



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hur undervisa för att höja måluppfyllelsen?

**Hur några specialpedagoger, i segregerade områden
med låg måluppfyllelse, ser på högstadieskolors
möjligheter att förändra sitt arbetssätt och därmed
minska andelen elever i behov av särskilt stöd**

Åsa Norlin

Examensarbete:	15hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT13-IPS-04 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT13-IPS-04 SPP600
Nyckelord:	Likvärdig skola, specialpedagoger, högstadieskolor, segregerade områden, låg måluppfyllelse, anpassade arbetsätt, elever i behov av särskilt stöd

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka hur specialpedagoger i segregerade områden med låg måluppfyllelse ser på högstadieskolors möjligheter att förändra sitt arbetssätt och därmed minska andelen elever i behov av särskilt stöd. Följande studie är menad som ett bidrag för att komma ett steg närmare hur lärare och specialpedagoger bör agera på den allra närmaste nivån dvs. klassrumsnivån och skolnivån utan att för den skull förutsätta att det finns någon övergripande undervisnings- eller organisationsmodell som passar alla skolor eller klasser. Varje elev, pedagog, klass, skola och situation måste behandlas efter sina unika förutsättningar.

Studien är kvalitativ och har en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats. Utifrån denna ansats har jag försökt ta reda på hur fem specialpedagoger/speciallärare, verksamma på högstadieskolor i förortsskolor, ser på hur undervisningen bör anpassas för att fler elever ska uppnå målen. Jag har även försökt ta reda på vilket specialpedagogiskt stöd de anser behövs för att underlätta för ämneslärarna på dessa skolor. Intervjuerna har bedrivits som fokusgruppsintervjuer i en processform där gruppen träffats vid två tillfällen. De har varit ostrukturerade dvs. respondenterna har själva fått välja vad de vill diskutera efter att syfte och frågeställningarna har presenterats.

Respondenterna pekar på både allmänna och mer specifika delar som bör ingå i undervisningen på de skolor de verkar. Bland de allmänna synpunkterna återfinns: att undervisa med struktur och arbetsro, använd samarbetsinriktad undervisning samt själv- och kamratvärdering, använd kommunikativa medel både för lärandet och som informationskälla till elever och föräldrar, undervisa ämnesövergripande, undervisa på elevernas nivå och ställ öppna frågor, anpassa undervisningsmaterialet, undervisa så att flera av våra sinnen används, arbeta mer med studieteknik. Utöver detta betonade respondenterna vikten av ett positivt förhållningssätt gentemot eleverna och att mentorskapet utvecklas. Bland de mer specifika synpunkterna återfinns: arbeta med svenska som andraspråks- och interkulturell pedagogik samt skriv åtgärdsprogram för hela klasser, förutom de individuella. Vilket eller vilka av dessa synpunkter som skulle kunna bidra mer än övriga för en ökad måluppfyllelse i dessa skolor framgår inte i denna studie. Det är en fråga för framtida forskning. Utöver detta, identifierar respondenterna vilket specialpedagogiskt stöd som ämneslärarna kan behöva för att kunna bedriva denna undervisning såsom: fungerande arbetslag samt kompetensutveckling inom flera områden såsom IKT, Svenska som andraspråk, Interkulturell kompetens, mentorskap och hur man kan anpassa undervisning och material till eleverna. De diskuterade även hur man kan ta ett gemensamt grepp kring åtgärdsprogrammen så att lärarna blir varse

om vad de innehåller och därmed får en chans att anpassa undervisningen efter de elever som de undervisar.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	1
Inledning	3
Syfte och forskningsfrågor	4
Frågeställningar	4
Litteraturgenomgång och tidigare forskning	5
Specialpedagogik	5
De specialpedagogiska perspektiven	6
En skola för alla, inkludering och likvärdighet	7
Specialpedagog - speciallärare	7
Lärande	8
Det sociokulturella perspektivet	9
Undervisning	10
Anpassad undervisning	10
Synligt lärande	10
Framgångsfaktorer för situationella skolsvårigheter	13
Individualiserad undervisning	14
Ytterligare forskning kring undervisning	16
Inkludering	16
Arbetsätt för att motverka svårigheter	17
IKT som hjälpmedel	17
Interkulturell pedagogik	17
Utanförskapsskolor	18
Elever i behov av särskilt stöd	19
Metod	21
Forskningsansats	21
Livsvärldsfenomenologi	21
Livsvärldsfenomenologin som teori	21
Livsvärldsfenomenologin som metod	22
Förförståelsen	22
Ny kunskap	23
Livsvärldsfenomenologi i denna uppsats	23
Metodval	23
Studiens urval	24
Presentation av respondenterna	24
Studiens genomförande	25
Studiens tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet	25
Analysarbetet	26
Resultat	27
Olika förutsättningar på de respektive skolorna	27
Svar på frågeställningarna	27

Anpassa undervisningen för hela gruppen/ klassen om det är många som inte når målen.	28
Arbeta med att få arbetsro på lektionerna och ett lugnt och tryggt klimat.	28
Arbeta med tydlighet och struktur i undervisningen.	29
Undervisa på elevernas nivå även om de inte når målen.	30
Använd samarbete i undervisningen.	30
Anpassa undervisningsmaterial efter eleverna.	31
Arbeta med kommunikativa medel i undervisningen.	32
Arbeta språkgynnande i undervisningen.	33
Arbeta med interkulturell undervisning.	33
Använd flera av våra sinnen i undervisningen.	34
Arbeta med själv- och kamratvärdering i undervisningen.	35
Arbeta med studieteknik i undervisningen.	35
Arbeta ämnesövergripande.	36
Ha ett positivt förhållningssätt till eleverna.	36
Utveckla mentorskapet.	36
Stärk lärarlagen.	37
Diskussion	38
Studiens resultat och kunskapsstillskott relaterat till tidigare forskning.....	38
Synen på lärande	38
De specialpedagogiska perspektiven	38
Respondenternas svar på frågeställningarna.....	39
Metodreflektion	45
Slutsatser och implikationer	46
Sammanfattande slutsatser.....	46
Ytterligare forskning	47
Referenslista	48

Inledning

Det borde inte vara ok att det skiljer 100 meritpoäng eller mer mellan olika skolor i Sverige! Det borde inte heller vara ok att det finns skolor där andelen elever som lämnar årskurs 9 utan behörighet till gymnasieskolan är 50-70% (Sernhede, 2013). Inte i ett land där man har som grundläggande värdering att skolan ska vara likvärdig och att det ska vara en skola för alla. Men just så är det i Sverige. Och så har det fått lov att vara under många år. Det är från en av dessa skolor, med låg måluppfyllelse i en Göteborgsförort, som jag har min lärarerfarenhet. Efter mina femton år på skolan är detta inte bara siffror för mig. Det handlar om verkliga ungdomar, som av olika anledningar, riskerar att hamna i ett utanförskap i en alltför tidig ålder.

Man kan välja att diskutera dessa orättvisor utifrån olika infallsvinklar. Är det så att målen i kursplanerna bygger på förmågor och kunskaper som inte alla elever har möjlighet att uppnå? Man kan också diskutera om det på de skolor där måluppfyllelsen är mycket låg, kan behövas mer resurser i form av personal, men även i form av anpassade läromedel, tillgång till kommunikativa läromedel, kontinuerlig handledning och fortbildning för personalen och en bättre anpassad lärmiljö? Ytterligare en infallsvinkel till varför en del skolor har så mycket lägre måluppfyllelse än andra, är att det på skolor med mycket låg måluppfyllelse kan behövas en annan typ av organisation och undervisning än den som fungerar på andra skolor? Den här magisteruppsatsen väljer att fokusera på den sista av dessa infallsvinklar, nämligen vilken typ av organisation och undervisning som behövs för att fler elever ska uppnå målen. Det är min mening att de pedagoger som valt att arbeta på skolor med låg måluppfyllelse ofta har en hängiven och idealistisk syn på sitt uppdrag. Men det stupar på något när dessa skolor inte lyckas med sitt uppdrag att; ”ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning” (LGR11). Då specialpedagogik i hög grad handlar om ett förebyggande arbete där man redan i klassrummet vill undanröja så många hinder som möjligt för elevers lärande, valdes just specialpedagoger som källa för att diskutera dessa frågor.

Hur ska då organisationen och undervisningen anpassas i skolor med låg måluppfyllelse? Ja, det finns inga utprövade modeller som man vet fungerar i alla sammanhang och skolor. Snarare försöker varje skola finna den modell som passar den bäst. Forskning kring skolors utvecklingsarbete menar dessutom att den till stor del bör komma ur ett ”bottom up” perspektiv (Scherp, 2003, Berg, 2003) dvs. att initiativet kommer från personalen själva och inte är något de blir ålagda att göra uppifrån. Men det kräver också tid och ork från personalens sida. Just pedagogers arbetsbörda är något som ofta diskuteras på skolor men även i media och det är en av fackförbundens hjärtefrågor. Framförallt pekar man på den ökade dokumentationsbördan där lärare åläggs att, förutom att skriva omdömen och individuella utvecklingsplaner för alla elever, även göra utredningar och skriva åtgärdsprogram för de elever som riskerar att inte uppnå målen både kunskapsmål och övriga mål i läroplanen. Här blir ekvationen inte så svår att räkna ut. De pedagoger som har fler elever att kartlägga och skriva åtgärdsprogram för, har mindre tid till att förbereda lektioner som är anpassade för de elever som behöver stöd. Med detta ökar med stor sannolikhet antalet elever som inte uppnår målen och den onda cirkeln är igång.

Om det hade funnits ett eller flera sätt att organisera och undervisa i skolor med låg måluppfyllelse som löste problematiken, så skulle inte denna uppsats vara nödvändig. Självklart måste varje elev, pedagog, klass, skola och situation behandlas utifrån sina unika förutsättningar. Det är därmed inte sagt att det inte är väldigt angeläget att forska kring och

diskutera just olika sätt att anpassa organisation och undervisning i skolor med låg måluppfyllelse. Forskningen är begränsad inom dess frågor, eventuellt på grund av de specifika förutsättningarna. Förhoppningsvis kan denna magisteruppsats bidra med en teoretisk förståelse för dessa skolors komplexa verksamhet och eventuellt även bidra med nya tankar och idéer som skulle kunna bidra till bättre villkor för de lärare som har allra svårast att hinna med att anpassa sina lektioner, dvs. ämneslärare, ofta på högstadienivå, som arbetar på skolor med låg måluppfyllelse. Dessa lärare träffar enbart sina elever vid något eller ett par tillfällen i veckan. Några av dem undervisar över 200 elever i veckan.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur specialpedagoger i segregerade områden med låg måluppfyllelse ser på högstadieskolors möjligheter att förändra sitt arbetssätt och därmed minska andelen elever i behov av särskilt stöd

Frågeställningar

- Hur anser respondenterna att undervisningens organisation och innehåll bör planeras och genomföras, i dessa skolor, med tanke på elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskapsnivåer och behov?
- Vilket specialpedagogiskt stöd, anser respondenterna, kan underlätta för ämneslärare att undervisa, i helklass, i dessa skolor utifrån svaren på den tidigare frågan?

Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I följande relativt omfattande stycke kommer flera områden som på olika sätt har inverkan på skolors arbetssätt kring elever i behov av stöd att presenteras. Dessa områden kommer senare att reflekteras över tillsammans med de resultat som denna studie fått fram. Först presenteras kunskapsområdet specialpedagogik, dess olika perspektiv och hur dessa kan påverka vår syn på elever i behov av stöd. Detta följs av en presentation av de visioner kring skolan som råder i Sverige såsom En skola för alla, inkludering och likvärdighet. Då denna uppsats bygger på några specialpedagogers och speciallärares syn på sina skolors arbetssätt presenteras dessa yrkesgrupper. Därefter följer vilken syn på lärande som är ledande i den svenska skolan d.v.s. det sociokulturella perspektivet. Ett antal forskningsstudier kring undervisning som är av relevans för denna studie presenteras därefter varav Hattie (2012) och Gerrbo (2012) har fått extra stort utrymme. Vintereks studie kring individualiseringsformer presenteras bl.a. utifrån att den kommer att användas för att kategorisera denna studies resultat. Därefter presenteras det som jag valt att benämna utanförskapsskolor utifrån bl.a. Stigendals definition. Det är på just utanförskapsskolor som respondenterna arbetar. Avslutningsvis presenteras det så frekvent använda uttrycket; elever i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogik

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som hämtar sina teorier bland annat från pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi. Det är både ett forskningsområde och ett verksamhetsområde, det vill säga teori och praktik.

