån olika lärstilar poängteras på flera ställen i styrdokumentet. Lpo94 kommenterar vid ett flertal tillfällen vikten av att individanpassa den dagliga undervisningen. Läroplanen lägger fokus på att undervisningen ska vara utforskande

så att nyfikenhet och lust ska utgöra grunden för undervisningen. Här följer en formulering: "Genom att delta i planering och utvärdering och få välja kurser, ämnen, teman och aktivitet kan eleven utveckla sin förmåga att utöva ansvar och inflytande. "På varje skola och i varje klass måste lärare tolka de nationella kursplanerna och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov" (Lpo 94, s. 5). Här ställs stora krav på att skolan arbetar på individnivå. Vidare kan man läsa under målen i ämnet bild: "Skolan skall i sin undervisning i bild sträva efter att eleven – utvecklar sitt kunnande för att främja lust och vilja att på ett personligt sätt framställa bilder" (Lpo 94, s. 9). Även här poängteras den enskilde individen starkt och fokus läggs på att arbeta utifrån en individnivå. Att lusten och glädjen ska vara obligatoriska inslag i skolan syftar denna formulering på: "Gemensamt för alla ämnen i grundskolan är att de skall förmedla glädje att skapa och lust att fortsätta lära" (Lpo 94, s. 5-6). Vidare på sidan 5 står: "Med utgångspunkt i egna erfarenheter och frågor kan eleven utveckla ett gott omdöme och få känsla för vad som är väsentligt." Elevens egen värld skrivs fram som mest betydelsefull och åter igen poängteras att arbeta utifrån individnivå.

I skollagens allmänna föreskrifter (kap. 1 § 2) står följande:

Utbildningen ska ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (SFS: 1985:1100; 2008572).

Här skrivs både individnivå fram men också skolans skyldighet att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Detta särskilda stöd kan tolkas på flera sätt. Ett sätt kan vara att eleven behöver bemötas utifrån individnivån på ett bättre sätt. Att eleven är i behov av särskilt stöd kan ha med undervisningsformen att göra.

"Barn som är i behov av stöd kräver mer av pedagoger i den dagliga verksamheten och den generella skolmiljön ska anpassas till elevers olikheter" (direkt kommunikation, Ulla Alexandersson, 2008). De elever som inte möts och undervisas efter sin individuella inlärningsstil kan klassas som barn i behov av särskilt stöd. Har pedagogen många elever med särskilda behov kan situationen ovan bli svår och problematisk. Lpo 94 ger dock dessa elever rättigheter att få det stöd de behöver så pedagogen får använda hela sin kapacitet till att skapa olika inlärningsmiljöer som är anpassade till individen. Både den vanliga undervisningen och den specialpedagogiska verksamheten får i nästa citat riktlinjer för vad som gäller i aktuell läroplan för grundskolan. "Undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör" (s. 17).

Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, är tydlig med skolans uppdrag att utgå från elevernas behov och anpassa sin undervisning efter dessa. "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov." (s. 4), "Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (s. 11) Eleven behöver få kännedom om och förståelse för sitt eget sätt att lära och enligt strävansmålen ska skolan se till att eleven "utvecklar sin självkännedom och sin förmåga till individuell studieplanering" (s. 14) samt "utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande" (s. 9). Arbetssätt ska varieras och anpassas efter eleverna: "Läraren ska: planera undervisningen tillsammans med eleverna, låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer" (s. 11). "För att en skola ska utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder" (s. 7).

3.2.3. Olika syn på elever i skolsvårigheter

När det talas om elever med svårigheter i skolarbetet är det vanligt att dessa svårigheter kopplas till den enskilde eleven som anses vara bärare av problemet. Detta traditionella perspektiv, med ursprung i medicin och psykologi, har benämnts på olika sätt såsom bland annat individualistiskt, kategoriskt, kompensatoriskt (Nilholm, 2005). I dagens skolor möts elever i skolsvårigheter oftast med kompensatoriskt stöd utanför ordinarie undervisning, med arbetsätt som innebär ihärdig träning i avsikt att få eleven att komma ikapp de övriga. Detta har inte visat sig vara framgångsrikt varken när det gäller skolresultat eller vilken attityd till inläring detta många gånger leder till, med känslor av utanförskap och blockeringar som följd. Ändå tenderar ett individriktat perspektiv med diagnoser och individuella åtgärder dominera i skolans vardagsarbete (Ahlberg, 2001). Specialpedagogens roll blir i dessa situationer att hitta vägar för att eleven ska kunna kompenseras och anpassas till skolan.

Ahlberg (a.a.) lyfter fram att elevens behov bör mötas inom den reguljära undervisningen och att läraren bör knyta an till elevens intressen och erfarenhetsvärld för att hjälpa eleven att hitta mening med och motivation för skolarbetet, så att eleven ska ha en chans att lyckas och få en tilltro till sin förmåga. Att alla elever är olika bör alltså få konsekvenser för undervisningen. Detta deltagarperspektiv, relationella eller inkluderande perspektiv, framhålls ofta i specialpedagogisk forskning och stöds av nuvarande läroplan. Konsekvenser av ett sådant synsätt blir att varje lärare behöver ha specialpedagogiska kunskaper för att kunna ge sina elever rätt stöd inom den vanliga undervisningen (a.a.). Skolan som system anses skapa problemen, och specialpedagogens roll blir att undersöka samspelet mellan elev och lärmiljö på individ-, grupp- och organisationsnivå (Ahlberg, 2007).

Ahlberg (2007) uttrycker kritik mot att utgå enbart från dessa två perspektiv. Hon anser att perspektiven ger en för snäv bild och lyfter fram dels dilemmaperspektivet, och dels ett kommunikativt relationellt perspektiv. Om de två föregående perspektiven försöker förändra individen alternativt förändra skolan tar dilemmaperspektivet sin utgångspunkt i komplexiteten i och avsaknaden av enkla lösningar hos de problem skolan ställs inför i uppgiften att möta elevers olikheter. Enligt Ahlberg (2001) kan man också studera den specialpedagogiska verksamheten genom att studera kommunikationsprocesser i skolan mellan olika nivåer och hur dessa skapar möjligheter att möta behoven hos alla elever i ett kommunikativt relationellt perspektiv granskar man

Sambanden mellan skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och den enskilde elevens förutsättningar att lära. Villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande studeras. Dessa tre processer betraktas som ett integrativt område och kan studeras på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå (Ahlberg, 2007, s. 89).

3.2.4. Historisk bakgrund till specialpedagogikens framväxt

Specialpedagogiken har förändrats genom åren, så även speciallärares och specialpedagogers arbetsuppgifter. Specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt område och teorier som är knutna till den är hämtade inom olika områden, t ex psykologi, sociologi och medicin. Därför kan svaret på vad specialundervisning är visa sig vara komplext eftersom svaret har att göra med vilken person som tillfrågas och vad denna person har för bakgrund. Elever som får

specialundervisning i skolan kan ha olika uppfattningar om den beroende på bemötande. Varför specialundervisning växt fram under åren tycks ha relevans även idag, därför redogör vi kortfattat för detta här ur ett historiskt perspektiv (Ahlberg, 2009).

1842 blev skolan obligatorisk för alla barn och skolstadgan drevs igenom. Elever som inte klarade av den vanliga undervisningen bestraffades med stryk och fick sitta med skammen längst bak i klassrummet. De elever som inte klarade av aktuella skolår fick stanna kvar och gå om samma år en gång till (Groth, 2007).

I början av 1900-talet växte de första hjälpklasserna fram. Elever som var svaga exkluderades från sina övriga kamrater i små grupper tillsammans med en hjälplärare. Ungefär i mitten av århundradet avskaffades dessa hjälpklasser på begäran av Sveriges allmänna folkskolläraförbundet (SAF) som riktade skarp kritik mot denna särbehandling vilken resulterade i att de mindre bemedlade eleverna förlorade den stimulans det innebar att arbeta tillsammans med begåvade elever.

1948 presenterade Skolkommisionen ett nytt förslag med nya riktlinjer där realskolan och folkskolan skulle slå samman till en enhet och bli en enda grundskola. Skolkommisionens betänkande var ett första steg mot en skola för alla. Den tidigare negativa inställningen till hjälpklasser var utbytt mot en ny positiv attityd så denna undervisningsform tog fart igen genom ett ökat antal hjälpklasser (Groth, 2007).

Speciallärarens roll förändrades markant mellan åren 1921 fram till 1981. I början var specialläraren enbart ett stöd för folkskolläraren och plockade då ut elever som störde den vanliga undervisningen. Senare blev specialläraren en form av klinisk lärare som hade en egen undervisningsgrupp. Under 70-talet blev specialläraren istället en förändringsagent. 1974 gjordes en revolutionerande utredning i skolan. SIA-utredningen (skolans inre arbete) banade väg för en mindre isolerad specialundervisning där elevens svårigheter skulle ses ur ett individperspektiv och skolans miljö ifrågasattes starkt. En skola för alla blev gällande och individens svårigheter skulle ses ur ett skolmiljöperspektiv (Groth, 2007).

Följande står skrivet i Emanuelsson (2006):

En skola för alla är ett mål att sträva efter - ett mål som har ideologisk och moralisk grund. Det bygger på en föreställning om att en av förutsättningarna för demokrati i samhället är, att alla dess medlemmar får likvärdiga och optimala möjligheter till lärande och utveckling utifrån var och ens behov (s. 47).

I 1962 års läroplan ger följande utdrag den enskilde eleven rätten till individanpassad undervisning och parollen "En skola för alla" får skriftligt gehör. "I en skola för alla där största möjliga hänsyn skall tas till den enskilda elevens intresse och förmåga, måste kraven på prestationerna inom samma klass variera" (Lgr 62, s. 17).

I 1969 års läroplan får skolans miljö och arbetssätt en betydande roll. För första gången någonsin nämns dessa två faktorer som möjliga orsaker till elevers svårigheter i skolan. Vid denna tid hade ungefär 40 % någon form av specialundervisning. Under 60- och 70-talet fick elever hjälp på klinik och fick där hjälp med uppgifter de inte klarade. De segregrades då helt från den övriga klassen och bedrev all undervisning på klinik. Denna segregering ifrågasattes starkt under 80-talet. Begreppet integrering blev då gällande. Detta innebar att eleven enbart gick ifrån vid enstaka tillfällen men i övrigt tillhörde sin klass och var med på andra lektioner. (Groth, 2007)

Salamancadeklarationen betonar att undervisningen ska anpassas efter den enskilde individen: ”Utbildningssystemet måste utformas på ett sådant sätt att den breda mångfalden av elevers olika egenskaper och behov tillvaratas” (Svenska Unescorådet, 2001, s. 16).