Begreppet specialpedagogik är, enligt Gerrbo (2012), oklart definierat. En ofta använd beskrivning är ”att specialpedagogik är något som sätts in där vanlig pedagogik inte räcker till” (s.36). Verksamhetsområdet specialpedagogik är de tillämpningar och handlingar som skolan sätter in för elever i behov av särskilt stöd. Utöver detta är det även åtgärder i förebyggande syfte för att försöka undvika att elever hamnar i skolsvårigheter. Det handlar om att ”försöka förebygga, reducera, överbrygga eller rent av (upp)lösa särskilt skolproblematiska situationer och/ eller dess oönskade effekter för elever” (s.38). Detta betyder, enligt samma författare, att specialpedagogikens verksamhet blir väldigt lik allmän pedagogik. ”Rimligtvis skulle de allra flesta specialpedagogiska insatser som görs kunna sökas i och kring det ordinarie klassrumsarbetet, utförda av den ordinarie klassläraren” (a.a. s. 38). Gerrbos slutsats blir att det som kan skilja specialpedagogik och den allmänna pedagogiken åt är själva syftet med insatsen man tänker göra.

I nuvarande läroplanen (LGR11) nämns inte specialpedagogik. Däremot står det i dess inledningsrubrik, Skolans värdegrund och uppdrag, att ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s. 8). Som lärare ska man ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (s. 14).

Jakobsson och Nilsson (2011) menar att det finns ett synsätt i LGR11 om att alla barn ska få det stöd de behöver i klassrummet. ”När en elev får svårigheter är det därför främst skolans arbetssätt som ska prövas. Först när alla möjligheter att förändra och anpassa undervisningen har prövats ska individuella insatser övervägas” (s. 27).

De specialpedagogiska perspektiven

Inom specialpedagogiken finns enligt Ahlberg (2009) inga "grand theories", det vill säga stora teorier som byggts upp av en grundforskning eller basforskning. Istället inrymmer forskningsområdet flera olika perspektiv. Teoribildningen inom fältet byggs upp av så kallade lokala teorier som i sin tur kan ge "begrepp och verktyg för att reflektera och analysera i såväl det vetenskapliga arbetet som i skolans praktik" (s. 18). En stor del av de senare årtiondenas forskning inom det specialpedagogiska forskningsfältet har bedrivits för att just identifiera olika specialpedagogiska perspektiv, det vill säga synsätt.

Inom specialpedagogiken finns framförallt två dominerande perspektiv, varav det ena är ett individualiserat synsätt på elever i behov av särskilt stöd. Detta är det perspektiv som historiskt sett varit dominerande i Sverige. Man har valt att se förklaringen till att elever har skolproblem "i de individuella differenser som finns fördelade bland människor" (Gerrbo, 2012, s. 64). Varken åtgärder eller orsaker finns enligt detta perspektiv att finna inom det kontextuella eller relationella förklaringar som det andra dominerande perspektivet kännetecknas av. Det är ett mer inkluderande, deltagande och relationellt sätt att se på lärande och utveckling. De som förespråkar detta perspektiv menar att det inte finns några omedelbara inlärningssvårigheter i sig, snarare kan det för en elev uppstå inlärningssvårigheter när den stöter på en lärandeuppgift och dess mål, men även den omgivande kontexten, "såsom lärares arbetssätt, relation till andra elever, läromedel, tid till förfogande, bristande motivation, koncentration etc" (s. 64).

De två olika perspektiven har presenterats av olika forskare som två ytterligheter som dock sällan finns i sin renodlade form. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist har till exempel beskrivit dem som det kategoriska- och det relationella perspektivet (Ahlberg, 2009). Det kategoriska perspektivet fokuserar på elevens svårigheter och vilka åtgärder som ska riktas mot dem. Det relationella perspektivet är mer riktat mot den omgivande miljön kring eleven på olika nivåer såsom grupp-, skol- och samhällsnivå. Det relationella perspektivet håller på att vinna mark mot det kategoriska perspektivet även om det enligt Gerrbo kan ta tid innan det slår igenom. Specialpedagogik utformas utifrån den kunskaps- och människosyn som råder i samhället. Det är med andra ord politiskt normativt. Något förenklat kan de olika perspektiven beskrivas som att man antingen ser att elever är i- eller att elever är med svårigheter.

Nilholm (2006) beskriver i sin tur tre olika perspektiv på specialpedagogik varav de första två, det kompensatoriska och det kritiska perspektivet, påminner om de tidigare nämnda kategoriska och relationella perspektiven. Nilholm skriver om ett tredje perspektiv som han benämner dilemmaperspektivet som beskriver motsättningar inom skolans värld som inte går att lösa men som fortlöpande kräver ställningstaganden. Många skolproblem har sällan en enkel lösning utan deras åtgärder kan ha både för- och nackdelar. Dilemmaperspektivet pekar på hur komplext och motsägelsefullt skolsystemet är. "Å ena sidan ska alla elever till exempel uppnå samma mål, men å andra sidan ska skolan anpassa sig till varje elevs förutsättningar" (Jakobsson och Nilsson, 2011, s. 36). Dilemmaperspektivet är, med andra ord, mindre praktiktäna och istället mer "en arena för etiska diskussioner där svårigheten att erbjuda en skola för alla blir central" (Persson, 2007, s.55). "Ett övergripande dilemma för ett utbildningssystem... är att sådana system dels ska ge en liknande utbildning samtidigt som barns olikheter i erfarenheter, förmågor och egenskaper också kräver att man måste anpassa undervisningen till dessa olikheter." (Fischbein, 2007, s. 18)

Även Clark, Dyson och Millward (1998) diskuterar ett dilemmaperspektiv. De menar att det kan hjälpa att som praktiserande pedagog eller politiker tänka på de val som de står inför som dilemman, istället för bättre eller sämre alternativ, då lärare ofta ställs inför komplexa frågor utan entydiga svar.

En skola för alla, inkludering och likvärdighet

I Sverige har det länge funnits en idé och en vision om en skola för alla. Begreppet lanserades redan i 1970-talets utredning om skolans inre arbete (SIA) som följdes av en läroplan för grundskolan (Lgr80). Men det har inte varit lika enkelt att realisera detta begrepp till praktisk verksamhet, om inte begreppet ska stå för något mer än att alla ska ha rätt till att gå i skolan. Om vi i begreppet vill lägga till att skolan ska präglas av likvärdighet, allas lärande och delaktighet i skolarbetet samt inkludering där allas olikheter ges utrymme, då har realiseringen misslyckats. Detta visar sig bland annat i mätbara resultat såsom att måluppfyllelsen varierar enormt mellan skolor. Gerrbo (2012) sammanfattar den utmaning som skolan står inför när det gäller att realisera en skola för alla: "Enkelt uttryckt kan den historiska, och nutida, utmaningen för skolan i detta avseende formuleras så här: givet allas olikheter – som ju kan vara både många och stora – hur får man alla i skolans verksamhet att lära och utvecklas optimalt tillsammans?" (s. 15).

Under 2000-talet har specialpedagogiken framförallt fokuserat på inkludering och att skolan ska skapa förutsättningar för alla barn att lära i sina respektive klasser istället för att skapa grupper av elever som undervisas utanför denna gemenskap. Begreppet inkludering används, enligt Nilholm (2006), framförallt i samband med elever i behov av särskilt stöd. Det brukar, något förenklat, stå för "idén att dessa barn ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer" (s.6). Nilholm menar att begreppet inkludering nästan uteslutande har att göra med situationen i klassrum, men att det även finns andra nivåer som är relevanta såsom "huruvida läroplaner är inkluderande eller ej och huruvida vi har speciella myndigheter för speciella barn" (s. 28).

Ytterligare en grundtanke inom skolan och specialpedagogiken är att utbildningen ska vara likvärdig. I skollagen framgår att: "Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas" (1 kap. 9§).

I läroplanen (LGR11) står det följande om likvärdighet:

"en likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla" (Skolverket, 2011, s. 8).

Specialpedagog - speciallärare

Den nuvarande 1 ½ åriga specialpedagogutbildningen startade 1990. Då ville man utöka det som speciallärarna tidigare arbetat med till att även inbegripa handledning av pedagoger för att stötta dem att ta hand om elever i behov av särskilt stöd i klassrummet.

"i stället för att regelmässigt låta elever, som inte anses hålla måttet eller klara tempot i klassrummet, mer eller mindre frivilligt få lämna gruppen och gå till en

speciallärare för särskilt stöd och kompensation, borde man först se över vad som finns att göra vad gäller villkoren för allas lärande i, eller i direkt anslutning till, själva klassrummet” (Gerrbo, 2012, s. 23)

Specialpedagogrollen skulle även innebära skolutvecklingsarbete för att verksamheten skulle anpassas bättre till de elever som behövde särskilt stöd. Det var en förskjutning från att tidigare ha sett på skolsvårigheter som en brist hos eleven själv till att dessa problem ”inte enbart kan förstås i individuella termer, utan måste sättas i relation till skolans mål, undervisningsätt och framförallt den sociokulturella kontext i vilken lärandet förväntas äga rum” (Gerrbo, 2012, s. 23). Från början var det tänkt att specialpedagogen skulle ersätta speciallärarna vars ettåriga utbildning försvann i och med att specialpedagogutbildningen startade. Detta fungerade inte tillfredsställande då flera studier visade att specialpedagogerna i stor utsträckning enbart fick uppgifter som den tidigare specialläraren ägnat sig åt. En ny speciallärarutbildning infördes 2007 där studenterna fick fördjupa sig i antingen läs- och skrivutveckling eller matematikutveckling. Båda dessa yrkesgrupper ska komplettera varandra och har enligt sina examensordningar flera liknande uppdrag. Det betonas i båda utbildningarna att man ska vara en kvalificerad samtalspartner, utredare och rådgivare i pedagogiska frågor för att kunna möta behoven hos alla elever. Både specialpedagoger och speciallärare ska försöka identifiera och undanröja hinder för lärandet, bland annat genom att utveckla lärmiljöerna. Specialpedagogen har dock ett mer skolövergripande fokus på utvecklingsarbetet.

Lärande

”Lärande är varje process som hos levande organismer leder till varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande” (Illeris, 2007, s. 13). Synen på lärande har kommit att förändras i och med att samhället har förändrats från att ha varit ett modernistiskt bonde- och industrisamhälle till ett postmodernt kunskapssamhälle -även kallat det senmoderna- eller kunskapssamhället. Kunskap är på väg att bli det dominerande värdet på arbetsmarknaden. Tidigare såg man det som att begåvning och intelligens var ett ”inre mentalt tillstånd” (Strandberg, 2009, s. 8). Numera bygger synen på att lärande inom skolans verksamhet är ”en aktiv, konstruktiv och social process, som förutsätter individens engagemang och delaktighet i en social och pedagogisk gemenskap, tillsammans med andra elever och vuxna i skolan” (Jakobsson och Nilsson, 2011, s. 56). Lärares teoretiska utgångspunkt styr hur de uppfattar och löser problem i undervisningen. ”När det gäller undervisning och lärande kan därför inte teori och praktik ses som avskilda och varandra uteslutande” (Ahlberg, 2009, s. 57). Lärare och forskare behöver både verktyg och begrepp för att utvärdera, utveckla och granska sin praktik.

Som tidigare nämnts har specialpedagogiken inga ”grand theories”. Däremot har pedagogiken, enligt Ahlberg (2009), en del basforskning som kan betecknas som just detta. Bland annat har Piagets och Vygotskijs teoribyggen blivit grand theories. Piagets teoribildning bygger på ”barnets biologiska och psykologiska utvecklingsstadier” (Ahlberg, 2009, s. 16). Piaget menade att barnets inre mognad är viktigare än yttre påverkan. Piaget talade om scheman ”som innehåller minnen, kunskaper, förståelse och handlingspotentialer och dessa scheman förklarar vad som sker i den mänskliga hjärnan i ett läroförlopp” (Illeris, 2007, s. 55). Detta synsätt har varit ledande inom Svensk skola under flera decennier. Numera bygger skolideologin och styrdokument sin syn på lärande på Vygotskijs teoribildning – det sociokulturella historiska perspektivet som presenteras mer utförligt här nedan.

Det sociokulturella perspektivet

Vygotskijs teoribildning bygger på att tankar, det som finns inuti huvudet, eller som Vygotskij benämner det, ”vårt inre prat”, har föregåtts av en yttre aktivitet. Denna yttre aktivitet sker tillsammans med andra, med stöd av hjälpmedel - ”artefakter”, i specifika kulturella miljöer. Det är just i de yttre aktiviteterna som råmaterialet för de inre processerna skapas (Strandberg, 2009). Om vi inte får input av detta råmaterial så sker enligt Vygotskij inget inne i huvudet ”...endast genom interaktion kan människan utvecklas” (Alexandersson, 2009, s. 113). Lärandet är med andra ord baserat på aktiviteter och interaktioner och för att barnet ska utvecklas via samspel blir språket en avgörande ingrediens. ”Det vi gör när vi talar med varandra skapar ett råmaterial, bildar underlag för vårt inre samtal, det vi i dagligt tal kallar tänkande. Växelspelet mellan yttre och inre aktivitet är lärandets grund” (Strandberg, 2009, s. 48).