Under 1990-talet fick begreppet inkludering fotfäste inom specialpedagogiken. Detta skedde i samband med att den nya specialpedagogutbildningen utformades. Specialpedagogens roll skulle bli av en mer handledande karaktär och eleverna skulle få stöd i sin egen klass och inte exkluderas och pekats ut. I 1994 års läroplan kan man läsa att varje elev har rätt att utvecklas i skolan: ”Med utgångspunkt i egna erfarenheter och frågor kan eleven utveckla ett gott omdöme och få känsla för vad som är väsentligt” (Lpo 94 s.6)

Det finns en betydande skillnad mellan specialpedagogens uppgifter i jämförelse med speciallärarens. En speciallärare arbetar ofta med en eller några stycken elever i en annan lokal medan specialpedagogen ska vara en resurs till arbetslagen på skolorna. Den enskilde eleven ska få hjälp där den befinner sig och specialpedagogen ska göra en kartläggning med tillhörande åtgärdsprogram som grund för detta stöd (Malmgren, 2002).

Den gamla speciallärarutbildningen ersattes 1990 av specialpedagogutbildningen. Massiv kritik hade länge riktats mot att elever segregeras från den vanliga klassen. Forskningens resultat av segregeringens negativa följder fick hård genomslagskraft. Forskningen visade att elever som segregeras från sina klasskamrater och fick särskild undervisning i någon annan lokal inte förbättrade sina studieresultat. Istället verkade det som om resultaten blev sämre (Groth, 2007). Specialpedagogutbildningen skulle värna om varje elevs rätt till delaktighet i skolan och begreppet ”En skola för alla” blev åter igen högaktuellt (Andreasson, 2007).

90-talets ekonomiska nedskärningar och övergången från regelstyrd till målstyrd undervisning (Lpo 94) innebar en ökning av en social kategorisering av elever med skolsvårigheter. Styrdokumentens tidigare ideologi om en skola för alla efterlevdes inte i skolan och tidigare invanda pedagogiska förhållningssätt vidmakthölls och motverkade återigen begreppet ”en skola för alla.” (Andreasson, 2007).

1991 tillsatte regeringen en läroplanskommitté som fick till uppgift att utarbeta nya mål och riktlinjer för skolan. Läroplanen skulle vara gemensam för alla skolformer, särskolan, gymnasiesärskolan, specialskolan och grundskolan. För att markera att problemet inte behöver vara individrelaterat utan att skolans arbetssätt kan vara orsak till skolsvårigheter ändrades begreppet ”barn **med** behov av särskilt stöd” i skollagen till ”Barn **i** behov av särskilt stöd” (Andreasson, 2007).

Flera utdrag ur styrdokument talar om att undervisningen aldrig kan utformas lika och att resursfördelningen måste vara individanpassad. Följande citat är hämtade ur Lpo 94: ”Undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver”(s.6). ”Resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (s. 17).

I skollagen kan man läsa följande citat:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet (Skollagen 2 §).

Följande citat från lärarutbildningskommitténs slutbetänkande visar tydligt hur viktigt det är att anpassa lärostil efter den enskilde eleven:

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt- hur förskolan och skolans personal ska 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? (SOU 1999:63, s192).

Med utgångspunkt i detta axplock citat från styrdokument och andra teoretiska fakta ska vi redogöra för den metod som ska hjälpa oss att hitta svar på vårt syfte.

4. Metod

Här följer en redogörelse för valet av metod och varför vi gjort detta val. Vi avslutar metodkapitlet med etiska överväganden.

4.1. Teoretisk ansats

Vår metod är kvalitativ. Denna metod är enligt Starrin och Svensson (1994) den ursprungliga forskningsansatsen. Den ursprungliga kvalitativa metoden la sin tyngdpunkt på att förstå sociala situationer och mängd och spridning hade en sekundär roll. Ofta sägs den kvalitativa metoden vara induktiv och den kvantitativa metoden deduktiv. Med detta menar man att den kvalitativa ansatsen ger forskaren möjlighet att följa upptäckens väg och i den kvantitativa ansatsen istället följa bevisets väg. Idag är det vanligt att forskningsansatserna kombineras och att valet av forskningsområdet bestämmer riktlinjerna för forskningsmetod (Gillham, 2008). Inom den etnografiska undersökningen ska man först bestämma det område som man som forskare är intresserad av. Därefter ska man formulera frågor som passar området (Kullberg, 1996). Dessa frågor är inte intervjufrågor utan frågorna är de ledande frågorna under studiens gång och utgör själva grunden för arbetet.

Vår etnografiska inriktning ligger närmare den kvalitativa ansatsen och upptäckens väg. Valet att studera ute på fältet i kombination med intervjuer passar bra till tolkningsläran hermeneutik. Hermeneutiken har sitt ursprung i renässansen och betyder texttolkning. Redan från begynnelsen var helheten honnörsord inom hermeneutiken. Enskilda delar kan inte förstås separerade utan enbart i sin helhet, menar Alvesson och Sköldberg (2008). De drar paralleller till bibeln där enskilda kapitel eller delar enbart kan förstås genom helheten. Hermeneutiken kan jämföras med en cirkel där allt hänger ihop, delen kan förstås genom helheten och vice versa. Denna cirkel brukar kallas för den hermeneutiska cirkeln. På ett sätt är detta motsägelsefullt och därför har cirkeln bytts ut mot den hermeneutiska spiralen. Här byggs förståelsen på genom att pendla mellan del och helhet och successivt få en djupare förståelse inom båda begreppen. Hermeneutiken är en förståelsetradition som har svårt att se vinsterna med förklaringsinriktade vetenskapsansatsen. Att observera blir en del och att observera ger en helhet i denna studie.

Vi har valt att låta oss inspireras av etnografen. Kullberg (1996) skriver: ”En grundläggande tanke i etnografen är att forskaren, för att förstå andra människors sätt att leva och lära, fångar dessa människors erfarenheter genom deras sätt att uttrycka dessa” (s. 15). Vidare skriver Kullberg att dessa uttryckssätt kan man som forskare studera på olika sätt. Att observera är en möjlighet och att intervjua på olika sätt är en annan. För att klara detta måste man som forskare ha förmågan att kunna se bakom handlingar men också kunna läsa mellan raderna och reflektera över det sagda. Att sätta in det sagda och det gjorda i en kontext som kan förändras i olika situationer och över tid tillhör också ingredienserna i framgångsrik forskning (a.a.). Martyn Hammersly och Atkinson uttrycker i Kullberg (1996) att ”etnografen använder sig av verklighetens egna metoder och tekniker, men förfinar dessa för att kunna använda dem i ett systematiskt kunskapskunnande” (s. 15). Kullberg beskriver hur hon har stor användning av sitt tidigare yrke som lärare och att den stora skillnaden att använda sig av ett etnografiskt förhållningssätt som forskare i klassrummet är det fördjupade tänkandet. Sådant hon tidigare

funderat på i sin undervisning men inte lagt ned tillräckligt med tid till kunde hon genom ett etnografiskt förhållningssätt som forskare fördjupa sig genom reflektion.

Ontologin för vår ansats kan sägas ha ett socialt fokus. Med detta menas att forskaren gör noggranna redogörelser för ett socialt fenomen. Denna studie har tyngdpunkt på att genom observationer studera interaktionen mellan lärare och elev eller mellan elev och elev. Intervjuerna kan ge extra förståelse och säkra ett visst fenomen. Alvesson och Sköldberg (2008) skriver att denna triangulering som olika metoder utgör bidrar till att forskaren ringar in det specifika fenomenet. Vi känner att detta resonemang är tilltalande och därför är vi inspirerade att använda en variant av den etnografiska forskningsansatsen.

Fetterman (i Sköldberg & Alvesson, 2008, s. 177) beskriver etnografi som ”konsten och vetenskapen om att beskriva en grupp eller en kultur”. Silverman (i a.a.) beskriver etnografi som all forskning som innebär observationer av händelser och handlingar i naturliga situationer och som erkänner det ömsesidiga beroendet av teori och praktik. En etnografisk studies längd varierar men Sunday (i a.a.) skriver att ett år är en rekommendation. Vidare skriver Sunday att studiens längd beror på forskarens förkunskaper i den aktuella miljön. Är forskaren bekant och insatt i studiemiljön kan tiden skäras ned betydligt. Då vi båda har arbetat inom skolan under många år anser vi oss ha en gedigen förkunskap. Detta i kombination med den begränsade tiden gjorde att vi valde en variant av minietnografisk studie.

Alexandersson (2009) beskriver etnografi som en studie i syfte att förstå mening i mänskliga handlingar. Hon tycker att etnografi handlar om att vara på plats och söka mening i de handlingar som utspelar sig. Nordevall (2009) skriver att etnografi är en ansats som kräver olika tillvägagångssätt för att ge så mycket kunskap som möjligt. Vidare skriver hon att etnografi kan bidra med ny kunskap som kan skapa förändring. Vi har förhoppningar om att få se positiva arbetssätt med olika lärtilar som kan ge större kunskap inom området. Specialpedagogrollen bygger ju på att kunna stödja den enskilde individen i dennes lärande.

I nästa kapitel beskrivs den valda teoretiska ramen för denna studie. Det sociokulturella perspektivet växte fram under 1980-talet då samspel och kommunikation fick mer fokus än tidigare. Vi vill också visa läsaren varför just det perspektivet fungerar bra i studien.

4.2. Sociokulturellt perspektiv

Vi tycker att det sociokulturella perspektivet är en passande teoretisk ram för denna studie. Samspelet mellan lärare och elev är grunden till att arbeta med lärtilar. Läraren behöver i samarbete med eleven ta reda på hur eleven lär sig bäst och erbjuda en sådan inlärningsmiljö. Dunn & Dunns lärtilsmodell har som en av sina fem inlärningsfaktorer de sociala faktorerna, där vissa lär sig bäst i samarbete med andra och andra på egen hand. Vårt empiriska material från fältstudierna studerar vi utifrån detta perspektiv i resultatdelen. Vi observerar pedagogernas bemötande med eleverna och även samspel mellan elever.

Säljö (2000) inleder sin bok om sociokulturellt perspektiv så här:

Huvudsyftet med denna bok är att argumentera för att mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes

tänkande/handlande. Och sedan kommer den tillbaka i nya kommunikativa sammanhang (Säljö, 2000, s. 9).

I arbetet med lärostilar lyfts också samspelet mellan människor och människosyn och respekt fram. ”En förändring från förmedlingspedagogik till mentorskap och handledarskap kräver att du ser positivt på eleverna och deras utvecklingsmöjligheter” (Boström & Wallenberg, 2003, s. 56).

Säljö (2000) beskriver syftet med sin bok som är att förklara hur människor lär och på vilket sätt de utvecklar intellektuella och manuella kompetenser. Han skriver att intresset för den här frågan varit stor inom alla tider. Konsten att kunna lära ger bättre utbildning och leder därmed oftast till konkurrensmöjligheter till kvalificerade arbeten. Säljö menar att frågan om hur inläring går till aldrig helt kommer att lösas. Oavsett revolutionerande framsteg inom tekniska hjälpmedel och avancerade metoder får vi förmodligen inget slutgiltigt svar. Han skriver att skolan ofta har en tendens att tro att avancerad teknologi och rätt metoder kan lösa gåtan med inläring. Att skolan är en miljö där mycket lärdom äger rum instämmer författaren i men han menar bestämt att inläring sker överallt.

Tidigare har skolan fokuserat på att inläringssvårigheter har tillhört den enskilde eleven men Säljö (2000) tycker att det är viktigt att istället studera kommunikation mellan elev och pedagog. Vidare skriver han att vi alltid lyckas lära oss men att kunskapsmängden förmodligen blir större eller bättre om inläringssituationen känns positiv för eleven. Säljö sammanfattar lärande som vad den enskilde individen och kollektivet tar med sig i sociala situationer och har nytta av i framtiden. Detta tycker vi känns viktigt eftersom vi i denna studie fokuserar på bemötande, lärostilar och miljöns utformning.

I den sociokulturella traditionen har man som utgångspunkt en beskrivning av människan som både en biologisk och sociokulturell varelse. Det som skiljer människan från många andra arter är att den använder sig av fysiska och språkliga redskap (Säljö, 2000). Om man utgår från detta perspektiv i lärandet så rör det sig om att se sammanhang och förstå begrepp kopplat till olika situationer (a.a.). Ahlberg (2009) bedriver forskning som inriktar sig på just samspel och kommunikation. Vygotsky förespråkar ett pedagogiskt möte mellan pedagoger och elev eller elev och elev. Han poängterar hur viktigt språket är och hur kommunikation är källa till lärande. Vidare menar Vygotsky att läraren är mycket betydelsefull vid inläring och att denne ger förutsättningar för en god inläringssmiljö. Denna stödjande undervisning kallar Vygotsky för att undervisa med utgångspunkt i elevens närmsta utvecklingszon. Detta innebär att läraren på något sätt utvärderar var eleven befinner sig kunskapsmässigt och sedan anpassar undervisningen utefter det (a.a.). Vi vill ta reda på om pedagogerna i denna studie möter elevens behov och på vilka sätt de gör det. Lärostilar är ett sätt att bemöta elever på och att anpassa miljön på bästa sätt. Förhoppningen är att detta perspektiv ska vara ett verktyg att analysera det sedda och det sagda.

4.3. Utformning och tillvägagångssätt

I det här kapitlet beskrivs hur vi gick till väga för att välja undersökningsplats och respondenter. Efter det beskriver vi hur studien genomfördes och därefter hur vi analyserade och bearbetade materialet för att slutligen avsluta kapitlet med studiens trovärdighet och etiska överväganden.

4.3.1. Urval och genomförande

Gillham (2008) skriver att den första uppgiften i den etnografiska studien är att få tillträde till forskningsmiljön. Befinner man sig som forskare redan i miljön är det en enklare uppgift. För oss var det enkelt att ta kontakt och därigenom få tillträde till att göra fältstudier för att vi känner till skolan och själva har arbetat inom skolans värld under många år. Vår valda skola arbetar med lärstilar så valet blir självklart.

Vid urvalet av skola och personer använde vi oss av den s.k. snöbollsurvalet (Ahlberg, 2009). Detta innebar att vi fick kontakt med personer som var relevanta för undersökningen och med deras hjälp fick vi ytterligare kontakter och tips på skolor som hade anknytning till det valda ämne. Därefter valdes en skola ut som skulle passa studien. Detta urvalsförfarande är vanligt förekommande inom etnografisk forskning (a.a.).

Studien genomfördes på ett studiecenter på en vuxenutbildning i en mellanstor kommun i Västra Götaland där man arbetar lärstilsbaserat. Vi började med att kontakta vuxenutbildningens rektor per telefon och fick då ett namn på en pedagog och samordnare som arbetat i många år med lärstilar. När vi ringde hälsade hon oss välkomna till skolan och tyckte att ämnet lärstilar var intressant då detta genomsyrar deras verksamhet. Vi behövde bara höra av oss via mail eller telefon när vi ville komma. Hon skulle meddela övriga pedagoger om studien och vad det innebar för dem. Vi framförde att vi också ville intervjua några elever på den valda skolan och fick ett positivt svar till detta. Vi skulle få hjälp med att hitta elever som ville bli intervjuade. Att behöva extra stöd är ett känsligt område och alla är inte intresserade av att bli intervjuade. Vi mailade henne syftet med studien och dagar och tider vi tänkte komma. Vid en senare telefonkontakt berättade vi om de etiska reglerna men sa också att vi skulle berätta om detta igen på plats med övriga pedagoger. Anledningen till att vi valde just vuxenutbildning beror på att varierande arbetssätt är relativt vanliga i de lägre åldrarna och vi var nyfikna på hur det kan se ut med äldre elever.

På vuxenutbildningen såg de fram emot att vi skulle komma och var väldigt intresserade av vår studie. Gillham (2008) förklarar hur viktigt det är att hitta personer som är kunniga inom området. Dessa personer kallar han för nyckelinformanter. Om denna nyckelinformant är rektor eller en annan typ av ledare i forskningsmiljön kan människor runtomkring bli misstänksamma och inta en annan roll än de annars skulle ha. Vår förhoppning var att hitta dessa positiva nyckelinformanter. Gillham skriver att dessa nyckelpersoner kan vara både bra och dåliga att ha att göra med. I miljöer forskaren inte är känd kan stöd av nyckelinformanter leda till misstänksamhet. Vidare skriver Gillham att det inte är enkelt att identifiera nyckelinformanter. Som forskare ska man vara på sin vakt för personer som eventuellt är mest välkomnande och erbjuder sig att ställa upp. Kanske har personen ett annat syfte och vill eventuellt inte utsättas för vad vederbörande kan tycka är kritik. Vi intervjuade två pedagoger på skolan och tre elever som dessa pedagoger bedömde som intresserade av intervju. Pedagogerna var båda kvinnor och båda hade en gedigen bakgrund inom läraryrket. Eleverna var i 20-årsåldern och alla tre var kvinnor. Intervjuerna skedde på studiecentret.

Stukát (2005) skriver att ofta väljs metoden intervju slentrianmässigt – ”intervjua kan man ju” (s. 36). Han skriver också om hur viktigt det är att forskningsproblemet styr metodvalet. Inom vår valda ansats har intervju varit en del av metoden parallellt med observation. Länge funderade vi på någon annan metod än intervju men kunde inte tänka ut ett lika bra alternativ. Vi använde oss av en halvstrukturerad kvalitativ intervju (a.a.). Skälet till denna typ av frågor

beror på att när en respondent svarar på en fråga svarar hon utifrån sin egen tolkning på frågan. Om vi märker att vederbörandes tolkning är för långt ifrån vårt syfte är följdfrågor eller mer inringande frågor betydelsefulla (Larsson, 1986).

Vi valde att utgå ifrån ett antal frågor men hade som syfte att kunna ändra frågornas utformning ifall intervjuerna kräver detta. Vi tänkte ut några specifika ingångsfrågor som bas för alla våra intervjuer. Larsson (1986) skriver att det är viktigt att ha en checklista över viktiga aspekter som respondenterna bör uttala sig om. Vi valde också att göra observationer. Detta för att få en kontext av intervjuerna och kunna se samband i handling och utsaga. "Att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör." (Stukát, 2005). Innan vi intervjuade respondenterna provade vi intervjufrågorna på en person, en s.k. pilotstudie. Denna person arbetar inom skolan som specialpedagog och frågorna var inte främmande för vederbörande. Bell (2006) skriver att det är viktigt att pilotintervjun görs på en person som har ungefär samma bakgrund som undersökningsgruppen har. Frågorna fungerade bra men vid några tillfällen fick vi ställa följdfrågor för att komma vidare inom valda problemområde. Vi valde att ha dessa grundfrågor som utgångspunkt för kommande intervjuer. Vi gjorde också en pilotstudie på en kvinna i 20-årsåldern. Frågorna (se bilagan) fungerade bra så vi beslutade att använda dessa.

Två av de intervjuade ville inte bli inspelade så därför valdes bandspelare bort vid alla intervjuer. Då vi båda deltog vid fältstudierna valde vi att en av oss intervjuade och den andra skrev anteckningar. Vid intervjuer av elever kändes detta mindre känsligt och vi tyckte att vi ändå hann med att skriva det vi ansåg viktigt i intervjuerna. Dock finns risken att den intervjuade känner sig underlägsen då två intervjuar (Stukát, 2005). Intervjuandet kändes lättsamt och trevligt och vi kompletterade varandra väl vid intervjuerna. "Två personer kan upptäcka mer än en" (a.a., s. 41). Eleverna och lärarna pratade om mycket som inte var relevant för studien men dessa områden fungerade som isbrytare speciellt i intervjuerna med eleverna.

Patel & Davidsson (2003) skriver om den ostrukturerade typen av observation. Detta innebär att man som forskare inte har något speciellt schema med handlingar eller händelser man tänkt observera vid olika tillfällen. Detta passar bra eftersom vi enbart tänkt observera verksamheten vid några tillfällen. Författarna skriver vidare att det passar bra med ostrukturerade frågor till denna typ av observation eftersom man som forskare då kan fälla in en fråga vid lämpligt tillfälle under observationstillfället. Det kan också vara så att en speciell fråga dyker upp i en speciell situation (a.a.). Vi tyckte att denna observationsform passade bra till studien och att ostrukturerade frågor också var lämpligt i kombination med observationsformen. Vid observationerna gick vi runt i studiecentret och studerade relationen mellan lärare - elev och elev - elev. Vi observerade också vad personerna gjorde och i vilka rum de befann sig. Det observerade antecknade vi sedan i ett anteckningsblock som vi hade liggande på ett bord. Vid passande tillfälle frågade vi personerna relevanta frågor som t ex vad de gjorde. Vår närvaro på studiecentrat tycktes inte beröra berörda nämnvärt utan de verkade arbeta som vanligt.

4.3.2. Analys och bearbetning

Vi inledde analysarbetet med att renskriva intervjuerna och vad vi sett under observationerna. Vi hade Kullbergs (1996) uppmaning i tankarna: "För att kunna jämföra den etnografiska

analysen måste du lära dig att skilja på vad du tänker om något du ser och vad du verkligen ser” (s. 125). Vi har på så sätt försökt att inte lägga in några tolkningar i redovisningen av empirin. Därefter har vi tittat på empirin i fragment och analyserat dessa stycken utifrån styrdokument, lärostilsmodeller, sociokulturellt perspektiv och teorier om hur inläring går till utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Kullberg skriver att varje etnografisk studie är unik och att analysfasen ser olika ut beroende på studiens syfte. Vi går vidare med att bryta ner analysen i kategorier. Dessa kategorier utgår från vad respondenterna har sagt. Vi har slagit samman svaren från både pedagoger och elever och letat efter skillnader och likheter i svaren som så småningom utkristalliserats i fem kategorier. Under varje kategori redogörs för vad vi sett.

Man kan använda sig av fyra steg i analysfasen, enligt Alexandersson (i Starrin & Svensson, 1994), där det första steget innebär att bekanta sig med den insamlade obearbetade empirin och försöka få en överblick och bilda sig en uppfattning. Nästa steg blir ett sökande efter likheter och skillnader i materialet. Därefter försöker forskaren hitta lämpliga kategorier att dela in sitt material i. Slutligen undersöks om det går att se underliggande strukturer i dessa kategorier.