Vygotskijs teori kring hur lärande och utveckling uppstår kan enligt Strandberg (2009) sammanfattats med följande fyra kännetecken:

- De är sociala – vi lär oss tillsammans med andra vilket kräver interaktioner med andra människor. Vårt eget inre tänkande har därmed föregåtts av ett tänkande tillsammans med andra.
- De är medierade – det finns både tecken såsom; siffror, bilder, ord och det finns verktyg (artefakter) såsom pennor, kniv och gaffel, miniräknare som vi använder som hjälpmedel. Dessa hjälper oss att minnas, lösa problem och utföra arbetsuppgifter. Vårt eget inre tänkande har därmed föregåtts av yttre aktiviteter med hjälp av verktyg
- De är situerade – Var lärandet äger rum spelar stor roll då lärandet är situerat. Det vill säga platser, kulturella kontexter och rum är avgörande. Det är till exempel lättare att lära sig tyska i Tyskland än i Sverige och det är enklare att lära sig läsa i en miljö som innehåller texter.
- De är kreativa – när vi övar och prövar på det vi ännu inte kan så omformar vi våra relationer, hjälpmedel och situationer. När barn är med och påverkar sina lärsituationer så tar de många utvecklingskliv.

Från början imiterar barnen det de ser det vill säga det som står på tur att läras in. Detta kallar Vygotskij för ”den proximala utvecklingszonen, den närmast – i förhållande till det som barnet kan själv – belägna förmågan” (Strandberg, 2009, s. 51). Så småningom handlar den proximala utvecklingszonen om att ge eleven utmaningar som han/hon kan klara av med den vuxnes stöd, för att slutligen kunna behärska på egen hand. Om det är för lätt blir det ingen utmaning för eleven och om det är för svårt så upplever eleven ett misslyckande (Jakobsson och Nilsson, 2011).

Vygotskij nämner även uttrycket att barnet agerar huvudet högre, ”a head taller”, när det möter något som är betydligt över dess förmåga och som förmår barnet att agera därefter. Han menar med detta bland annat att vi inte ska vara rädda för att bjuda in barnet till abstrakta resonemang som det kanske inte förstår. Detta kan på sikt öppna dörrar till deras fortsatta utveckling (Strandberg, 2009).

Undervisning

Anpassad undervisning

Gemensamt för den forskning och de riktlinjer för undervisning som presenteras i detta kapitel är att undervisningen ska anpassas efter elevernas individuella behov. Ordet ”anpassning” är det som förekommer flitigast i detta kapitel men även begreppen individualisering och i något fall differentiering förekommer. Individualiserad undervisning betyder enligt, Pedagogisk uppslagsbok – Från a till ö utan pekpinna, att ”undervisningen skall anpassas till varje enskild elev” (Lundgren, 1996, s. 269).

Enligt Jakobsson och Nilsson (2011), lär sig de flesta barn i skolan det de ska oavsett vilka metoder, arbetssätt eller arbetsformer vi använder. Andra elever är beroende av specifika förutsättningar för att lära. Dessa förutsättningar behöver vi i skolan arbeta med att både se och tillgodose. Då är det viktigt att vi ser detta som pedagogiska utmaningar istället för hinder (Jakobsson och Nilsson, 2011). Men för att kunna se dem som utmaningar, krävs goda kunskaper hos våra lärare. Detta är en förutsättning som flera av de studier jag tagit del av poängterar. Fischbein (2007) pekar på vikten av att pedagoger behöver mer kunskaper om hur de kan hantera både individernas behov liksom gruppens. Hon poängterar vikten av att lärare får mer kunskaper då det gäller att kartlägga barns styrkor och svagheter och hur uppgifter kan anpassas efter deras förutsättningar. Enligt Skolverkets forskningsöversikt, Särskilt stöd i grundskolan (2011), anses lärares kompetens som den mest betydelsefulla faktorn för pedagogiska resultat. Även Berhanu och Gustafsson (2009) menar att lärares formella utbildning, fortbildning och erfarenheter har betydelse för både elevers resultat och delaktighet. Jakobsson och Nilsson (2011) anser att det är viktigt att pedagogerna har kunskap om olika funktionsnedsättningar för att se möjligheter och alternativa handlingsätt.

För att kunna anpassa undervisningen till varje elev krävs att man fokuserar på varje individ. Då den dominerande synen på lärande är den sociokulturella, krävs även att man anpassar undervisningen efter gruppen. Fischbein (2007) diskuterar denna problematiska uppgift; ”Det går ej att hitta en modell för balansen mellan det individuella och unika och det gemensamma och kollektiva. I stället är det nödvändigt att undersöka många sådana situationer och analysera dessa utifrån teoretiska, praktiska och etiska utgångspunkter”(Fischbein, 2007, s. 26).

Jag tror mig inte, liksom Fischbein, finna någon övergripande modell som ska fungera i alla grupper. Däremot kan förhoppningsvis denna litteraturredovisning bidra till ökade kunskaper inom området. Inledningsvis presenteras tre övergripande studier av Hattie, Gerrbo och Vinterek för att sedan kortfattat sammanfatta andra studier som även de har relevans för den empiriska diskussionen. Dessa forskningsresultat presenteras under rubriken Ytterligare forskning.

Synligt lärande

Hattie har genomfört en enorm kvantitativ studie om vad som är de största bidragande faktorerna till lärande. Ca 800 metaanalyser omfattade 52637 undersökningar och ca 240 miljoner elever bidrar till studiens resultat, som han benämner Visible learning – Synligt lärande. Hattie (2012) poängterar att Synligt lärande inte är ett recept, ett arbetsblad för professionell utveckling, en ny undervisningsmetod eller något snabbförband som man kan ta till. ”Det är ett sätt att tänka” (s. 39).

”Synlig undervisning och synligt lärande sker när inläringen är det uttalade och transparenta målet, när det är lagom utmanande och när både lärare och elev (på sina respektive sätt) försöker ta reda på huruvida och i vilken utsträckning det utmanande målet har uppnåtts” (Hattie, 2012, s. 33).

En av nycklarna med Synligt lärande är att höja lärarkvaliteten. Detta innebär inga nya program eller dylikt. Snarare förespråkar Synligt lärande en förändring i lärares sätt att tänka på sin roll, att de ska lära känna sin påverkan.

Lärares utvärderingar av sitt arbete

Hattie menar att det är när lärarna blir de lärande i sin egen undervisning och eleverna blir sina egna lärare som de största effekterna på elevernas lärande visar sig. En av de viktigaste slutsatserna i synligt lärande är därmed att lärarna utvärderar sin påverkan på eleverna. Lärare måste fundera på vilka konsekvenser deras klassrumsklimat, deras undervisning och elevernas medundervisning och medlärande har för deras lärande. Därefter bör läraren bedöma om det var värt mödan i relation till vad man uppnått av lärandemålen. Hattie menar att det finns undervisningsmetoder som är mer effektiva än andra men att det viktigaste inte är att rekommendera någon av dessa utan att få lärarna att utvärdera de undervisningsmetoder som de faktiskt använder. När man i utvärderingen kommer fram till att eleverna inte lär med hjälp av den metod läraren valt, så är det sannolikt så att eleverna behöver undervisas med en annan metod. ”Det räcker inte att bara upprepa samma metod om och om igen. Vi som lärare måste ändra oss om eleverna inte ändrar sig i lärandet” (s. 119).

Anpassad undervisning

Hattie menar att uppmärksamheten måste flyttas från hur man undervisar till hur man lär sig. Han menar att först när lärare förstår hur varje elev lär sig kan de gå vidare och börja fatta beslut om hur de ska undervisa. Det är viktigt att lärarna känner till varje elevs startpunkt och var han eller hon befinner sig i förhållande till de kriterier som är lektionens mål. Beroende på vilken inlärningsfas, vilken förståelse av ytligt eller djupt tänkande, vilken motivationsfas och vilka inlärningsstrategier eleven behöver så måste läraren erbjuda olika elever olika sätt att visa att de kan och förstår vägen mot målen.

Ytterligare faktorer som är viktiga för att lärare ska kunna säkerställa att det sker en kognitiv förändring hos eleven är, enligt Hattie, att vara medveten om lärandemålen och att veta när en elev lyckats uppnå dessa mål. Det handlar även om att ha tillräcklig kunskap om elevens förkunskaper då han eller hon får uppgiften. Utöver detta är det viktigt att veta tillräckligt om ämnet för att kunna ge meningsfulla och utmanande upplevelser så att det sker en progressiv utveckling. Lärarna måste också känna till en rad olika inlärningsstrategier att erbjuda eleverna när de inte tycks förstå. De ska kunna visa på olika infallsvinklar och perspektiv för att eleverna ska förstå innehållet och på så sätt kunna maximera återkopplingens verkan. Dessutom ska läraren vara skicklig på att ”hålla sig i bakgrunden” när inläringen går framåt mot kriterierna för måluppfyllelse. Ytterligare faktorer som är viktiga är att eleven är insatt i och gärna engagerad i lärandemålen och att de befinner sig i en trygg miljö. Det vill säga, ”en miljö där misstag välkomnas eftersom vi lär oss så mycket av misstag ...” (s. 35). Han menar även att läraren måste vara beredd att förstå och anpassa sig till de lärande och deras situation, sammanhang och tidigare kunskaper. Hattie menar att undervisningen ska ligga ”på eller ett steg bortom” den förståelse som eleverna är för tillfället. Han menar även att det är osannolikt att man som lärare i helklass kan lyckas med att lägga nivån rätt för alla elever. Konsten att undervisa i heterogena klasser är;

”...att se det som förenar i mångfalden, att få kamrater att arbeta tillsammans, särskilt då de tillför olika begåvningar, misstag, intressen och temperament till situationen, och att förstå att differentiering handlar mer om inlärningsfaser – från nybörjare till kompetent till skicklig – än att bara erbjuda olika aktiviteter till olika (grupper av) elever” (Hattie, 2012, s. 134).

Lärarsamarbete

Ett av de främsta budskapen i Synligt lärande är ”kraften i att lärare lär sig av och talar med varandra om planering – lärandemål, kriterier för måluppfyllelse, vad som är värdefullt lärande, progression, vad det innebär att vara ”bra” på ett ämne” (s. 89). Han menar att om man diskuterar progression, ger det en skola näring. Man kan använda elevarbeten för att diskutera milstolpeprestationer, man kan hjälpas åt med rättningsarbete mellan klasser, samverka kring förplanering och så vidare. Lektionsplaneringar är oerhört viktiga enligt Synligt lärande och Hattie menar att det kraftfullaste sättet att planera lektioner är när lärare gör detta tillsammans. Fyra viktiga delar i planeringen är: elevernas prestationsnivåer vid starten, önskade nivåer i slutet av en serie lektioner (målriktat lärande), utvecklingstakten från början till slutet av lektionerna samt lärares samarbete och kritik vid planering.

Elevsamarbete

Samarbetsinriktat lärande är verkligen en kraftfull intervention. Kamrater kan, enligt Hattie, påverka lärandet på en mängd olika sätt såsom; hjälpa, handleda, erbjuda vänskap, ge återkoppling samt göra att klassen och skolan är en plats dit eleverna vill komma varje dag. Förutom samarbetsinriktat lärande så har en annan sorts kamratlärande – handledning, stor effekt på lärandet. Detta gäller både den som handleder och den som blir handledd. Elever som blir sina egna och andras lärare lär sig mycket på detta – deras lärande blir synligt. Både samarbete och kamratlärande kräver dialog. Det dialogiska klassrummets huvudsakliga uppgift är att det är; kollektivt (man gör inlärningsuppgifter tillsammans), ömsesidigt (man lyssnar på varandra, delar varandras tankar och överväger alternativ), stödjande (man oroar sig inte för att göra fel), kumulativt (de bygger både på egna och andras idéer) och det är målmedvetet (läraren har planerat med tydliga lärandemål och kriterier för måluppfyllelse).

För att få samarbetslärandet att fungera är klassrumsklimatet väldigt viktigt. ”Det måste finnas omsorg, förtroende, samarbete och förmåga att arbeta i grupp eftersom det är dessa färdigheter som behövs för att främja klassrumsmiljöer där misslyckanden inte bara tolereras utan också välkomnas” (s. 99-100). Det är ett misstag att tro att inläring sker gruppvis bara genom att vi placerar eleverna i grupper. Det är en förutsättning att eleverna får lära sig hur de ska arbeta i grupp och hur de ska vara delaktiga i inlärningsprocessen. Det är också viktigt med ett tryggt klimat där läraren är medveten om vad som händer i klassrummet - ”har ögon i nacken” och snabbt agerar vid potentiella problem.

En ytterligare faktor som påverkar det samarbetsinriktade lärandet är hur mycket läraren pratar under lektionerna. Elevernas aktivitet minskar när lärare talar. Trots det visar studien att lärare talar 70-80 procent av lektionstiden. Mindre än 5 procent av lektionstiden ägnas åt gruppdiskussioner eller meningsfull interaktion om tankar, mellan lärare och elev. Ofta ställer läraren en fråga (initiering) som eleverna svarar på (respons) varefter läraren utvärderar (evaluerar). Men den viktigaste uppgiften för lärare är att lyssna och detta kräver dialog. Lyssnandet kan ge information om vad eleven kan tillföra lärandet, var eleven befinner sig i lärandet just nu och visa på vilka undervisningssätt som är mest effektiva för honom/ henne. I klassrummet blir oftast elevernas tal kort och tillbakablickande. Lärarna ställer ofta slutna frågor där eleverna ibland ska svara på frågor i kör.