4.3.3. Trovärdighet

Inom den valda ansatsen är det forskaren själv som är det viktigaste instrumentet när data samlas in och därefter analyseras (Ahlberg, 2009). Som tidigare nämnts ses man som forskare på något sätt som inkräktare i någon annans miljö. På något sätt kommer en forskares närhet att påverka de inblandade. Genom att vistas under en längre tid på en plats elimineras denna påverkan till viss grad eftersom forskaren då blir känd i miljön och kanske smälter in och glöms bort. Cassell (2004) skriver att det är viktigt att tänka på att denna reducering av forskarens egentliga syfte kan leda till en slags vänskap mellan informanter och forskare så att forskaren glömmer sitt huvudsakliga syfte och att informanten också gör det. Att forskaren är noga med att förklara studiens syfte och att insamlad data används på det sätt de etiska reglerna ger riktlinjer för är av yttersta vikt.

Gillham (2008) beskriver den etnografiska forskningsansatsen som kostsam. Med detta menar han att det kan ta lång tid innan man som forskare kan börja ställa frågor samtidigt skriver Gillham att vinsterna med denna forskningsansats är stora. Människor som kanske känner motstånd mot vanliga intervjuer kan tänka sig att delta och denna typ av ansats gör att den vardagliga miljön och det vardagliga samtalet känns avspänt och forskaren får ofta svar på frågor och en djupare förståelse. Alvesson och Skoldberg (2008) instämmer i att etnografien är kostsam. De menar att empiriskt insamlad material i form av observationsanteckningar och intervjutranskriberingar kan bli så tidskrävande att forskaren missar egna tolkningar och reflekterandet i den egna forskningen. Samtidigt skriver författarna att forskningsansatsen ger en rik förståelse och är mångfacetterad. Forskaren är inte bunden till enbart intervjuer och enkäter (a.a.).

Alltid finns en anledning till olika val som sker (Ahlberg, 2009). Rektorn på vuxenutbildningen valde ut en nyckelinformant inom skolan. Vad detta val beror på kan ha flera orsaker. Samma sak gäller urvalet av elever som de anställda pedagogerna gjorde. Att reflektera över dessa urval och hur de kan påverka resultatet är viktigt och det är en forskares uppgift att fundera över orsak och verkan. Bell (2006) skriver att det alltid finns en viss

skevheter i ett resultat eftersom forskaren inte är en maskin utan en människa. På ett omedvetet sätt kan forskaren påverka respondenterna. Vi är införstådda i detta och har försökt att eliminera denna risk genom att ha denna vetskap i åtanke under studien.

En av pedagogerna vi valde att intervjua kom med förslag på att tisdagar är en bra dag för fältstudier. Hon rekommenderade också några elever som vi kunde intervjua. Förslagen kan vara för att underlätta för vår studie men samtidigt är det viktigt att reflektera över detta. Kan det vara så att valda elever är nöjda elever och att dessa brukar vara här på tisdagar?

Det kan också vara så att eleverna vi intervjuat har mognat under årens lopp och att studierna de tidigare inte klarat i grundskolan nu fungerar för att de vuxit i både sinne och kropp. Att arbetet med lärostilar är den största anledningen till framgång är omöjligt att få svar på.

En styrka i arbetet är att vi är två författare. Detta bidrar till att vi diskuterar och reflekterar över materialet utefter våra olika erfarenheter. Diskussionerna har blivit långa och vi har inte lämnat ämnet utan en djupgående diskussion.

Pilotintervjuerna gjorde också att våra frågor var adekvata för vidare intervjuer. Den vuxna personen som deltog vid pilotintervjun är bekant med skolans värld sedan många år tillbaka och därför överstämde hennes bakgrund väl med de pedagoger vi senare intervjuade. På så sätt fungerade våra ingångsfrågor väl (se bilagan) och intervjuerna kändes relevanta. Även den unga kvinnan som vi gjorde en pilotintervju med tyckte att frågorna var intressanta och därför känns även elevfrågorna väl utformade.

Innan inlämnandet av uppsatsen har alla de som deltagit i studien fått ta del av uppsatsen och haft möjlighet att ge respons tillbaka. Detta förfarande bidrar till en förståelse för om vi förstått respondenterna rätt.

4.3.4. Etiska överväganden

Undersökningen kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007). Respondenterna vi intervjuade blev informerade om vad materialet skulle användas till så som informationskravet säger. Respondenterna fick själva välja om de ville delta och därför följer vi också samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet innebär att namn, arbetsplats och liknande uppgifter som kan röja en persons identitet är borttagna i arbetet. Vi kommer att ansvara för att arbetsplats och respondenter inte går att spåra. Vårt kommande resultat kommer enbart att användas till vår magisteruppsats. På så sätt uppfyller vi också nyttjandekravet. Vid vår andra kontakt med vuxenutbildningen informerades rektor om de etiska reglerna och hon ansvarade för att informera sin personal om detta.

5. Resultat och analys

I kommande kapitel kommer vi att presentera studiens resultat och analys. Vi har valt att först skriva vad vi hört i intervjuerna och därefter analysera det sagda med hjälp av analysverktygen det sociokulturella perspektivet, Dunn & Dunns lärstils modell och styrdokumentet.

5.1. Resultat

5.1.1. Verksamheten

Till vuxenutbildningen på vår valda skola finns ett studiecenter knutet där elever som behöver stöd i sina studier kan läsa, allt ifrån några timmar i veckan i kombination med studier på grundskole- eller gymnasienivå, till heltid. På studiecentret, beläget i en stor rymlig sal mitt i vuxenutbildningens byggnad, får eleverna den hjälp och det stöd de behöver såsom att lära sig studieteknik, att hitta sin inlärningsstil, att strukturera sina ämnesstudier, att träna läsning och skrivning med hjälp av datorprogram, de får tillgång till inlästa läromedel, anpassning vid prov (muntliga prov, förlängd tid o s v), utifrån varje enskilds elevs behov. Verksamheten bygger på Dunn & Dunns lärstilsmodell.

Personalen som jobbar här är fyra deltidsanställda pedagoger med olika bakgrund. De är alltid två i tjänst samtidigt, och de hjälps åt med att arbeta med det femtiotalet elever som är inskrivna på studiecentret. Många av eleverna som är inskrivna vid studiecentret har negativa erfarenheter från sin tidigare skolgång, många har läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter samt även ADHD och Aspergers syndrom. Centret fungerar som en andra chans för många.

5.1.2. Intervjuer med två pedagoger

I samtalen med pedagogerna har vi ställt frågor kring arbetet med lärstilar, vilka lärstilar de ser mest hos sina elever, hur de arbetar med lärstilar och vilka möjligheter de ser att använda lärstilar i ordinarie undervisning med mera.

Pedagog 1

Berit som är samordnare och en av pedagogerna på studiecentret är grundskollärare i grunden och har läst många kurser i specialpedagogik samt gått flera kurser om lärstilar hos Lena Boström. Hon är den som har implementerat arbetet med lärstilar här. Berit beskriver studiecentret som en plats där eleverna får komma och få hjälp och coachning kring sina studier, hjälp med planering och prioritering, och de får komma hit och landa och ladda sina batterier. Alla elever här har skolsvårigheter, många har läs- och skrivsvårigheter och de flesta av deras elever är taktila och kinestetiska samt även auditiva. De visuella är de som brukar klara skolan, de kommer sällan hit, säger Berit.

Eleverna på studiecentret får lära sig studieteknik löpande under sin utbildning, utifrån vad de behöver. Berit menar att inlärningsstilar också är studieteknik. Olika studietekniker och

anpassning efter lärstil är något som genomsyrar verksamheten och som eleverna får prova sig fram i, inte ett enstaka moment man går igenom och sedan glömmer.

Tidigare arbetade de med lärstilsanalyser, ett formulär som eleverna fick fylla i för att ta reda på sin lärstil, men Berit har sett att frågorna är svåra att svara på när man inte har insikt om hur man fungerar. I stället försöker de hitta elevernas starka sidor genom en process med många samtal där pedagogen lär känna eleven och skapar trygghet och tillsammans letar de efter vad som brukar fungera. Det blir många frågor om till exempel vad som var roligt i skolan, om det bara var slöjd säger det någonting om hur eleven fungerar, om gillar eleven att titta på film, hur de vill sitta när de studerar osv. Sedan får de prova sig fram. Hon menar att eleverna kommer och har ingen annan förväntan än att man ska sitta rakt på en hård stol vid ett bord när man studerar, de vet inte att man kan göra på andra sätt.

Eleverna får lära sig vad de ska tänka på utifrån sin lärstil, hur de kan jobba, hur de kan använda sina styrkor i svåra situationer. Som exempel tar hon en elev som är duktig på datorer men har svårt att stå inför en grupp och göra muntliga presentationer, den eleven kan använda sin styrka i situationen och göra en Powerpoint till exempel. Ny information behöver komma genom den starka kanalen, men svagheter övas ständigt också. Eleverna erbjuds inlästa läromedel, det finns tillgång till en mängd olika hjälpmedel såsom inspelningsapparater, kooshbollar, elever som behöver olika typer av läs- och skrivträning till exempel har möjlighet att arbeta med dataprogram för detta, och en mängd material i olika ämnen som passar de olika lärstilarna.

Berit berättar att elever som inte kommer på utsatta tider eller som verkar stå i beslut att hoppa av sina studier kontaktas på ett trevligt sätt via sms eller mail. Berit brukar skriva att de saknar eleven och undrar när hon ska dyka upp igen. De kommer aldrig med några moralpredikningar eller ger studenterna dåligt samvete. Många gånger hjälper detta förhållningssätt till för att eleverna ska höra av sig igen eller komma tillbaka, tror Berit.

Eleverna får hjälp att nå insikt i hur de själva lär utifrån lärstil, så att de kan anpassa sin studieteknik efter det, samt begära den hjälp och anpassning de behöver av sina lärare på de kurser och program de går. Ibland får Berit vara en medlande länk mellan sina elever och skolans lärare och kan behöva motivera för en lärare varför en elev måste få göra ett prov muntligt till exempel. Lärarna kan tycka att eleven måste kunna uttrycka sig skriftligt också, då får Berit försöka få läraren att förstå att det inte är så enkelt för alla att skriva ner sina tankar, det kan bli väldigt torftigt och elevens verkliga kunskaper i ämnet kommer inte fram. Skrivandet är då ett verktyg som inte fungerar. Lärarnas insikter varierar, de flesta brukar förstå men ibland möter Berit på motstånd. Lärarna på vuxenutbildningens kurser och program brukar försöka variera sin undervisning så att alla får något som passar dem.