Formativ återkoppling

Hattie menar att "...elever blomstrar när de får formativ återkoppling under lektionen... de vill inte vänta till slutet av lektionen för att få reda på om de är på rätt spår" (s. 147-148). Återkoppling är en av de kraftfullaste påverkansfaktorerna för prestationer, men hur kraften för återkoppling ska optimeras i klassrummet, är fortfarande oklart. Studien fokuserar på den formativa återkopplingen som ges under arbetets gång, snarare än den summativa bedömningen som kommer efter ett avslutat arbete. Den formativa återkopplingen kan även komma från kamrater eller internet, inte bara från läraren. Det behövs mer forskning kring just återkoppling då den trots sina mycket goda effekter är relativt frånvarande i klassrummen, åtminstone är detta vad eleverna upplever.

Utveckla inlärningsstrategier

Vi måste ge eleverna möjligheter att utveckla inlärningsstrategier. Detta kräver att vi ger dem många olika möjligheter att lära sig idéerna men även att de får chansen till målmedveten träning av dessa och att lärmiljön gör det möjligt för dem att koncentrera sig på sitt lärande.

Framgångsfaktorer för situationella skolsvårigheter

Gerrbos (2012) avhandling fokuserar på de specialpedagogiska insatserna, det vill säga "på lärares konkreta görande för att förbättra skolsituationen och lärandet för elever med någon form av identifierade skolsvårigheter" (s. 251). Han menar att skolsvårigheterna är "situationella", det vill säga fenomenet ska förstås ur ett organisatoriskt perspektiv. Gerrbo summerar ihop ett antal framgångsfaktorer från olika studier kring specialpedagogisk praktik. Dessa faktorer är; individuell anpassning och stöd i själva lärandet, gruppstärkande övningar i klassrummet, stöd i den sociala interaktionen mellan elever samt samsyn, samverkan och samarbetskultur i form av god kommunikation mellan inblandade parter i och kring det direkta skolarbetet. Dessa framgångsfaktorer är snarare relationella än kunskapsmässiga. Lite mer utförligt menar Gerrbo att den specialpedagogiska organiseringen bör innehålla följande insatser:

Nära lärarskap

D.v.s. följsamhet gentemot eleven, en till en kommunikation och ömsesidiga relationer.

Avståndsreducering

D.v.s. uppgiftsanpassning samt krav och målanpassning. Det vill säga att läraren anpassar uppgifterna både kvalitativt och kvantitativt. "Målet med anpassningen är att försöka uppnå och bibehålla optimal känsla av delaktighet i klassens arbete – utan att riskera ett misslyckande i själva uppgiften för den specifika eleven" (s. 254).

Överbrygning

Detta handlar bland annat om läraren kan göra regelavvikelser eller undantag för en del elever. Men även att läraren upprätthåller regler när så krävs. Det handlar även om att förbereda eller förekomma att problem uppstår och att uppmuntra och motivera. Ytterligare överbrygningar kan vara att omgruppera ad hoc. Det kan även handla om att en elev får specifika förmåner för att undvika det misslyckande som ofta uppstår i följden av bristande koncentration både arbetsmässigt och socialt. Exempel på dessa förmåner kan vara att man får ta en extra rast, man inte behöver gå ut på rast samtidigt som övriga klassen, man får en elevassistent osv.

Kollektivt lärande/ förståelseutveckling

Detta handlar om olikheters lov, egna arbetslagets lärande, kommunikation med övriga lärare, skolledning och vårdnadshavare. Dessa insatser är inriktade på att vidga omgivningens förståelse av en situationell skolsvårighet.

”Genom att hävda allas exklusiva rätt till att få vara just den man är, peka på olikheternas förtjänster och olikheternas implikationer på det konkreta skolarbetet menade man sig arbeta för en vidgad förståelse i och kring vissa elevers behov av särskilt stöd och elevers situationella skolsvårigheter” (Gerrbo, 2012, s. 255).

Med förståelseutveckling menas även lärarens och lärarlagets egna förståelse av situationen.

Särskild omgruppering

Detta kan handla om; att 'gå om', hemundervisning, särskilda undervisningsgrupper. Här handlar det om en åtgärd av en mer defensiv karaktär. Det handlar inte längre om att lösa en situation i stunden utan om en mer långsiktig och genomgripande förändring.

Gerrbo har även uppmärksammat en del av de vardagsfenomen som är särskilda riskmoment i specialpedagogiskt avseende. Dessa problem är närmast institutionaliserade fenomen i skolan såsom raster, då det på och i samband med rasterna uppstår åtskilliga situationella skolsvårigheter. Även vikarier och lärarbyten kan liksom raster skapa oro och osäkerhet hos en del elever.

”Inte bara förestående utan också direkt schemalagda och återkommande lärar- och platsbyten inom skolan kan ha sina kritiska drag. En slöjd- eller idrottslärare med några få veckotimmar av sin tjänst i skolans respektive klasser kan knappast förväntas utveckla den närhet till alla elevers specifika förhållanden som deras motsvarande klasslärare” (Gerrbo, 2012, s. 257).

Ytterligare riskmoment kan rutin- och schemabrytande verksamheter skapa. Något som i allmänhet ses som en del i lärandets progression och därmed ett viktigt inslag i skolans verksamhet är elevaktivt arbetssätt. Eget val av uppgift, egen planering och eget genomförande, grupparbeten och liknande, allt det kräver noga genomtänkt planering. Även fokuserade konkreta insatser krävs av läraren för att underlätta för de elever som får skolsvårigheter på grund av detta arbetssätt. Förflyttningar i skolan bjuder på stora utmaningar för en del elever och blir därmed kritiska moment liksom studieövergångar. Framförallt gäller detta övergången till högstadiet då den eventuella förekomsten av ett nära lärarskap i form av klasslärare tillsammans med den trygga hemvisten med hemklassrum, den egna platsen och ibland den egna klassen försvinner. ”Gemensamt för de flesta av dessa skolföreteelser är ökad rörlighet och rörlighet, otydligare strukturer, fler och ofta plötsliga interaktioner samt, och kanske framförallt, det ökade såväl fysiska som mentala avståndet mellan lärare och elev” (s. 260).

Individualiserad undervisning

Det finns, enligt Vinterek (2006), förvånansvärt lite forskning om individualisering i skolan trots att det funnits med i skolans Läroplaner sedan 1962. ”Jag har för avsikt att sammanställa och integrera svenska forskningsresultat på området. Men det är svårt att finna sådana resultat på ett lättillgängligt sätt [...] Texter som presenterar rena forskningsresultat är få” (s. 22).

Vinterek menar att man kan förstå begreppet individualisering i ett undervisningssammanhang genom att visa på olika former som individualiserad undervisning kan ta. Hon har därför delat upp den individualiserade undervisningen i nio former;

Innehållsindividualisering

Detta handlar om att försöka hitta ett innehåll som svarar mot den enskilde elevens behov av viss kunskap. Det kan även handla om att innehållet ska svara mot elevens intressen. "Under 1980-talet kom elevers erfarenheter och intressen i stor utsträckning att bilda utgångspunkt för den tidens individualisering. Den pedagogiska principen om erfarenhetsanknytning i undervisningen har rötter i den progressiva utbildningsfilosofin [...]". (s. 61). Tyvärr verkar denna erfarenhets anknytning inte längre finnas kvar då "Sverige tillhör ett av de länder där en stor andel av eleverna har läroböcker som huvudsaklig grund för sitt lärande" (s. 73).

Omfångsindividualisering

Detta handlar om mängden av information som eleverna tar del av.

Nivåindividualisering

Detta är ett sätt att möta "elevers olika grad av "färdighet" och "skicklighet" inom ett ämne eller ämnesområde" (s. 45).

Metodindividualisering

Både arbetssätt och arbetsformer kan anpassas efter eleverna. Vinterek tycker sig se att metodindividualisering har minskat trots att man idag är medveten om alla elevers olika sätt att lära. Vinterek menar att detta kan vara ett utslag av;

"den akademisering som lärarutbildningen genomgår, med en allt starkare betoning av teoretiska färdigheter. I kampen för en plats inom akademien har kanske många mer direkt yrkesrelaterade färdigheter tonats ner. Inslag av vetenskapliga metoder har ökat i utbildningen men denna ökning tycks inte ha motsvarats av någon högre grad av kritisk och didaktisk analys av undervisningsmetoder. Undervisningsmetoder tycks snarare försvinna från yrkesutbildningens agenda" (Vinterek, 2006, s. 141).

Hastighetsindividualisering

Detta är enligt Vinterek, en av de vanligaste individualiseringsformerna. Den benämns ofta, egen takt, men vad som påverkar denna "takt" problematiseras sällan. Är den "någonting av naturen givet kopplad till mognad, medfödda anlag, intressestyrd och relaterad till socioekonomiska påverkansfaktorer [...]?" (s. 121). Vinterek menar även att tiden kan anpassas genom att den totala skoltiden varieras.

Miljöindividualisering

Detta handlar om var elevernas arbete utförs. Hur är lokalerna utformade, men även om ljud och rörelser i dessa lokaler. Miljöns utformning styrs, enligt Vinterek (2006), mer av vilka undervisningsformer man valt än elevernas behov. Till exempel finns det en större frihet att röra sig i klassrummet idag på grund av de arbetsformer man använder än vad det fanns förr. "Detta svarar troligen väl mot vissa elevers behov, samtidigt som det kanske inkräktar på andras" (s. 72).

Materialindividualisering

För att på bästa sätt passa individen kan läromedel och arbetsredskap ha olika utformning. Denna typ av individualisering ser, enligt Vinterek, inte ut att ske i någon nämnvärd omfattning. Hon menar dock att många lärare förväntar sig att eleverna ska ”på egen hand finna texter som passar det studerade ämnet, den egna kunskapsnivån och sin egen utvecklingspotential [...]” (s. 122).

Värderingsindividualisering

Istället för att jämföra elevers prestationer med varandra eller med gemensamma mål, kan elevernas prestationer bedömas i förhållande till sig själv. Denna individualiseringsform ser inte heller ut att ske i någon nämnvärd omfattning, enligt Vinterek.

Ansvarsindividualisering

Detta är den individualiseringsform som främst framträder i dagens skola. Den har en stark betoning av ”elevers skyldigheter kopplade till ett individuellt ansvar för undervisningens konkreta genomförande” (s. 74). Enligt Vinterek har det skett en förskjutning från lärare till elev, på vem som har ansvaret för vad som eleven gör inom ramarna för vad eleverna ska syssla med. Nu är det ofta eleven själv som avgör både nivå och omfattning på sitt arbete.

Den nationella utvärderingen av grundskolan (2003), menar att det försämrade kunskapsläget i skolan ”kan vara en följd av hur man i skolan tolkat formuleringarna i Lpo 94 om att eleven skall ta ett personligt ansvar för sina studier och ha rätt till elevinflytande i skolan” (Vinterek, 2006, s. 122). Eleverna har kanske inte varit mogna för detta ansvar? Har de fått adekvat träning? Framförallt är det metoden eget arbete som har slagit igenom under 90-talet fram tills nu. Eget arbete medför ofta en stor del ansvar för sin inläring hos den enskilde eleven.

Även senare rapporter från Skolverket visar samma resultat. Skolverkets generaldirektör Anna Ekström säger till TT att orsaken till att Sverige numera ”bara” placerar sig i mitten av alla Europeiska kunskapsmätningar ”...det är att i undervisningen har eleverna fått ta för stort eget ansvar för sitt lärande. Och det har troligen missgynnat särskilt elever med svaga förutsättningar.” (SvD Nyheter 27:e nov 2012)

Det är, enligt Vinterek (2006), ett problem för lärarna när det inte finns någon undervisningsform som tillgodoser alla elevers individuella behov samtidigt. ”I vissa fall kan individualisering på ett visst sätt gynna vissa elever men missgynna andra beroende på att olika elever kan ha olika behov och vara anpassade till det rådande på olika sätt” (s. 143).

Ytterligare forskning kring undervisning

Inkludering

Nilholm lyfter i sin rapport, Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” (2006), fram flera internationella undersökningar om faktorer som ger goda förutsättningar för en inkluderande lärmiljö i skolor. Där nämns bland annat; ledarskap med en klar vision, lärares attityder, övergripande planering med uppföljningar, reflektion, kompetensutveckling, samarbete i undervisningen och goda ekonomiska möjligheter. För lärare har följande faktorer betydelse; attityder till olikheter, förmåga att anpassa undervisningen till olikheter (detta gäller metoder, material, tid, kunskap, färdigheter samt erfarenhet), anpassning av kursplanerna, tillgång till specialistkunskap samt lärares förmåga att stärka sociala relationer hos barnen.

Vikten av samverkan har, enligt Berhanu och Gustafsson (2009), blivit tydlig i många studier kring två sammankopplade huvudfrågor nämligen; hur man kan hantera olikheter i klassrummet och hur skolan kan organiseras för att möta alla elever. Författarna har identifierat fem områden som befrämjar delaktighet och inkluderande undervisning: "Lärarsamarbete, undervisning som bygger på samarbete mellan elever, individuella planering, problemlösning genom samarbete och heterogena grupperingar" (s. 89).

Arbetsätt för att motverka svårigheter

Vilket arbetsätt och förhållningssätt en pedagog har kan, enligt Jakobsson och Nilsson (2012), förebygga eller motverka att svårigheter uppstår för en elev. Det kan även förstärka eller till och med orsaka att svårigheter uppstår. En viktig del för att motverka svårigheter för många elever är enligt författarna att ha rutiner och struktur. Det skapar trygghet och gemenskap och det främjar laganda och gemensamt ansvarstagande för både skolpersonal och elever. "Många elever har behov av att känna igen sig genom regelbundet återkommande aktiviteter. När det finns inarbetade rutiner flyter arbetet ofta väl" (s. 289).

IKT som hjälpmedel

Strandberg (2009) sträcker sig så långt att han menar att hjälpmedel och framförallt IKT gör att barnet lär sig agera huvudet högre än vad det är. "Interaktionen med datorn är ett möte med "a more cleverer peer", datorn är helt enkelt en fiffig kompis som tålmodigt lånar ut sin (materialiserade) kompetens till den som vill vara med" (s. 94). Strandberg menar även att barns datoraktivitet väldigt ofta är kollektiv. Både åldersgränser och utbildningsnivå spelar väldigt liten roll. Han menar även att barnen hela tiden får positiv "återkoppling på att deltagande aktivitet kommer före vetande" (s. 95). Jakobsson & Nilsson (2012) menar att, pedagogisk differentiering, det vill säga hur man lägger upp arbetet utifrån att elever är olika, är svårt i alla klasser. Hur kan man anpassa så att alla elever kan arbeta i sin egen takt utan att behöva känna att de blir jämförda utifrån hur snabbt de arbetar? Här kan datorn vara ett personligt hjälpmedel då olika typer av anpassning kan göras med hjälp av dessa. Det finns särskilda undervisningsprogram för olika funktionsnedsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2012). Allt fler skolor går över till en-till-en vilket kan göra att elever som behöver datorn som stöd inte längre behöver känna sig avvikande från övriga elever. Hargreaves diskuterar redan 1998 i sin bok "Läraren i det postmoderna samhället", hur vi ska ställa oss till det då relativt nya fenomenet med kunskapsexplosionen och även den ökade tillgången till information som vi fått tack vare Internet?

"Att lära unga människor färdigheter och egenskaper som anpassningsförmåga, ansvarskänsla, flexibilitet och samarbetsförmåga är utan tvivel ett viktigt mål för lärare och skolor i det postindustriella samhället. Eleverna måste också lära sig den nya teknologin som i allt högre grad kommer att prägla en stor del av arbetsmiljön. Detta pekar på att det krävs en skolmiljö som kan skapa den autonomi, den individualisering och det meningsfulla samarbete i inlärningsprocessen som är viktiga för postindustriella arbetsförhållanden." (Hargreaves, 1998, s. 64).

Interkulturell pedagogik

Bergstedt och Lorentz (2006) menar att, i dagens multikulturella samhälle skiljer sig lärarens erfarenheter från många av elevernas i större grad än förut.

”Det handlar inte längre om att förmedla och lära ut färdiga kunskaper utan att i allt högre grad själv vara aktiv i olika slag av informations- och lärandeprocesser. Den praktiska pedagogiken har alltmer kommit att handla om att vägleda och handleda individers eget kunskapsbildande. För att lyckas med det krävs bl.a. en ökad förståelse för hur unga människor idag söker kunskap, bildar sig, konstruerar identiteter och skapar mening i livet. Av lärare i dagens mångkulturella skola krävs numera såväl social som interkulturell kompetens” (Bergstedt, 2006, s. 28).

Interkulturell pedagogik bör, enligt bl.a. Lahdenperä (2006), genomsyra undervisningen på alla skolor. Det blir än mer påtagligt på skolor där många kulturer finns representerade. Det interkulturella synsättet innebär ”en medvetenhet om att kunskap och lärande i olika ämnen också måste belysas utifrån flera kunskaps- och didaktiska dimensioner med utgångspunkt i lärares och elevers erfarenheter, upplevelser och förståelse” (Bergstedt, 2006, s. 29).

Lahdenperä (2006) diskuterar att det då är viktigt att läraren i första hand bearbetar sin kulturella ”blindhet”, dvs. oviljan att se kulturella skillnader. Dessa skillnader finns och kan bidra till något positivt i lärandeprocessen både för den enskilde eleven och för övriga elever i klassen. För läraren handlar det, enligt Lahdenperä, om att förhålla sig kritiskt till sin egen historia, kultur och kulturella värderingar och att utveckla en kritisk självmedvetenhet. Risken finns annars att ungdomar med rötter i olika kulturer har svårt att uppfatta den svenska skolan som sin egen. De ser den istället som en skola för andra. von Brömssen (2006) beskriver hur en elev med kinesisk bakgrund förklarar sin syn på det innehåll han/hon skulle ta del av. ”Det förstår du väl att vi försvinner bort när dom börjar tala om sin Gustav Vasa” (s. 51). ”En monokulturell utbildning innebär att en stor del av elevernas erfarenheter, behov och uttryck exkluderas och marginaliseras” (von Brömssen, 2006, s. 51). Det är därför oerhört viktigt att elever i mångkulturella skolor får inflytande över innehållet i sin undervisning.

Utanförskapsskolor

Stigendal använder sig av termen ”utanförskapsskola” i sin bok Framgångsalternativ: mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap (2004). De så kallade utanförskapsskolorna ”... är inplacerade i urbana områden vars invånare till stor del befinner sig på marginalen av det svenska samhället eller rentav kan sägas stå utanför.” (s. 51). Detta begrepp får benämnas detta kapitel som beskriver den situation som många skolor, lärare och framförallt elever befinner sig i. Det är främst dessa skolor som denna uppsats behandlar.

Sernhede menar i sin artikel – Rut, reformer och rättvisan (2013), att elever från storstädernas kommunala förortsskolor är det nuvarande skolsystemets förlorare. ”Det finns i dag ett stort antal skolor där 50 till 70 procent av eleverna lämnar årskurs nio utan behörighet till gymnasieskolan. Alla dessa skolor ligger i utsatta stadsdelar kännetecknade av mångdimensionell fattigdom”. Detta betyder, enligt Sernhede, att hälften av eleverna i de kommunala skolorna i nordöstra Göteborg inte ges de förutsättningar som krävs för behörighet till gymnasiet, och att de olika betygsnivåerna mellan olika skolor kan ses som ett mått på segregationen och de socioekonomiska klyftorna i dagens svenska storstäder. ”Att på detta sätt, år efter år, bli bortsorterade kan inte uppfattas på annat sätt av de unga än att de tilldelas status som andra klassens medborgare”. Han pekar på Ungdomsstyrelsens undersökningar som visar att ”35 till 40 procent av dem mellan 20 och 25 år i de mest utsatta stadsdelarna, varken arbetar eller studerar”. Det finns en uppgivenhet hos dessa ungdomar som grundar sig i att ”man tror sig veta hur arbets- och bostadsmarknaden ser ut för ”en blatte

från förorten”. Han menar att dessa ungdomar inte sällan ser sin kommande försörjning ”knuten till de möjligheter som familj, släkt och andra kontakter kan ge”.

Det positiva som kom ut ur Sernhedes studie var att ungdomarna uppger att de trivs bra i skolan. Det är förhållandevis få elever som skolkar då skolan innehåller kompisarna och det sociala livet.

”Skolan uppskattas för att den är en trivsamt miljö, lärarna betraktas som schyssta vuxna, man får ett mål lagad mat varje dag, och många betonar att lärarna är de enda etniska svenskar man träffar över huvud taget. Å andra sidan är det uppenbart att jakten på höga betyg inte står lika högt på agendan som i andra skolor” (Sernhede, 2013).

Hattie, (2012) beskriver en amerikansk studie från 2006 som menar att snarare än skolprestationer är antalet år i skolan den bästa prediktorn för hälsa, rikedom och lycka senare i livet. Studien menade att avhoppare från gymnasiet i USA har en genomsnittlig inkomst på 23000 US-dollar per år, medan personer med gymnasieexamen tjänar 48% mer och de med högskoleexamen tjänar 346% mer. Studien visar ytterligare att personer med gymnasial examen lever mellan sex och nio år längre än avhopparna. De har bättre hälsa, och det är mellan 20-40% mindre sannolikt att de behöver socialbidrag. Detta är förvisso amerikanska siffror och det finns många goda exempel på personer som lyckats väldigt bra utan en lång utbildning.

Stigendal, ifrågasätter det Svenska betygssystemet och dess sorteringseffekt. ”Betygen är både otillräckliga och delvis missvisande” (2004, s. 123). Han menar att alla barn inte börjar från samma utgångspunkt, av olika orsaker. För några barn blir sträckan fram till målet mycket längre än för andra. Men det syns inte i betyget hur mycket man ansträngt sig. ”Kanske ger man järnet, men når ändå inte upp till betygskriteriernas krav för godkänt. Och detta på grund av ett annat Utgångsläge. Då syns det inte heller att man har gett järnet” (s. 54). Stigendal diskuterar även om betygen överhuvudtaget bedömer de kunskaper som är av betydelse för vårt nutida samhälle.

”Tänk om betygen mäter fel kunskaper? Tänk om det är andra kunskaper som behövs för att klara sig bra i samhället? Tänk om underkända elever är bra på kunskaper som behövs i det framtida samhället, men som det inte sätts betyg på? Kan vi egentligen vara säkra på vad eleverna behöver bli bra på för att klara sig i samhället?” (Stigendal, 2004, s. 26).

Elever i behov av särskilt stöd

Hur stor del av grundskolans elever som är i behov av särskilt stöd är svårt att säga. En rapport av Skolverket (1999) visade mellan 10-40 procent. Det fanns dock, enligt Gerrbo (2012) skolor som angav en mycket högre andel, allt från 75 till 100 procent. ”Den ibland orimligt höga målsättningen och välskrivna retoriken i läroplaner och andra policytexter formligen krockar med de komplexa skolsituationer och den skolproblematik vissa lärare dagligen möter” (s. 59). Gerrbo menar att i den mångkulturella förortsskolan tvingas lärare navigera sig fram i en praktik som är mycket olik den som skrivs fram i de generella dokumenten.

I en kvalitativ rapport av Persson, Andreasson & Heimersson (2005), av tio skolors arbete framgår det ”att andra generationens invandrare utgör den största andelen av de elever som bedöms behöva mer stöd än vad de får” (s. 6). Ju högre upp i skolåldern man kommer desto starkare dominerar barn födda utom Sverige bland dem som skulle behöva mer stöd än vad de får. De elever som är utlandsfödda får stöd i större utsträckning än de som tillhör andra generationens invandrare. ”Det förefaller alltså sannolikt att man från skolans sida gör stora ansträngningar för att snabbt ge de invandrade eleverna möjligheter att komma in i den svenska miljön genom att stödja dem i främst deras språkutveckling” (a.a. s. 35). Föräldrarnas socialgruppsstillhörighet har enligt en rapport av Persson (1998) visat sig ha betydelse för om en elev ska få specialpedagogiskt stöd eller inte. ”...näst elevernas begåvningsnivå är det föräldrarnas socioekonomiska status, följt av elevens kön, som bland bakgrundsfaktorerna har störst förklaringsvärde för specialpedagogiskt stöd” (a.a. s. 36).

Orsakerna till att elever får mindre stöd än vad de skulle behöva beskrivs som resursbrist. Men även faktorer som brist i organisation, brister i personalens kompetens samt att eleverna inte är villiga att ta emot stöd som erbjuds, nämns (a.a. 2005). De grupper av elever vars resursbehov man ofta tvingas nedprioritera är de tysta, initiativsvaga och blyga eleverna. Det är även ofta barn till lågmälda föräldrar som blir förlorare i kampen om resurser. Studien visar att det nästan alltid är läs- och skrivsvårigheter som är anledningen till särskilt stöd i de tidigare skolåren. Detta ändras och i elva- tolvårsåldern blir koncentrationsstörningar och beteendeproblematik allt vanligare. Detta är en intressant förändring. ”Maktlöshet inför vad skolan ser som viktigt kan kompenseras med kontroll över situationen genom att inte göra något eller göra något annat än det förväntade” (a.a. s. 43).