På studiecentret har lärarna tid och möjlighet att arbeta individuellt med varje elev, och på så sätt anpassa inlärningsmiljön efter olika lärstilar. Vi frågar Berit om hur hon ser på möjligheterna till detta i vanliga stora klasser. Det första man kan göra, säger hon, är att göra en lärstilsanalys i klassen för att ta reda på vilka lärstilar det finns mest av och tillvarata detta och anpassa sin undervisning häfter. Hon anser att det krävs att man som lärare är lyhörd och är beredd på att arbeta på nya sätt, vilket inte alltid är så lätt. De flesta lärare gör som de alltid har gjort för att det är enklast så. Att skaffa sig en ny erfarenhetsbank tar tid men om man gör något nytt då och då går det att hinna med. Samtidigt menar hon att det inte är möjligt att möta alla olika lärstilar fullt ut i vanliga klasser, det krävs i så fall att man kan dela upp i mindre grupper och låta vissa gå iväg. Men vissa elever behöver alltid ha samma lärare

och arbeta mycket strukturerat och kontinuerligt, och kan inte anpassa sig efter en klass. En del behöver komma ifrån och få en annan lärmiljö helt enkelt.

På frågan om det finns vissa ämnen som är svåra att anpassa till olika lärstilar säger hon nej. Vi tar exemplet matematik, men det menar hon vara praktiskt om något! Vi får många exempel, som att arbeta med praktiskt laborativt material, diskutera problemlösning tillsammans, att göra matematik spännande och knyta det till verkligheten, o s v. Men, just matematiklärarna tycker hon kan vara svåra att nå och få dem att variera sin lärstil.

Pedagog 2

Maria är grundskollärare med vidareutbildning inom specialpedagogik. Hon har arbetat på studiecentret i knappt ett år. Maria beskriver sin arbetsplats som en verksamhet där ab hoc drar riktlinjerna, hon menar att det inte går att planera någonting utan att verksamheten anpassar sig efter elevernas behov och önskemål. På studiecentret måste man som pedagog vara följsam. Eleverna här har stora behov förutom skolämnena och detta måste pedagogerna ta hänsyn till. Hon berättar vidare att det inte räcker att bara vara pedagog här. Istället behöver man ofta använda omvänd kompetens. Hon ger ett exempel på att i helklass är det viktigt att ibland styra med hela handen för att inte få anarki i en grupp. Driver man på för mycket på studiecentret kanske eleven aldrig mer kommer tillbaka eller så kommer eleven aldrig att be om hjälp igen.

Varje onsdag träffas pedagogerna på studiecentret och pratar om eleverna. Hon kallar detta för handledning av varandra och berättar att pedagogerna hjälps åt att hitta lösningar tillsammans. Hon tror också att denna öppenhet är ovanlig på vanliga skolor. Pedagogerna på studiecentret ser ingen prestige i misslyckanden. Eleverna är allas ansvar och därför ser ingen pedagog ett misslyckande som personligt. Denna prestigelösa diskussion ser Maria som det viktigaste verktyget för att klara av och hantera vardagen. Ofta ger de också varandra positiv feedback.

Maria berättar vidare om olika diagnoser som elever kan ha. Hon tycker att grundskolan är dålig på att bemöta elever på rätt sätt. Hon tar upp exempel som autistiska barn som inte gillar kroppskontakt. Detta vet inte alla lärare och därför blir relationen dålig från start. Hon ser som sin viktigaste uppgift att kunna ”läsa upp människor.” ”Det räcker inte att vara proffstrevlig” säger hon. För att kunna möta eleverna rätt måste man använda sig själv och bjuda på sig själv för att eleverna ska våga öppna sig och visa sina svagheter. Om lärstilar säger hon att eleverna styr detta. Hon berättar om en elev som lätt blev distraherad. Istället för att säga till eleven att flytta sig till en lugn och tyst plats kunde hon ställa frågan ”Nästa gång du kommer hit, vart ska du sitta då?” På så sätt får eleven själv ta det slutgiltiga beslutet. Hon säger också att hon vet ungefär vilken lärstil som passar för Aspergers syndrom eller autister. De här eleverna vill ofta ha visuella instruktioner i kombination med tal eller inget tal alls. Hennes stora intresse är hur man kommunicerar med varandra för att skapa en så bra inlärningssituation som möjligt.

Sammanfattning pedagog 1:

Studiecentret hjälper elever med skolsvårigheter. Dit kommer främst många taktila och kinestetiska elever, även auditiva. Eleverna får lära sig studieteknik och får ta reda på sin lärstil. De provar sig fram hur eleven lär sig och hur de kan jobba utifrån sin lärstil. Den starkaste kanalen används vid nyinlärning, men den svagaste övas också. En mängd hjälpmedel och material för olika lärstilar och ämnen erbjuds. Pedagogerna är noga med att bemöta sina elever på ett respektfullt och icke anklagande sätt, även när överenskommelser inte hålls. Eleverna uppmuntras att begära den hjälp och anpassning de behöver av sina

klasslärare. Berit blir ibland en länk mellan elev och klasslärare. En del lärare förstår, andra gör motstånd. Att arbeta med lärstilar i stora klasser kan man göra genom att ta reda på vilka lärstilar som finns representerade, sedan anpassa och variera undervisningen efter det. Det krävs mycket av lärarna och är inte möjligt fullt ut. En del elever kan inte anpassa sig efter övriga eller behöver annan lärmiljö. Inga ämnen är omöjliga att lärstilsanpassa.

Sammanfattning pedagog 2:

Maria anser att man behöver vara flexibel och anpassa sitt arbete efter elevernas skiftande behov. Ibland behöver läraren ha en tydlig lärarroll, men samtidigt akta sig för att driva på för hårt. Lärarna handleder varandra på ett prestigelöst sätt. Hon anser att grundskolan är dålig på att möta elevers behov. Rätt kommunikation är viktigt för att nå eleverna. Eleverna lär sig att själva styra sitt arbete utifrån lärstil.

5.1.3. Intervjuer med tre elever

I våra samtal med eleverna ställde vi bland annat frågor om hur deras tidigare skolgång fungerat och hur de upplever arbetet med lärstilar.

Vi intervjuade två unga tjejer som kommit in till studiecentret på sin lediga tid för att umgås. Den ena tjejen bjöd på fika och visade upp sin nya baby. Vi satt i soffan tillsammans med dem, blev bjudna på fika och hade ett spontant samtal med dem båda, där vi fick tillfälle att ställa våra frågor. Vid ett annat tillfälle intervjuade vi en annan tjej i tjugooårsåldern som satt och arbetade med matematik.

Elev 1

Emelie är en ung svensk tjej med två små barn, den yngsta bara några månader och därför har hon nu ett studieuppehåll. Hon ger ett lugnt intryck. I grundskolan och på gymnasiet gick det inte så bra för Emelie, hon hade svårt med koncentrationen, satt alltid och pillade med något och fick ständiga tillsägelser. Hon föredrar att lära sig genom att göra saker, genom praktiskt arbete. Det framkommer att hon är medveten om att hon har en kinestetisk/taktil inlärningsstil, även om hon inte använder de orden. Hon har stor hjälp av att använda en koosboll, då kan hon sitta och jobba mycket längre, och hon tycker att hon tänker bättre med den. När hon arbetar vill hon ha det helt tyst, annars tappar hon koncentrationen. Hon kan sitta länge och studera men behöver resa sig och röra på sig emellanåt. Vid prov har hon alltid en koosboll i ena handen.

Elev 2

Asima är en ung pratsam tjej med invandrarbakgrund. Hon går en vårdutbildning och kommer till studiecentret en stund varje dag. Asima pratar entusiastiskt om den hjälp hon fått här och hur hon har utvecklats som person. Hon har fått insikt i hur hon själv lär sig på bästa sätt och är medveten om att hon har en auditiv inlärningsstil. Hon lär sig genom att prata och diskutera om ämnet, då fastnar det säger hon. Hon ser gärna på film för att sedan diskutera innehållet, som ett sätt att lära. Att lyssna på talböcker fungerar inte bra, hon glömmer det hon hör. De studerande på studiecentret stöttar varandra mycket berättar Asima, och hjälper varandra genom att prata om det de ska lära sig, och hjälpas åt att få ner det på papper. Hon föredrar att lyssna framför att själv läsa, vilket hon har stora problem med. Hon har även problem med att skriva. Prov får hon göra muntligt, en lärare läser upp frågorna och skriver ner hennes svar eller spelar in dem. När hon pluggar vill hon helst lyssna på musik eller ha det tyst. Hon

berättar också att hon fungerar som bäst på förmiddagen, efter lunch är hon trött och då går inlärnin g mycket trögare.

Elev 3

Linda är en ung svensk tjej. Hela sin skoltid satt hon tyst och förstod ingenting. Hon hade stora svårigheter i matematik men också i svenska och då främst i grammatik. Sällan räckte hon upp handen för att få hjälp och lärarna brukade ibland fråga om det gick bra och då svarade hon ja. I sexan hade klassen fått beskriva varandra och henne beskrev de som tyst och som någon man inte såg. Eleven berättar att för ett år sedan fick hon diagnosen Aspergers syndrom. Diagnosen fick hon hjälp att fastställa då hon sökte hjälp på studiecentret. Efter diagnosen tycker eleven att det känns lättare att förstå varför hon beter sig som hon gör. ”Nu kan jag läsa om mig själv och fatta varför” säger hon. På studiecentret får eleven det stöd hon behöver. Fortfarande ber hon inte självmant om hjälp men personalen kommer ofta fram och kollar vad hon gör. Hon tycker att matematik har blivit roligt och har som drömyrke att bli poet. Hon berättar att hon tycker om att höra av en lärare vad hon ska läsa och därefter läsa på egen hand. Då lär hon sig lättare och förstår texten på ett annat sätt. Denna elev lär auditivt i kombination med visuellt.

Sammanfattningar:

Elev 1: En ung svensk tjej som går vårdutbildning, hon har koncentrations-svårigheter och hade problem i grundskolan där hon fick ständiga tillsägelser. Hon är kinestetisk/ taktil. Hon klarar att koncentrera sig med en koosboll i handen. Hon behöver resa sig och röra sig ibland. Hon föredrar att ha det tyst när hon studerar.

Elev 2: Tjej med invandrarbakgrund som går vårdutbildning. Hon är auditiv, lär sig genom att prata och diskutera innehållet. Hon ser gärna film, och lär sig bättre genom samarbete med andra. Hon har läs- och skrivsvårigheter och får göra prov muntligt. Hon föredrar att studera i tystnad eller avskärma sig med musik.

Elev 3: En tjej med Aspergers syndrom som i grundskolan hade svårigheter men var tystlåten och fick ingen uppmärksamhet. Hon förstår sig själv bättre efter diagnosen. Hon ber inte självmant om hjälp. På studiecentret får hon hjälp och det fungerar. Hon vill få muntliga instruktioner och sedan läsa själv. Hon är auditiv och visuell.