Enligt Persson, m.fl. (2005), spelar skolans kultur roll i hur man ser på och agerar kring elever i behov av särskilt stöd:

”Det förefaller snarare som om en del av skolorna, egentligen utan att man kan identifiera några tydliga orsaker, hamnat i ett läge där man närmast resignerat konstaterar att man inte förmår ge alla elever det stöd de skulle behöva. Orsaken uttrycks som ”resursbrist” utan att man närmare analyserar vad ett resurstillskott skulle kunna medföra. Lösningen är mera ”spec”, ofta därför att man anser att barnen är varandra alltför olika för att kunna vara i stora klasser eller grupper. ... Situationen i klassrummen är tidvis olidlig för både elever och personal och lösningen ses ofta i tillskapande av ”särskilda undervisningsgrupper”, ”punktmarkering”, av ”stökiga” elever... Den specialpedagogiska verksamheten får då bli den buffert som kan användas för att i möjligaste mån rädda situationen för stunden... förändringar av skolans sätt att organisera arbetet tvingas nedprioriteras som följd av det akuta arbetet...” (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s. 40).

Men det fanns skolor i studien som lyckats vända en negativ trend. Gemensamt för dessa var att man betonade arbetslaget och den kollektiva kompetensen. Det är viktigt med öppen kommunikation och att arbeta åt samma håll. Att arbeta så att alla är delaktiga (a.a.).

Oavsett om elever har en diagnos eller inte så finns de som behöver vissa förutsättningar för att kunna lära och samspela med andra elever och vuxna. Men det finns, enligt Jakobsson och Nilsson (2012), inget diagnosspecifikt sätt att arbeta. Däremot finns det pedagogiska möjligheter som man som pedagog kan prova för att underlätta för elever i behov av stöd. Det allra viktigaste är att visa förståelse för att alla elever är olika och ”att saker som inte är en

utmaning för de flesta kan vara ett verkligt problem för andra” (a.a. s. 175). Det sätt som man som pedagog instruerar och undervisar på har stor betydelse för många av våra elevers möjligheter att överhuvudtaget förstå. ”Om elever inte kan uppföra sig på ett förväntat sätt, är kraven troligtvis för höga, de kan ha svårt att förstå vad som händer eller att inse konsekvenser av sitt handlande” (a.a. s. 191). Ofta är elevers problembeteende svåra att hantera med fler vuxna. Det kan snarare behövas en utvecklad kompetens hos de vuxna runt eleven för att bemöta honom/ henne och för att komma tillrätta med elevens problem (Persson m.fl. 2005).

Metod

Forskningsansats

”En forskningsansats innehåller filosofiska grundantaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag” (Bengtsson, 2010, s. 34). Det handlar med andra ord om vilka djupare tankar om verkligheten och kunskapsteorier som ligger till grund för denna uppsats. Dessa båda grundantaganden är förutsättningar för forskning även om de ofta är implicita dvs. underförstådda. De fungerar som filter för forskningen och är funderingen bakom det som får framträda och bli synligt. Det är ett krav inom vetenskaplig forskning att förutsättningarna görs explicita. Då blir forskningen mer tillgänglig för kritisk granskning.

Livsvärldsfenomenologi

Denna uppsats har en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats. Under drygt ett decennium har forskare i Norden utvecklat en pedagogisk och specialpedagogisk forskningstradition som tar sin utgångspunkt i människors livsvärldar (Berndtsson, 2009, s. 252). Det handlar om hur vi ger fenomenen betydelse de får. Hur vårt medvetande uppfattar dessa fenomen samt hur våra upplevelser av fenomenen påverkar hur vi ser på världen, även kallad livsvärlden. Fenomenologin är både en teori och en metod.

Livsvärldsfenomenologin som teori

Som teori har fenomenologin några centrala begrepp varav livsvärlden är den mest diskuterade. ”Livsvärlden är den värld vi lever våra liv i och som vi på nära sätt är förbundna med” (Berndtsson, 2009, s. 252). Det går inte att ställa sig utanför sin livsvärld – det är ett varande. Det är en levd värld som gestaltas av människors handlingar och vardagsliv. Den kännetecknas av att vara social.

”Här finns de människor som vi lever nära och som vi kan möta ansikte mot ansikte (omvärld), samt de människor som lever samtida med oss (medvärld) men som vi inte har några direkta relationer till.... Livsvärlden karaktäriseras ytterligare av att vi handlar i den. Den är alltså inte en passiv värld, för att ta den i besiktning krävs aktivitet” (Berndtsson, 2009, s. 253).

”Livsvärlden inkluderar alla de regioner som människor rör sig mellan och kan beskrivas som världen av allt som är möjligt att göra och erfara. Livsvärlden kan således både växa och krympa” (Bengtsson, 2010, sid 49). Det är den värld som vi känner till genom våra levda erfarenheter. Den finns där som ett sätt att förstå världen före alla teoretiska förklaringar.

”Livsvärlden kan människan aldrig undslippa så länge hon är i livet. Den är självklart där i allt människan företar sig och tas utan reservation för given genom hela livet. Likväl handlar det inte om ett godtyckligt teoretiskt antagande, utan om den grundläggande tillit som utgör förutsättningen för alla teoretiska antaganden” (Bengtsson, 2010, sid. 18).

Horisontbegreppet är ytterligare ett centralt begrepp inom livsvärldsfenomenologin. Vi har alltid en viss förståelse av världen, men det finns även en potentiell kunskap. Denna potentiella kunskap ligger inom vår horisont som vi har möjlighet att nå fram till om vi har inställning och förmåga (Carlsson, 2009, s. 234).

Livsvärldsfenomenologin som metod

Som metod är livsvärldsfenomenologin inriktad på att undersöka världen i sin fulla konkretion, dvs. som den visar sig för lika konkret existerande människor. ”För detta krävs differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten” (Bengtsson, 2010, sid 37). Det finns inte EN rätt metod inom livsvärldsfenomenologin, istället finns det en metodkreativitet. Det är upp till varje forskare att själv välja vilken eller vilka metoder som fungerar bäst för undersökningen. Livsvärlden är förgivettagen och är ofta en oreflekterad bas för våra vardagliga handlingar. Det är en utmaning att försöka göra livsvärlden tillgänglig för granskning. Forskaren ska försöka få respondenterna att komma i kontakt med sina erfarenheter och sedan formulera dem i ord. Det är viktigt att forskaren försöker att uppfatta, föreställa sig och sätta sig in i respondenternas livsvärldar och att vara följsam och öppen mot det fenomen som studeras. För respondenternas del är det viktigt att få tid att reflektera över sina erfarenheter, vilket återkommande intervjuer såsom fokusgrupper kan ge. Våra förväntningar ingår i våra livsvärldar och kolliderar ofta med andras förväntningar. Detta gäller även specialpedagogers och lärarkollegor. Ibland kan man behöva släppa sin egen livsvärld och leva sig in i andras. Detta är något som ofta ingår i specialpedagogers/ speciallärares roller. Även forskaren lever i sin livsvärld, vilket är viktigt att vara medveten om och reflektera över. ”Utifrån ett livsvärldsperspektiv innebär pedagogisk forskning att såväl de andra människor som studeras som forskarna är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar” (Bengtsson, 2010, s. 39). Det är inte möjligt att studera hela livsvärldar, därför är det viktigt att göra olika avgränsningar, ”...och de kan göras genom att mer eller mindre naturliga utsnitt eller regioner tematiseras. Man kan således välja att studera klassrummet, fritiden eller hemmet med avseende på någon relevant fråga, t.ex. undervisning och lärande” (Bengtsson, 2010, s. 48-49).

Förförståelsen

För att få syn på ny kunskap och förståelse är det viktigt att forskaren har ett subjektivt forskningsperspektiv, dvs. förförståelse. Denna förförståelse kan annars bli ett hinder att se det nya, för forskaren. Därför är det, som tidigare nämnts, viktigt att reflektera över den egna subjektiviteten, dvs. hur spelar forskarens egen livsvärld in i hur han/hon ställer frågor och tolkar svar?

Ny kunskap

Genom att analysera bildas ny kunskap. ”Det går inte att reducera förståelsen av helheten till summan av delarna. Forskaren kan inte heller göra anspråk på att nå en definitiv eller ”sann” tolkning, utan man ska göra gällande att det är den mest troliga tolkningen som presenteras”(SBU:s handbok s. 207).

Livsvärldsfenomenologi i denna uppsats

För empirisk forskning är det viktigt att börja med att klargöra ”på vilket sätt ontologin får betydelse för det valda problemet” (Berndtsson, 2009, s. 253). Utgångspunkten i den här studien är fem specialpedagoger/speciallärare i sina livsvärldar. Det är ett sätt att fånga upp deras syn på verkligheten i detta fall de regionala världar som deras skolor utgör och hur de kan stötta ämneslärare att själva genomföra specialpedagogisk verksamhet. Det är även en möjlighet att fånga deras förhållningssätt till sitt uppdrag. Styrkan i den livsvärldsfenomenologiska ansatsen är att deltagarnas egna röster blir hörda.

Metodval

För att få en djupare förståelse för ett fenomen snarare än att kunna generalisera föll valet av metod på att genomföra en kvalitativ studie. Fokusgruppsintervjuer fungerar, enligt Kvale och Brinkmann (2009), utmärkt i explorativa studier ”eftersom den livliga kollektiva interaktionen kan frambringa mer spontana expressiva och emotionella uppfattningar än den individuella, ofta mer kognitiva intervjun” (s. 166). Enligt Wibeck (2000) används fokusgruppsintervjuer ofta för att ta reda på hur deltagarna i en grupp tänker tillsammans kring ett fenomen. Slutsatsen måste däremot inte vara att gruppen är enig i frågan. Däremot finns möjligheten att just fokusgruppsdiskussioner och dess möten av livsvärldar, kan leda till att en horisontsutvidgning kan komma till stånd hos någon eller alla respondenterna.

Moderatorn i en fokusgruppsintervju har, enligt Kvale och Brinkmann (2009), ofta en ”nondirektiv intervjustil” vars uppgift är att introducera intervjufrågor och skapa en atmosfär som tillåter att deltagarna kan föra fram sina personliga åsikter samt att det blir ett utbyte deltagarna emellan. Den ”ostrukturerade metoden” (Wibeck, 2000), med fri diskussion där deltagarna själva styr diskussionen utifrån vad de anser är viktiga aspekter av ett visst ämne, valdes för denna studie. Däremot indikerar ordet ”fokus” att diskussionen ska följa ett på förhand givet ämne. Detta ämne initieras av moderatorn via en inledning eller ett ”stimulimaterial”.

För att ge möjlighet till att fördjupa fokusgruppsdiskussionen ytterligare valdes ett processförlopp där deltagarna skulle träffas vid två tillfällen á två timmar med ca två veckor emellan. Förhoppningsvis skulle tillfälle nummer ett starta upp funderingar och tankar som deltagarna sedan skulle ta med sig till samtal nummer två.

Inom den livsvärldsfenomenologiska rörelsen förespråkar man gärna fler än en metod för datainsamling. Fokusgruppsintervjuerna skulle kunna kompletteras med observationer av den sorts skolor som denna uppsats inriktar sig mot. Här har dock tidsaspekten fått avgöra.

Studiens urval

Enligt Wibeck (2000) är det lämpligt med mellan fyra och sex deltagare i en fokusgruppsdiskussion då det finns en risk för att tillbakadragna personer inte kommer till tals, eller att det bildas subgrupper om gruppen är större än så. Valet av respondenter stod mellan att antingen intervjua ämneslärare eller specialpedagoger/ speciallärare som har observerat ett flertal olika pedagoger och bevittnat många olika lektioner och undervisningssituationer? Valet föll på specialpedagoger/ speciallärare som bör ha ett utifrånperspektiv och som genom sin utbildning har fördjupat sig i specialpedagogiska frågor. Det är med andra ord en grupp specialpedagogers och speciallärares livsvärldar och mötena dem emellan som kommer att studeras. Följande urvalskriterier och yttre förutsättningar upprättades: respondenterna skulle vara verksamma som specialpedagoger eller speciallärare på högstadieskolor belägna i segregerade områden där måluppfyllelsen var låg.

Det gjordes ett målinriktat urvalsförfarande där personer som på olika sätt var kända för mig kontaktades. Det gjordes också ett succesivt urval, ett så kallat "snöbollsurval" (Wibeck, 2000), där de respondenter som kontaktats om studien, tipsade om ytterligare presumtiva respondenter som i några fall hört talas om studien och ville delta. De tre skolor som kom att representeras i studien visade sig ha liknande förutsättningar utifrån: elevers meritpoäng, andelen elever med betyg i alla ämnen och andel invandrare (Salsa, 2013). De representerade skolorna ligger på ett meritvärde som är ca 60 poäng under riksgenomsnittet, andelen elever med betyg i alla ämnen är en bra bit under hälften av riksgenomsnittet och andelen invandrare är mellan 80-90%.

Vetenskapsrådet beskriver fyra huvudkrav för forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Gerrbo, 2012). Vad beträffar informationskravet så kontaktades först respondenterna via telefon för att sedan få ett informationsbrev. När det gäller samtyckeskravet så byggde hela studiens design och urval på frivillighet. Respondenterna berättade att, själva upplägget med fokusgrupp tillsammans med dess syfte och processtänk, var tilltalande. Detta visade sig även då samtliga tillfrågade till studien tackade ja, även om två personer fick förhinder när de planerade datumen för samtalen presenterades. Vad beträffar konfidentialitetskravet rör det sig om hur deltagande skolors och respondenters identitet kan skyddas. För att värna om respondenternas och de representerade skolornas anonymitet beskrivs inte skolorna utförligare än det som skrevs om deras SALSA värden samt några olikheter mellan skolorna som respondenterna kom fram till i sina diskussioner. Presentationerna av respondenterna har presenterats för dem och godkänts av dem själva. De har också fått läsa igenom och kommentera resultatdelen av studien. Respondenterna benämns i denna uppsats med siffrorna 1-5. Slutligen, vad beträffar det sista av de fyra kraven – nyttjandekravet så förbinder jag mig att enbart använda det insamlade materialet till det som det är avsett för och se till att inspelningarna inte kommer i orätta händer.

Presentation av respondenterna

Respondenterna är speciallärare eller specialpedagoger på sina respektive skolor. Alla har examen inom något av dessa båda områden. Några av respondenterna har arbetat väldigt länge på sina respektive skolor medan några har börjat på sin nuvarande skola detta läsår. Det finns en stor variation i erfarenhet av att arbeta som speciallärare/specialpedagog bland deltagarna. En person har arbetat i snart 30 år medan en annan började detta läsår. Det finns i

gruppen bl.a. erfarenhet av att ha arbetat; i ett specialpedagogiskt team, i förberedelseklasser, i gymnasiesärskola, som rektor och att undervisa på Universitetet.

Studiens genomförande

För att initiera ämnet, det vill säga fokusområdet vid intervjutillfälle nummer ett, gjordes inledningsvis en kortare muntlig introduktion, där likheter mellan de deltagande skolornas SALSA värden presenterades. Därefter följde en kortare muntlig stimulipresentation. Ett stimulimaterial bör, enligt Wibeck (2000) utformas så att det väcker frågor och diskussion. Innehållet utgick från en muntlig framställning där deltagarna skulle tänka sig in i situationen som beskrevs. Det handlade om en ensam ämneslärare som undervisar i många klasser varje vecka. Kraven på måluppfyllelse är hög, kursplanerna styr och de nationella proven skall göras med framgång. Läraren kommer ofta till traditionella klassrum där bänkar står på rad och både läraren och eleverna följer uppstyckade scheman där de förväntas ställa om sig mellan klasser och ämnen på kort tid. Framför sig har läraren en grupp på ca 25-30 elever varav många har svenska som andraspråk, några har läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter, motivationssvårigheter, mår dåligt psykiskt eller är socialt, utagerande och inagerande beteenden, ytterligare några är frånvarande osv. Gruppen är heterogen med alltifrån de som uppnår de högsta målen till de som inte uppnår dem alls. Alla elever är födda samma år men mognaden är väldigt olika. Några mår bäst av regler, struktur och rutiner medan andra behöver en mer informell miljö och varierad undervisning. När introduktionen var avslutad upprepades uppsatsens frågeställningar och respondenterna ombads fundera över och diskutera dessa.

Vid intervjutillfälle två initierades diskussionen återigen av en muntlig stimulipresentation av mig som moderator. Jag utgick denna gång från Jakobsson och Nilssons bok (2011) när jag presenterade hur undervisning och organisation bäst bör se ut för elever med koncentrationssvårigheter och ADHD. Jag valde dock att inte nämna vilka skolsvårigheter och diagnoser barnen i exemplet hade. Därefter frågade jag respondenterna om dessa omständigheter och åtgärder kan gynna fler elever i klassen, dvs. elever som inte har koncentrationsproblem.

Studiens tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet

Ny kunskap och forskning behöver verifieras på något sätt. Det vanligaste är att man diskuterar utifrån termerna validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Validiteten mäts i hur väl studien undersöker det den har för avsikt att undersöka (giltigheten). Reliabiliteten mäter hur noggrant och korrekt undersökningen har genomförts (tillförlitligheten). Denna studie bygger på intervjuer och hur verifierar man kunskap som grundar sig på situationer som inte går att återskapa där kunskap har konstruerats mellan forskaren och de intervjuade? Då detta är en kvalitativ studie föredrar jag att använda termen trovärdighet framför termerna validitet och reliabilitet som används inom den kvantitativa forskningen (Ahlberg, 2009). Ett sätt att stärka en studies trovärdighet är att försöka återge respondenternas diskussioner så likt verkligheten som möjligt. Ett annat sätt är att låta respondenterna i förväg ta del av och ge synpunkter på studiens resultat (Alexandersson, 2009). Båda dessa aspekter kommer att beakta i denna studie. Som tidigare nämnts är inte syftet med denna studie att kunna generalisera utan att gå på djupet i frågeställningarna. Göransson och Nilholm tar i sin artikel, Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar (2009), upp hur de upplever att man i pedagogisk forskning ser en tendens till genreblandning. Med detta menar de att man resonerar som att urvalet i kvalitativa studier representerar en större grupp. Orsaken till detta

kan enligt författarna vara en syn på forskning som ”leverantör av generella sanningar som går att överföra till olika grupper” (s. 140). Men det kan även enligt författarna bero på att kvantitativa forskningsresultat är mer användbara hos aktörer utanför den pedagogiska forskningens värld såsom journalister och utbildningspolitiker mm. Det är på grund av denna risk för smygrepresentativitet viktigt att använda uttryck i bestämd form såsom ”respondenterna” snarare än ”specialpedagoger” då det senare kan ses som en generell slutsats. Denna uppsats bygger enbart på fem personers tankar och synpunkter och man kan med andra ord inte tala om några generella resultat. Däremot går det att göra jämförelser och liknelser mellan de livsvärldar som vi fått ta del av i denna studie och Hatties (2012) enorma kvantitativa studie. Dock är tanken att studien ska få sin giltighet genom att den utmanar läsarens förståelse och förhoppningsvis förflyttar dennes horisont.

Analysarbetet

Analys är detsamma som att söka mönster, upptäcka likheter och skillnader och att i detta fall konstruera kategorier. Det empiriska materialet har sorterats och klassificerats för att bli överskådningbart. Bearbetningen av empirin skedde i flera steg. Efter transkribering och genomlysning av materialet delades materialet in under olika underrubriker. För att tydliggöra vad respondenterna talade om, redovisas detta mestadels genom utvalda citat. Då minskas även risken för misstolkningar av det som sädes, vilket hade kunnat ske om jag hade försökt att tolka och beskriva detsamma. Man bör vara medveten om att man aldrig kan förstå någon fullt ut. Det handlar snarare om ens egen tolkning av det som sägs.

Resultat

I följande del presenteras respondenternas erfarenheter av att arbeta som specialpedagoger/ speciallärare på högstadiet i skolor i segregerade områden där måluppfyllelsen är låg. För att respondenternas livsvärldar skall komma till uttryck har jag valt att till största delen presentera det som sades i citatform.

Det empiriska materialet har, som tidigare nämnts, sorterats och klassificerats för att bli överskådningbart. Det har inte gjorts någon skillnad på vad som sades under intervjutillfälle ett eller två. Presentationen som följer är organiserad så att den först beskriver några olika förutsättningar mellan de olika skolorna vilket respondenterna kom fram till under sina diskussioner. Därefter presenteras delar ur diskussionerna utifrån svaren på de två frågeställningar som uppsatsen bygger på dvs:

- Hur anser respondenterna att undervisningens organisation och innehåll bör planeras och genomföras med tanke på elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskapsnivåer och behov?
- Vilket specialpedagogiskt stöd, anser respondenterna, kan underlätta för ämneslärare att undervisa i helklass utifrån svaren på den tidigare frågan?

Olika förutsättningar på de respektive skolorna

Trots de tidigare nämnda likheterna mellan skolorna såsom andel elever med invandrarbakgrund, elevers genomsnittliga meritpoäng och andel elever med betyg i alla ämnen, så fann respondenterna även flera skillnader mellan skolorna. Detta gällde bland annat lärarbehörighetens genomförande i organisationen. En av de tre skolorna hade genomfört detta helt och hållet, medan övriga två skolor ännu inte hade börjat med denna organisation. En av skolorna hade detta läsåret blivit av med sina gemensamma arbetslagsrum och hemklassrum på grund av att mellanstadiet skulle komma in i högstadiets lokaler. Nu råder istället lokalbrist och lärarna får tilldelade arbetsplatser utspridda på skolan. Inte ens mellanstadiet har tillgång till hemklassrum. Övriga skolor hade både arbets- och hemklassrum. Tillgången till specialpedagoger har även varierat då en av skolorna aldrig haft någon specialpedagog förrän detta läsår. På övriga två skolor har det funnits två specialpedagoger även om dessa inte arbetar heltid. Även datortätheten varierade mellan skolorna. Där en av skolorna hade en- till-en-datorer. Slutligen kom respondenterna in på antalet lärare med behörighet i svenska som andraspråk på de respektive skolorna. En av skolorna hade till största delen svenska lärare medan övriga hade nästan enbart svenska som andraspråkslärare.

Svar på frågeställningarna

I följande avsnitt kommer jag att presentera respondenternas svar på studiens frågeställningar. Svaren har kategoriserats under olika rubriker som vuxit fram under analysarbetet. Följande citat är en, enligt mig, bra inledning till de resultat som därefter följer.

”Jag tror inte att det finns någon lösning som passar alla och det finns ingen lösning som löser allt” (Person 2)

Anpassa undervisningen för hela gruppen/ klassen om det är många som inte når målen.

Två av respondenterna hade positiva erfarenheter av ett arbetslag som har tagit fram gemensamma gruppåtgärdsprogram för sina klasser. Det är en slags sammanfattning av de individuella åtgärdsprogrammen i klassen tillsammans med en bedömning av vad klassen som grupp behöver. De individuella åtgärdsprogrammen finns kvar men de gemensamma gör det mer överskådligt och lätthanterligt för ämneslärarna.

”Vi har ett positivt exempel på vår skola där framförallt ett arbetslag har gjort gemensamma åtgärdsprogram. De gör dem framförallt på gruppnivå. Hur arbetar vi med den här klassen? Vad ser vi för svårigheter i den här klassen? Det handlar mycket om struktur, ramar och även förhållningssättet. De försöker också arbeta med undervisningen. Det handlar inte alltid om att sänka nivån utan om hur vi arbetar. Hur arbetar vi språkgynnande för att locka eleverna och för att få dem att förstå?” (person nr 5)

Om en stor andel av eleverna i en klass inte når målen kan det vara bra att fundera över vilken sorts undervisning och arbetsklimat som klassen/ gruppen behöver. Undervisning som anpassas till en eller några få elever i klassen som till exempel har koncentrationssvårigheter eller svenska som andraspråk gynnar ofta merparten av eleverna i en klass. ”Frågan är, kan det missgynna någon?” (person 2).

Enligt respondenterna skrev man fler åtgärdsprogram för hela grupper för 10-15 år sedan men detta fick man, enligt några av respondenterna, kritik på från Skolinspektionen. Frågan är om Skolinspektionen riktigt förstår situationen för ämneslärare som kanske undervisar 200 elever varav 150 har åtgärdsprogram? Om åtgärdsprogrammen blir mer överskådliga för alla undervisande lärare finns det större möjligheter för ämneslärarna att även förverkliga det som står i dem dvs. anpassa undervisningen efter de elever som går i klassen. Den anpassning som gynnar några kan som tidigare nämnts även gynna övriga elever i klassen. En förhoppning blir då att - ”Gemensamma åtgärdsprogram kan leda till färre individuella åtgärdsprogram i klassen.” (person 1).

Arbeta med att få arbetsro på lektionerna och ett lugnt och tryggt klimat.

En respondent poängterar vikten av att skapa ett gott arbetsklimat:

”Jag tänker också att grunden för allting är att det är ett lugnt och tryggt klimat i klassen. Där är vår stora brist i många klasser. Och man kommer inte vidare om man inte tar tag i det. Man gör inte det. Det går inte att komma förbi det utan man måste jobba med det” (Person 1).

På frågan om hur man skapar trygga klassrum, kom följande svar:

”Lars A Gustafsson har sagt att han tycker att det finns tre saker som man ska tänka på som förälder. Men jag tycker att det gäller precis lika mycket som pedagog, eller överhuvudtaget när man umgås med barn. Det ena är att vara närvarande. Det tror jag är så viktigt. Det märks i allting i röstläge, i kroppsspråk, i allting om man är på lektionen själv. Det andra är; struktur och det tredje är; inge hopp. Och jag tycker egentligen att de är genialiska. Jag tycker det är så bra. Jag tänker ofta på dem” (Person 2).