5.1.4. Exempel från observationstillfällena

Lokalen är en stor före detta aula som är indelad med hjälp av bokhyllor och skärmar i olika ”rum” med soffgrupper, avgränsade studiebås, några rum att gå undan i, lärarnas arbetsrum med mera, det är öppet och ljust överallt, högt i tak och stora fönster med gardiner. På väggarna hänger bland annat tavlor som beskriver Gardners olika intelligenser, det finns växer lite varstans, olika platser att sitta på, tidningar och tidskrifter finns tillgängligt, elever kommer och går, några sitter ensamma och jobbar med musik i öronen, andra sitter i en soffgrupp och diskuterar sitt skolarbete, det är lugnt och stämningen känns avspänd, vänlig och trivsamt.

En lärare står vid sitt skrivbord i lärarnas del av salen, avskild endast av bokhyllor. En elev, en ung tjej på runt 20, tittar försiktigt in och blir glatt invinkad av läraren. Eleven berättar att hon avsiktligt missat sitt möte hos sin handläggare på socialkontoret. Läraren råder henne att

ta en ny kontakt, så att hon ska få sina pengar. Tjejen ser nöjd ut och går därifrån. Läraren fortsätter att arbeta och efter en stund tittar en annan elev in som bara berättar vad hon har jobbat med och att hon är klar och tänker gå hem. Hon får några uppmuntrande ord från läraren.

Två tjejer i tjugooårsåldern, Linda och Terese, sitter tillsammans och räknar matematik. De sitter i ett avskärmat bås mitt emot varandra. Runt omkring dem på bordet ligger klossar och linjaler. Tjejerna diskuterar en uppgift i matteboken och jobbar sedan vidare var för sig. En lärare tittar in och går sedan vidare, eleverna fortsätter räkna. Den ena tjejen tittar upp efter ca 15 minuter och frågar sin kamrat om något. Tillsammans tittar de och räknar på linjalen för att sedan jobba vidare.

En kvinna i femtioårsåldern sitter vid en dator inne i ett avskärmat bås och skriver. Hon har lurar på sig. Svag musik hörs från lurarna. Hon fastnar vid något och tittar sig omkring. En lärare går förbi och kvinnan viftar med handen. Läraren kommer fram till kvinnan och de båda talar tyst med varandra. Läraren går iväg och kommer sedan tillbaka med en jordglob. Tillsammans tittar de på globen. Efter en stund fortsätter kvinnan att skriva.

En ung tjej i 20-årsåldern jobbar entusiastiskt med ett arbete om sitt hemland. Hon diskuterar med en lärare om hur det varit och är där. Hon ställer många frågor till läraren och läraren hänvisar till en text på Internet. De tittar tillsammans och läraren säger att hon inte riktigt vet men att de tillsammans ska kolla upp fakta. De läser på skärmen och läraren läser ibland högt för eleven.

En kille runt 30 sitter och läser en bok. Han sitter ensam i ett bås med lurar i öronen. Samtidigt skriver han i ett anteckningsblock. Han läser ett stycke, tittar upp och fortsätter sitt skrivande. Han arbetar på egen hand. Efter ca 40 minuter lämnar han platsen.

5.2. Analys

Boström och Wallenberg (2003) påpekar att det är de elever med kinestetisk och taktillärandestil som inte klarar den traditionella skolan vilket stämmer väl överens med vad Berit säger i intervjun.

Genom att utbilda eleverna i studieteknik och lärostilar arbetar de på studiecentret efter Lpf94 som säger att eleven behöver få kännedom om och förståelse för sitt eget sätt att lära och enligt strävansmålen ska skolan se till att eleven ”utvecklar sin självkännedom och sin förmåga till individuell studieplanering” (s. 14) samt ”utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande” (s. 9).

Berit berättar att när en elev är ny på studiecentret följer en tid av många samtal kring tidigare skolsituation. Genom att ta reda på vad eleven tyckte var roligt i skolan gör hon det som Piaget menar, utgår från elevens nyfikenhet och intresse för att kunna anpassa strategierna efter individen (Maltén, 1995) och vad lärostilsmodeller förespråkar, bygger på elevernas styrkor. I elevernas förväntan på hur de ska arbeta ser vi en del av det som Prashnig (1996) kallar omoderna vanföreställningar vilka hon menar präglar skolan.

Utifrån Berits beskrivning ser vi att pedagogerna arbetar lärstilsanpassat när de utgår från elevernas styrkor och utbildar eleverna i att arbeta efter sin egen lärstil. Eleven som är duktig på datorer kan vara en taktile elev eller en visuell, inspelningsapparater passar bra för auditiva och även kinestetiska elever som till exempel ska göra ett studiebesök eller en intervju, koosbollar hjälper den taktile att koncentrera sig och genom läs- och skrivträningsprogram får elever stärka sin svaga lärstilskanal, såsom Boström och Svantesson (1998) föreslår att man kan arbeta efter sin lärstil.

Samspelet mellan lärare och elev är av avgörande betydelse för elevens utveckling enligt det sociokulturella perspektivet och Berit beskriver en respektfull kommunikation med elever som inte kommer på utsatta tider eller verkar vilja hoppa av. Hon menar sig använda ett språk som undviker anklagande och ifrågasättande vilket gör det möjligt för eleven att fortsätta sitt lärande genom att börja delta igen (Säljö, 2000).

Vi har sett att Lpo94 och Lpf94 kräver att undervisningen ska utformas så att elever får det stöd de behöver och i intervjun med Berit får vi veta att detta inte alltid sker på vuxenutbildningens ordinarie kurser. Vi kan ana ett traditionellt synsätt i vissa fall (Nilholm, 2005) där lärarna motsätter sig att anpassa sin undervisning efter elevernas behov. Berit tar en specialpedagogs roll och handleder lärarna i hur denna anpassning kan gå till.

Berit framhåller här hur viktigt det är att läraren är lyhörd för elevens behov och varierar sin undervisning efter olika sätt att lära vilket stämmer överens med det som hjärnforskning om inläring visat, att inläring går bättre om man aktiverar många sinnen (Ekman, 2007), även hur Vygotsky ser på pedagogens roll, som en lyhörd inspiratör som tar reda på hur barn tänker och lär sig (Maltén, 1995) samt vad Boström & Wallenberg (2003) säger om vikten av att variera sin undervisning så att man når alla elever. Berit ser svårigheten med att möta alla elevers lärstilar i stora klasser med en ensam lärare men menar att lärstilar kan vara till hjälp här. Att elevens behov bör mötas inom den reguljära undervisningen (Ahlberg, 2001) håller Berit med om men ser också svårigheter att få detta att fungera helt och fullt för varje individ och menar att det finns undantag där elever kan behöva speciallösningar.

Maria lyfter precis som Berit fram bemötandet och relationer som något avgörande i arbetet. Elevernas stora behov gör att pedagogerna måste vara följsamma för att lyckas och inte har något annat val än att anpassa sina arbetsätt efter elevernas behov, helt i enlighet med Lpf94. Intressant är att Boström (1998) menar att särskilt hos kinestetiska inlärare är relationen med läraren viktig och många av de elever som kommer till studiecentret har en kinestetisk lärstil. Maltén (1995) säger också att lärarens förmåga att visa inlevelse har betydelse för inläringen, likaså Vygotsky som talar om det pedagogiska mötet och poängterar hur viktigt språket och kommunikationen är för lärandet (Säljö, 2000).

Genom att låta eleverna själva styra så mycket som möjligt utifrån sina lärstilar jobbar Maria efter Lpf94 som säger att eleven behöver få kännedom om, förståelse för och insikt om sitt eget sätt att lära.

”För att en skola ska utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder.” säger Lpf94 (s. 7) och på onsdagsmötena arbetar pedagogerna på studiecentret med detta i en anda av öppenhet, menar Maria.

I intervjun med Emelie framkommer det att tidigare lärare inte haft insikt hur Emelie bör undervisas. Som kinestetisk och taktil och därmed en holistisk inlärare har hon troligtvis mött en traditionell undervisning som mer passar analytiska inlärare. Enligt Boström (1998) tillhör elever som Emelie med svag auditiv kanal och stark taktil de största förlorarna. Hon har nu fått insikt i sin lärstil och får möjlighet att arbeta efter denna. Att använda sig av en koosboll är nödvändigt för Emelie och hjälper henne mycket. Boström & Wallenberg (2003) förklarar att taktila inlärare behöver något att plocka med för på så sätt stimuleras receptorer i fingrar och händer vilka fungerar som en slags katalysator till inlärningsförmågan.

Asima, den starkt auditiva eleven, får arbeta efter sina styrkor genom att hon pratar och diskuterar det innehåll hon ska lära sig, ser på film och får göra sina prov muntligt. När det gäller sociala faktorer uppskattar Asima att arbeta i grupp och samarbeta. Hon visar att hon är medveten om sin lärstil när det gäller flera faktorer, så även vilken tid på dygnet hon helst studerar, en del av de fysiska faktorerna, eller att hon vill ha det tyst eller avskärma sig med musik, miljömässiga faktorer (Steinberg, 2004). I enlighet med Lpf94 har Asima på studiecentret utvecklat förståelse för och insikt om sitt eget sätt att lära.

På studiecentret får Linda sina behov mötta genom att hon där blir förstådd, hon har sin Aspergerdiagnos som hjälper henne och pedagogerna till större förståelse, både Linda och lärarna vet att hon inte själv ber om hjälp och därför tar pedagogerna initiativet. Matematik som tidigare var en svårighet har nu blivit roligt.

De miljömässiga faktorerna som Dunn & Dunns lärstilsmodell talar om (Steinberg, 2004), vilken omgivning eleverna föredrar när de studerar, har man tagit hänsyn till på studiecentret genom att försöka erbjuda en variation av miljöer i samma sal. Att man också tagit hänsyn till de sociala faktorerna märks också i inredningen av lokalen genom att möjlighet erbjuds till enskilt arbete eller grupparbete. En elev som vill sitta i en avspänd miljö kan sitta eller till och med ligga i en soffa i en del av salen som är möblerad som ett vardagsrum. Någon som vill sitta ensam kan sitta på en stol mellan två skärmar och den som behöver ännu mer avskildhet och lite mer dämpad belysning kan gå undan i ett rum bakom scenen. Den som vill lyssna på musik har tillgång till hörlurar och dator.

Vi ser i mötet mellan en lärare och en elev som missat sitt möte på socialkontoret att läraren knyter en relation till sin elev och det väcker positiva känslor hos eleven vilket skapar ett positivt arbetsklimat och ger en god grund för fortsatt inläring (Hannaford, 1997).

Det pedagogiska mötet och det sociala sammanhanget Vygotsky talar om blir synligt när Linda och Terese jobbar tillsammans (Maltén, 1995). Eleverna löser matematikproblem genom kommunikation och även samspelet med läraren blir viktigt då hon söker upp eleverna och uppmärksammar dem trots att de inte bett om hjälp. Eleverna använder också praktiskt material för att se ett sammanhang och förstå begrepp, de använder redskap i sitt samarbete vilket är en grundtanke i det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2000). Enligt den tidigare intervjun är Linda en auditiv inlärare som behöver muntliga instruktioner, vilket hon här får i samarbetet med Terese. Läraren är medveten om att Linda inte ber om hjälp och kommer därför och tittar till henne.

En annan elev, kvinnan i femtioårsåldern, har valt att arbeta ensam (de sociala faktorerna i Dunn & Dunns lärstilsmodell enligt Steinberg, 2004) och har på studiecentret möjlighet att sitta helt avskilt. Hon väljer att lyssna på musik (de miljömässiga faktorerna) för att kunna koncentrera sig.

Att Asima, som vi också har intervjuat, är auditiv märker vi tydligt när vi ser henne jobba med ett arbete om sitt hemland. Hon diskuterar innehållet i sitt arbete med läraren, ställer frågor och läraren läser högt för henne. Genom att hon får använda sin lärstil går det bra för henne och hon arbetar entusiastiskt. Undervisningen är anpassad efter hennes behov vilket Lpf94 förespråkar. (Lpf94, s.4)

En annan elev som sitter och läser en bok har nytta av att sitta avskild och kan arbeta när han lyssnar på musik. Han avgör själv hur länge han kan arbeta koncentrerat. På studiecentret erbjuds en studiemiljö som passar just denna elev, i enlighet med Lpf94.

För att sammanfatta analysen gör vi en indelning i ett antal kategorier som följer här:

Lärstilar och arbetssätt

När det gäller lärstilar med tillhörande arbetssätt ser vi i vår studie att pedagogerna arbetar medvetet med lärstilar och vet vilka lärstilar eleverna har och kan möta dessa med hjälp av olika arbetssätt och material. De anser att alla ämnen går att anpassa till olika lärstilar. I intervjuerna med eleverna och i observationerna ser vi exempel på detta, en taktil elev som har stor hjälp av en koosboll, en auditiv elev som får arbeta med hjälp av lyssnande och diskussioner med mera.

Sociala, emotionella och miljö-faktorer

Elever som vill arbeta ensamma kan göra detta genom att sitta avskilda i studiebås och de som vill samarbeta kan göra det i en sal som erbjuder en unik variation av olika typer av lärmiljöer. Vi ser exempel på elever som väljer att sitta själva och andra som lyfter fram fördelen med att kunna hjälpas åt och stötta varandra eller bara kunna sitta ihop och då och då diskutera en uppgift för att sedan jobba vidare. På studiecentret får eleverna stöttning och hjälp med planering och prioritering kring sina studier utifrån den egna förmågan att strukturera och motivera sig själv.

Insikt om eget lärande

Pedagogerna arbetar medvetet med att hjälpa eleverna till insikt kring deras lärande genom lärstilsarbetet och studieteknik. I intervjuerna kan eleverna berätta vilka lärstilar de har, vilka arbetssätt de föredrar och kan ge exempel på sociala och miljömässiga faktorer som inverkar på deras lärande.

Anpassning efter elevens förutsättningar

Hela tanken med att arbeta lärstilsinriktat är att anpassa undervisningen efter elevens behov. Studiecentrets verksamhet är uppbyggd för att anpassas efter elevens behov utifrån de fem faktorerna i Dunn & Dunns lärstilsmodell. Pedagogerna letar fram elevernas starka sidor och lär dem att använda dessa vid inläring. Elevernas tidigare skolor och ordinarie kurser på vuxenutbildningen har inte alltid anpassat sin undervisning efter sina elever vilket får konsekvenser i form av misslyckanden.

Kommunikation

De båda pedagogerna lyfter fram den avgörande betydelsen av ett respektfullt bemötande och en väl anpassad kommunikation för en framgångsrik inläring i arbetet på studiecentret. De beskriver ett coachande förhållningssätt med stöttning utefter behov.

6. Diskussion och avslutande reflektioner

I det sista kapitlet redogör vi först för hur vi tycker vår metod fungerat för studien. Vi lyfter fram fördelar och nackdelar och reflekterar över detta. Därefter avslutar vi studien med en diskussion som avrundas med förslag på vidare forskning som är relevant för det valda ämnet och som kan ta vid där vi avslutar.

6.1. Metoddiskussion

Vårt val av den kvalitativa intervjun med observation och intervju i fokus har varit givande och intressant. Den halvstrukturerade intervjuformen har varit avväpnande och intervjutillfällena har därför känts avslappnade och informella. Att intervjua respondenterna i deras miljö har haft en positiv inverkan på alla parter.

Övervägandet att välja bort bandspelare kan ha fört med sig både positiva och negativa aspekter. Då två av respondenterna inte ville bli intervjuade valde vi samma tillvägagångssätt med alla. Nackdelen med att inte ha bandspelare kan vara att forskaren inte hör tonfall, konstpauser och liknande. Forskaren kommer heller inte exakt ihåg specifika uttryck som annars kunde fungera som citat i studien. Fördelar med att inte använda bandspelare kan vara att respondenterna kände sig mer avspända. För oss fungerade det bra att intervjua utan bandspelare då en av oss antecknade och den andra intervjuade.

Vi var ute och observerade vid tre tillfällen. Det känns som denna tid är alldeles för kort och att en längre etnografisk studie hade kunnat ge en bredare bild av arbetet på studiecentret. Vi hade positiva förväntningar innan vi besökte studiecentret och denna positiva inställning hade vi med oss under observationer och intervjutillfällen. Därför fördjupade vi oss inte i kritiska frågor som hinder och liknande vid intervjuer med respondenterna. Kanske hade denna typ av kritiska frågor gjort att en mer negativ bild kompletterat vår studie som genomsyras av positiv anda.

Vi valde att göra fältstudierna på tisdagar. Vid dessa tillfällen träffade vi på samma elever. Eventuellt hade besök andra veckodagar och vid flera tillfällen bidragit till ett annat resultat. Vi är medvetna om att denna studie inte ger någon helhetsbild över studiecentrets arbete med lärstilar utan att vårt arbete enbart fungerar som ett nedslag och att resultatet på inte sätt är generaliserbart. Respondenternas berättelser är unika var och en för sig och vår förhoppning är att hitta bra exempel som kan bidra till ytterligare förståelse och verktyg i specialpedagogrollen. Kategorierna ger ändå en bild av vad som är viktiga ingredienser för en framgångsrik inlärning på den enskilde elevens villkor.

6.2. Diskussion

Att arbeta med lärstilar är ett sätt att individualisera undervisningen och möta den enskilde elevens behov, vilket är en lärares uppdrag att göra. Det innebär att leta upp elevens styrkor och sedan bygga undervisningen på dessa. De elever vi mötte på studiecentret har samtliga negativa erfarenheter från grundskola och gymnasium och har nu fått upptäcka att de också

kan lära sig, fast på ett annat sätt. Vi mötte elever som kunde beskriva hur just de lär sig och som dessutom lärt sig att kräva att få sin undervisning anpassad efter detta. Arbetet har inneburit att den studerande fått kontrollen över sin egen lärandesituation genom att bli medveten om hur hon själv lär sig och fungerar vid inläring och vilka arbetssätt som fungerar för henne. På så sätt har eleven fått tillbaka makten och fått möjlighet till att ta sitt eget ansvar i läroprocessen, hon har blivit delaktiga och lärt sig att lära. Flera av de elever vi mötte lyste av stolthet och nyvunnen självkänsla på grund av detta.

På frågan hur det är möjligt att arbeta lärstilanpassat med vuxna inlärare fick vi ett positivt svar, och många exempel på pedagogiska lösningar inom olika ämnen för de varierande lärstilarna. Eleverna berättade om olika hjälpmedel och pedagogiskt material som mötte deras lärstilar och som blivit självklara delar i deras inläring. Att det är viktigt att möta elevens behov har skolan vetat länge. Men att möta elever efter lärstilar som kanske kräver hjälpmedel kan vara svårare. Ekonomiska faktorer spelar in men samtidigt kan elevvårdsteam och liknande erbjuda ekonomisk stöttning i dessa frågor.

Vi har förstått att alla lärare på skolan som fått påpekat för sig studiecentrets elevers behov inte självklart gått med på att förändra sin undervisning. Det kräver nämligen ett annat sätt att se på undervisning och på sitt uppdrag. Berit som vi fick följa vid flera besök i verksamheten berättade om hur hon ibland fick föra sina elevers talan då lärare inte ville gå med på ett alternativt undervisnings- eller redovisningssätt, just så som det är specialpedagogens uppdrag att föra elevens talan gentemot undervisande lärare så att lärmiljön anpassas efter dennes behov.

Visst har vi förstått att det finns det hinder när det gäller att arbeta med lärstilar. Vi tror inte att lärstilar är en universallösning som alltid går att genomföra fullt ut för en ensam lärare i en stor klass med många behov. Det blir mycket mer jobb att förbereda undervisningsmaterial och göra individuella planeringar till många olika individer, som vi också läst hos Boström & Svantesson (2007). Ofta har en lärare stora klasser på upp till 25-30 elever, och även om det inte handlar om att göra lika många olika planeringar, vilket vi sett att Kroksmark (2006) varnar för, så är det ändå en utmaning. Berit föreslog att man kan införa nya arbetssätt successivt genom att göra något nytt då och då och på så sätt skaffa sig en ny erfarenhets- och arbetsmaterialbank. Kroksmark anser att det är problematiskt rent organisatoriskt att arbeta lärstilsanpassat med en hel klass. Vidare skriver han att lärstilar kan bidra till att en skola blir helt individualiserad och inte alls överensstämmer med dagens skolas årskurser. Berit påpekar detta i intervjun och tror att det kan vara svårt med lärstilar i för stora klasser. Hon ser svårigheten att möta alla olika behov och lärstilar fullt ut i stora klasser om man inte har tillgång till olika grupprum och fler pedagoger. I stället föreslog hon att läraren gör en lärstilsanalys och sedan försöker variera sin undervisning efter de lärstilar som eleverna i klassen har. Ändå finns det elever som behöver en egen lösning, de som inte klarar stora grupper och att anpassa sig efter andra, något som Berit har sett hos en del av sina elever, särskilt de med Aspergers syndrom. Vi har förståelse för denna kritik men tror ändå att ett lärstilsanpassat arbetssätt är en framkomlig väg till individualisering och att detta på sikt frigör resurser som läraren ändå hade fått lägga på elever som har svårigheter. Kanske kan en stor del av klassen bli mer självgående genom att få insikt i sitt lärande så att andra som inte kommit riktigt lika långt kan få hjälp.

Av egen erfarenhet vet vi och genom denna studie har vi återigen sett att många elever i grundskola och gymnasium inte alltid får en undervisning som de kan tillgodogöra sig, som möter deras sätt att lära sig. Lärare utgår många gånger från att alla elever kan använda sig av

samma strategier vid inläring och det är ofta de visuella eleverna som är vinnarna och till viss del även de auditiva. De som har andra strategier har vi mött i vår studie. Det är med en känsla av hopp som vi har sett att denna kategori inlärare har samma möjligheter till lyckade studier när de får arbeta utifrån sina förutsättningar.

Vi menar att genom att låta sig inspireras av de lärstilsmodeller som finns, inte minst Dunn & Dunns lärstilsmodell som vi fått titta närmare på, kan man få verktyg i arbetet med att förändra sin egen undervisning om man är lärare eller i arbetet med att coacha sina medarbetare om man är specialpedagog. Man kan också få verktyg i arbetet med att utbilda eleverna i studieteknik genom att eleverna får strategier för sitt lärande och får lära sig hur de själva lär sig på bästa sätt, en nyckel till att göra elever delaktiga och en förutsättning för att eleverna ska ha möjlighet att ta ansvar för sitt eget lärande. Detta är också en stor utmaning för skolan som ibland förutsätter att elever bara ska veta hur man gör för att lära sig.

Det är inte ovanligt att lärare känner sig provocerade av elever som gungar på stolen, sitter och ritar vid genomgångar, tuggar på pennor, vässar i det oändliga men i ljuset av kunskapen om lärstilar går det att förstå detta som uttryck för olika inlärningsfaktorer. Mycket av de invanda traditioner som så att säga sitter i väggarna om hur undervisning ska gå till och hur det ska se ut kallar Prashnig (1996) för omoderna vanföreställningar. Det finns en föreställning om att ordning och reda skulle vara detsamma som att inläring sker. Fortfarande tycker man sig kunna bedöma kvalitén på en lärares undervisning genom att ta en titt in i klassrummet. Om eleverna sitter framåtvända med raka ryggar vid sina bänkar betyder det att de lär sig. Denna förväntan på lärmiljö märkte vi att eleverna på vuxenutbildningen fortfarande har. Vi anser att dessa fördomar behöver motverkas och genom kunskap om lärstilar skulle detta vara möjligt eftersom man i Dunn & Dunns lärstilsmodeller lyfter fram de miljömässiga faktorerna, eleverna har olika behov när det gäller hur man vill sitta och hur man vill ha det vid inläringstillfället.

Det handlar som vi sett om att möta en elevs behov vid inläring, det handlar också om bemötandet pedagoger ger sin elev. De pedagoger vi intervjuade och följde lyfter fram just detta, vikten av det respektfulla bemötandet. Maria talar om att vara följsam och ibland peka tydligt och ibland akta sig för att driva på för mycket och hur kommunikation är en grund för skapandet av en bra inläringssituation. Berit beskrev hur hon bemöter elever som inte sköter sina studier och följer uppsatt planering där hon alltid utgår från att det finns en legitim anledning till detta. När eleverna väl kommer möts de av välkomnande och uppmuntran och behöver aldrig förklara sig. Dessa tankegångar hittar vi hos Säljö (2000) som skriver om ett sociokulturellt perspektiv. En väl fungerande kommunikation har vi själva erfarenhet av som nyckeln till framgång i arbetet med eleverna.

6.3. Avslutande reflektioner och förslag till vidare forskning

Att arbeta med lärstilar känns helt rätt och hjärnforskning och lärstilar är högaktuellt igen i skrivande stund. Ändå verkar det som om skolans hjulspår är alltför enkla att falla tillbaka i och att forskning faller i glömska om den på något sätt får möjlighet att tränga igenom skolans traditionella väggar. Många gånger får lärare ansvara personligen för sin årliga ranson av kompetensutveckling och den ringa summa utbildning tillåts att kosta är ytterst begränsad. Regeringens lärarlyft har bidragit till att fler lärare väljer att höja sin lärarkompetens men fortfarande tar bara ett fåtal chansen eftersom pedagoger i en del kommuner får avstå ungefär

20 % av sin lön vilket är ovanligt inom andra yrkesgrupper där utbildning är en självklarhet och då på arbetsgivarens bekostnad. Då utbildning och förståelse går hand i hand motverkar denna kompetenstorka utveckling inom många av skolans viktiga områden. Läraruppdraget är att individualisera och att arbeta utefter elevens utvecklingszon. För att klara detta med en äldre lärarutbildning i ryggsäcken krävs uppdatering inom olika områden. Andrae Thelin (2010) har gjort en studie om skolan. Studien visar att både skolan och universitet är två förändringsskeptiska världar. Skolan har enligt Andrae Thelin svårt att öppna dörren för nya influenser. Hon skriver att kontakten mellan lärardoktorander och kommuner som har avtal med doktoranderna är liten. Detta gör att lärardoktorandernas tänkta inflytande som förändringsagenter enbart blir en utopi.

Frågan är hur en skola ska kunna leva upp till de krav som ligger i uppdraget, att nå alla elever och vara en skola för alla, om man inte börjar tänka i nya banor. Det borde vara en självklarhet att lärare har kunskap om hur man tar reda på elevernas lärtilar och vet hur man skapar en undervisning och en lärmiljö utifrån detta. När vi ser tillbaka på vår egen tid som pedagoger och de skolor vi har arbetat i samt det vi fått höra av pedagoger och elever i vår studie ser vi att det finns mycket som behöver förändras. Förhållningssätt och attityder behöver gå i nya riktningar och frågan är hur detta ska gå till. Är det i specialpedagogens dagliga arbete i mötet med pedagoger som behöver handledning kring elever som inte når målen som detta förändringsarbete ska ske? Berit i vår studie arbetar på det sättet i samtal med lärare. Ibland når hon fram och läraren förändrar sitt arbetssätt och får se framgångar hos eleven. Ibland når hon inte fram och läraren fortsätter att lägga upp sin undervisning utifrån sin egen lärtil och eleven fortsätter att misslyckas. Är det kanske genom fortbildning som förhållningssätt, attityder och därmed arbetssätt kan förändras? Hur ser lärarutbildningarna ut? Här kommer vi in på vad vi ser skulle vara angeläget när det gäller fortsatt forskning inom ämnet lärtilar. Hur kan ett skolutvecklingsarbete gå till där målet är att börja arbeta lärtilsanpassat? Hur kan lärtilsanpassad metodik fungera som verktyg för den handledande specialpedagogen? Vad får blivande lärare på Sveriges lärarutbildningar lära sig om hur man tar reda på sina elevers lärtilar och hur man anpassar sin undervisning efter sina elever? Vad får de lära sig när det gäller variation av sin metodik?

Referenslista

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

Ahlberg,A (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm, & E.Björck-Åkesson, (red.). (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.66-83). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*, Lund:Studentlitteratur

Alvesson, M. Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfacetterad utmaning* (s. 109-126). Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, I. (2007). *Elevplan som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Boström, L. & Wallenberg, H. (2003). *Inläring på elevernas villkor*. Jönköping: Brain Books.

Boström, L. (1998). *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books AB.

Boström, L. & Svantesson, I. (1998) *Inlärningsstilar i praktiken*. Jönköping: Brain Books AB.

Boström, L. & Svantesson, I. (2007). *Så arbetar du med lärstilar*. Jönköping: Brain Books AB.

Carlsson, M. (2008). *Lärstilar, om praktiskt arbete med olika lärstilar*. Nacka kommun: Skolporten forskning & utveckling.

Cassell, C. (2004). *Sensial guide to qualitative methods in organizational research*. London, Sage

Dryden, G. & Vos J. (1999). *Inlärningsrevolutionen*. Jönköping: Brain Books AB.

Emanuelsson, I. (2006). *Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla*. (artikelsamling genom SPP100).

Emanuelsson, I. Persson, B. Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Skolverket.

Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.

Gardner, H. (1998). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books.

Gillman, B. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.

Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.

Hannaford, C. (1997). *Lär med hela kroppen*. Jönköping: BrainBooks.

Jensen, E. (1996). *Aktiv metodik*. Jönköping: Brain Books,

Jensen, E. (1997). *Hjärnbaserat lärande*. Jönköping: Brain Books.

Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för grundskolan. Sverige; Skolöverstyrelsen. Stockholm, 1962

Lgr 69 *Läroplan för grundskolan*. Sverige; Skolöverstyrelsen 1969-1978. Stockholm; Utbildningsförlaget

Malmgen, Hansen A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.

Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens : i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Nordevall, E. Möllås, G. Ahlberg, A. (2009) Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfacetterad utmaning* (s. 167-181). Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Prashnig, B. (1996). *Våra arbetsstilar: hur vi avgör hur vi lär*. Jönköping: Brain Books.

Svenska Unescorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 1994:1 *1994-års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritids-hemmet*. (Lpo 94). Stockholm: Skolverket. Nya upplagan 2006.

Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer, För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan. Lgr 62*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Starrin, B. Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Steinberg, J. (1998). *Låt skolan dö – länge leve lärandet!* Solna: Ekelund.

Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken*. Solna: Ekelund.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet www.skolverket.se

Utbildningsdepartementet (2007). *Skollag*. 1985:1100. <http://www.riksdagen.se>

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.

Internet:

Boström, L. (2002) *Inlärningsstilar – en introduktion*. Hämtad 4 mars 2010, från http://www.larstilscenter.se/artiklar_inlarstilar.htm

Ekman, R. (2007) *Neurodidaktik - Det nya lärandet på hjärnans villkor*. Hämtad 28 mars 2010, från http://www.ipd.gu.se/forskning/kollegier/neurodidaktik/om_kollegiet/

Willingham, D. (2005) *Do Visual, Auditory, and Kinesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinesthetic Instruction?* Hämtad 5 april 2010, från http://www.archive.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/summer2005/cogsci.htm

Willingham, D. (2006) *“Brain-Based” Learning: More Fiction than Fact*. Hämtad 5 april 2010, från http://www.archive.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/fall2006/cogsci.htm

SFS 2007:638 (2007) *Examensordning Specialpedagogexamen*. Hämtad 8 april 2010, från <http://www.notisum.se/rnp/sfs/sfs/20070638.PDF>

Direkt kommunikation:

Alexandersson, U. Föreläsning 080326, Göteborg.

Tidskrifter:

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige* (2), 84-95.

Andrae Thelin, A. (2010). Jag blev oerhört glad. *Pedagogiska magasinet* (2), 14-18.

Fagerström, Å. (2010). Mitt i floden av intryck. *Pedagogiska magasinet* (2), 32-34.

Krokmark, T. (2006). Dags att lägga IKEA-pedagogiken på hyllan. *Pedagogiska magasinet*. (3) 40-45.

Nilholm, C. (2005). Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige* (2) 12 –138.

Ott, A. (2010). En djungel av neuronerna och synapser. *Pedagogiska magasinet* (2), 35-39.

Bilaga

Intervjufrågor elever:

Hur har din tidigare skolgång fungerat?

Hur har du tagit reda på din lärstil?

Vilken lärstil/vilka lärstilar har du?

Hur jobbar du enligt din lärstil?

Hur tar dina lärare i den ordinarie undervisningen hänsyn till din lärstil?

Intervjufrågor pedagoger:

Hur tar ni reda på vilken lärstil eleverna har?

Vilka lärstilar är vanligast hos er?

Hur jobbar ni efter lärstilarna?

Hur ser ni på möjligheterna att arbeta med lärstilar i vanliga stora klasser?

Finns det ämnen där lärstilsanpassning inte är möjlig?

Hur jobbar ni för att eleverna även i sin ordinarie undervisning på er skola ska få arbeta efter sin lärstil?