På frågan – vad som menas med närvarande fortsätter hon.

”Jag tänker att vara närvarande gäller allting. Det gäller till exempel att inte komma försent till lektionen. Det tycker jag är så... jag ser faktiskt lärare som gör det och jag tycker det är gräsligt. Men kommer eleverna försent, då blir det... Det betyder att man till exempel skriver upp den där dagordningen. Strukturen på dagen. Att man ser vilka som är där. Att man frågar, var är Ahmed? Var han med på förra lektionen? Att man ser att det man ska jobba med är man engagerad i. Det menar jag med närvaro” (Person 2).

Arbeta med tydlighet och struktur i undervisningen.

Något som kan medverka till lugn och ro och trygghet i klassrummet är att det finns en tydlig struktur och tydliga ramar i undervisningen. Att eleverna känner igen sig. Därför bör lärarna presentera en lektionsplanering i början av varje lektion.

”Alla ska skriva upp vilka moment som finns på lektionen och att lektionen ska avslutas med en sorts utvärdering som; vad har du lärt dig på den här lektionen? Säg en mening? Eller vad har du fått för fråga på den här lektionen? Eller bara bra eller dåligt. Alltså på nåt vis att det som händer på lektionen måste de ta ställning till aktivt” (Person 2).

En av respondenterna diskuterade att det är ovanligt med strukturerade lektioner på den skola hon arbetar.

”Det är ju det här med som vi sagt så många gånger. Det här med att skriva ner på tavlan: den här lektionen ska vi ... i punktform. Och det hade vår rektor innan hon gick ut på sina lektionsbesök, att det här är något man kan rekommendera att börja försöka tänka i de banorna... och försök utvärdera sedan. Hur gick det? Nådde vi hit? Eller vad var det som gjorde att vi inte nådde hit? Och jag vet inte hur många klasser hon mötte en sådan plan. Inga tror ja? Det kanske var någon lärare som gjorde det? Men jag tycker att det var ett väldigt bra tips - att utvärder! Det tar ju inte så mycket tid! Nej, vi nådde inte hit men det var ju för att vi skulle försöka lösa det här bråket, och då var vi ju alla engagerade. Så det finns ju lösningar, men då får vi göra på ett annat sätt nästa gång” (Person 1).

En del elever gynnas, enligt en av respondenterna, extra mycket av tydlighet och struktur i undervisningen.

”Struktur, tydlighet, förberedelse! Tycker jag! För då kan man, om alla vet hur det alltid brukar va... då kan man förändra lite och överraska lite. Men de här eleverna som har de här funktionshindren, dom vet att när de kommer till engelskan så gör läraren på det här sättet. Så kommer jag till matten och då gör matteläraren på det sättet. Det är ju väldigt likartat! Då blir man trygg och då minskar man stressen för de här med Asperger och ADHD... och alla de som vi också har” (Person 2).

En annan viktig del i strukturen är att få en helhet och ett samband mellan lektioner. Detta kan vara extra viktigt på högstadiet där eleverna rör sig från ett ämne till ett annat och ofta byter både lärare och ibland klassrum.

”Jag tänker också på det här med att starta på samma sätt. Också det att vi startar i förförståelsen, att vad gjorde vi sist? Vad vet vi? Vad vet du? Vad kommer du ihåg och vad undrar du?” (Person 5)

Undervisa på elevernas nivå även om de inte når målen.

Visa på deras utveckling och stötta dem så att de inte tar det personligt om de inte når målen – ”jag är inte godkänd” (Person 3). Det är som tidigare nämnts viktigt att börja i elevernas förförståelse. En av respondenterna diskuterade vikten med att ställa öppna frågor där ingen på förhand riktigt vet vad svaret blir. Även det kan bidra till att undervisningen anpassas efter respektive elevs förutsättningar och det gör eleverna mer delaktiga i kunskapsinhämtandet.

”Det handlar ju om hur man ställer frågor! Det är ju också en sådan där avgörande sak! Hur ställer vi frågor för att gynna djupförståelse? Det handlar just om det, vilka frågor vi ställer som lärare. Vilka uppgifter vi ger och vilken typ av lärande det gynnar alltså.” (Person 5).

Även samarbetsinriktad undervisning kan enligt en av respondenterna hjälpa till att få undervisningen på rätt nivå.

”Jag tänker också på att det beror på vad man har för uppgift. Jag tänker på det med att samarbeta. Att när elever samarbetar och de själva har fått ta kommando över en uppgift och lösa den, då hamnar de helt naturligt i sin proximala utvecklingszon. Då tar de sig an den här uppgiften tillsammans, två kamrater” (Person 5).

Använd samarbete i undervisningen.

Flera av respondenterna menade att samarbetsinriktad undervisning gynnar lärandet.

”Lärarna är livsviktiga för många barn. Men vad som också är viktigt är ju kamraterna! Och där tycker jag att det skulle vara väldigt spännande att se, hur kan man använda klasskamraterna mycket mer i arbetet? Att driva fram utveckling inte bara i att busa och stoja” (Person 2).

Flera vittnade också om att samarbetsinriktad undervisning inte bedrivs i någon större grad på de skolor de arbetar.

”Jag tänker att det finns skolor som kommit längre än på den skolan som jag jobbar på. För där är det bara styrt att man arbetar en och en och inget samarbete. Jag var på GR (utbildning – eget tillägg) för ett litet tag sedan. Då var det en skola som var där och pratade om appar och då var det IPAD. Då beskrev de hur de inte använde läroböcker, utan gruppen fick sätta olika teser och så fick de undersöka hur det kom sig olika saker. Sedan fick de spela in det på IPAD och redovisa det för varandra. Och Wow alltså! Där använder man ju gruppen mycket mer och det gör man väldigt lite på vår skola” (Person 3).

Samarbetsinriktad undervisning gynnar, enligt flera av respondenterna, inte bara lärandet. Det är även positivt för klassens- och hela skolans klimat. ”Nä, vi har väldigt mycket negativa gruppkonstellationer. Där vinner man ju också väldigt mycket på att arbeta med gruppen och få ett bra klassklimat” (person 1). ”Vad mycket man kan vinna på att man har ett arbetsätt

som gynnar gemenskap. Hela skolan kan ju gynnas av det, att man har goa grupper” (person 5).

Diskussion uppstod bland respondenterna kring om grupparbeten fungerar i praktiken eller inte.

”Jag tycker inte att det funkar så. I de arbeten som jag sett så sitter de som inte gör någonting och de som är duktiga och gör allt. De orkar verkligen inte att diskutera med dom där som inte fattar något. Det är väldigt tuffa tag mellan elever också - Det är lika bra att jag gör det här själv. De förstår ju i alla fall ingenting” (Person 1).

Några respondenter menade bland annat att grupparbete måste tränas från tidig ålder.

”Jag tänker att detta är en tränings sak. Att man får veta att alla ska vara delaktiga och att alla ska få vara med och att vi är olika. Man får vara olika! Men man måste prata om det. Även om man då är från särskolan och är med i den här gruppen” (Person 3).

I träningen av samarbetsinriktad undervisning bör även utvärdering ingå enligt en av respondenterna.

”När man gör såna här saker oavsett vilket stadie, så kanske man också måste utvärdera? Det måste ingå i det här! Att man säger att - du säger så bra saker, eller att - du skriver så himla snyggt, det var väldigt bra att du gjorde det... För det är ju så att man vill ju få höra att man gör bra saker. Det vill ju alla och det vill ju eleverna också.” (Person 2).

Anpassa undervisningsmaterial efter eleverna.

Oavsett om man använder läroböcker eller inte så måste man fundera på om texter mm är anpassade efter eleverna.

”Sedan tycker jag att det är en del som har mycket gammalt stencilmaterial som åker fram varje gång.... Det är jättesvåra texter och inget att välja på. Och inget är förberett med att man scannat in texterna så att man kan få det uppläst med datorn. Det kan man tycka själv att när man läser de texterna - att de är verkligen inte lätta! Så det gäller ju att också förnya sig och läsa igenom sitt eget och inte bara förlita sig på att man kör sådana där varianter som man kört förut. Det är en risk att fastna i det” (Person 1).

En av respondenterna diskuterade även den stora arbetsbörda som det medför att anpassa material till eleverna i de heterogena klasser som finns på skolan hon arbetar.

”Det blir ju väldigt svårt med gemensamma läromedel i de här klasserna där eleverna är på så olika nivå. Återigen tycker jag att man måste se till det här att alla måste nå kunskapsmålen. Det gör ju inte alla! Men de måste ju ändå få en chans att utvecklas så gott det går och då måste de ju kanske ha ett material som är helt annat? Men de kan ju ändå må bra i det klassrummet som de befinner sig. Men att som ämneslärare hålla koll på allt detta och hålla ihop allt det som behövs det är en mastig uppgift. Jag kan känna det att när jag pratar med ämneslärare om detta att de måste ha lite olika, att frågan är om jag själv skulle klara det här som

jag säger? Då får man ha en diskussion om det. För det är nästan, nästan, en omöjlig uppgift” (Person 1).

Arbeta med kommunikativa medel i undervisningen.

Ett sätt att anpassa undervisningsmaterial till elevernas olika behov kan vara att använda kommunikativa medel. Två av respondenterna arbetar på en skola där man i några ämnen använder sig av bloggar i undervisningen. Detta ansåg de var ett väldigt bra verktyg för lärande.

”Tanken bakom är att man ska kunna arbeta kommunikativt med datorerna. Jag ska kunna lägga in, jag kan ställa en fråga, redovisa, jag kan få respons osv. Hela tiden det här med mottagare och sändare. Det är ett modernt sätt att jobba med eleverna och få med dem som är omotiverade men även att kunna arbeta med eleverna på deras nivå” (person 5).

Respondenterna diskuterade även att det är viktigt att man inte glömmer att använda den sociala interaktionen bara för att man arbetar med kommunikativa medel. ”Våra elever behöver även träna på att prata och avläsa kroppspråk.” (person 2)

”I en årskurs hos oss arbetar man i svenska mycket med datorerna men de har även respons mellan eleverna. De filmar varandra och lägger ut. Det är både och kan man säga. De använder datorerna väldigt mycket och de har även den här kommunikationen emellan” (person 4).

Respondenterna diskuterade orsaken till att så få lärare använder sig av kommunikativa medel i sin undervisning och vilken stöttning de kan behöva för att ändra på detta. De menade att det är viktigt att diskutera på skolorna: hur man använder datorer, IPADs mm till det de är bra till.

”Men det är också en spärr för lärare – det blir ju merarbete. Och det blir det ju i början. Men återigen den där plattformen. Att man gemensamt bestämmer sig för hur man ska jobba, så att inte alla behöver uppfinna hjulet.” (person 3)

”Man måste ha jättebra fortbildning och en IT tekniker, för det händer ju hela tiden saker.” (person 1)

Oavsett hur svårt lärarna anser att det är att komma igång med kommunikativa medel i undervisningen eller vilka andra orsaker man har för att inte använda dessa, är det inget man kan undvika framöver. Enligt en av respondenterna som tidigare arbetat inom gymnasieskolan används det mer där än på den grundskola hon arbetar nu.

”På gymnasiet ska varje arbete vara inne med hjälp av dator. De måste lära sig allt detta. De måste inte ens lära sig att kunna använda penna. Huvudsaken är att de får in sina arbeten. Det dröjer tio år, så kanske vi inte använder penna. Det är väldigt synd att våra ungar inte ligger först” (person 3).

Kommunikativa medel kan även vara ett stöd att informera föräldrar och elever om skolarbetet.

”Både de med koncentrationssvårigheter, de som inte hinner skriva av och de som inte frågar oavsett om de varit där eller inte. Det är många som inte vet; vad

gjorde vi på lektionen, vad kommer sen, har jag läxa och blir det prov osv? Ut med materialet på Hjärntorget! Detta har börjat komma igång på vår skola.” (person 3).

Arbeta språkgynnande i undervisningen.

En stor andel av eleverna på de skolor där respondenterna arbetar har svenska som andraspråk. Då är det viktigt att alla lärare oavsett ämne inser att de är svenska som andraspråklärare. Detta gynnar, enligt flera av respondenterna, alla elever i klassen. Däremot behöver ämneslärarna fortbildning i detta. ”Det finns genre - pedagogik som är utarbetad och beprövad. Det finns kurser och man kan ha det på skolan som gör så väldigt mycket för de här eleverna.” (person 2)

Ett förslag för att stötta ämneslärarna i att använda svenska som andraspråkspedagogik är att samarbeta med svenska som andraspråkläraren.

”Man skulle kunna arbeta tillsammans i laget och så kan sv2 läraren bli ledande i det arbetet och handleda de övriga. Hur arbetar jag med text? Vilka ord kan vara svåra? Hur går jag igenom nya ord? Hur kan jag ha komplement med bilder? Hur kan jag använda våra datorer? Hur kan jag använda dem på ett kommunikativt sätt? Det är ett utvecklingsarbete som vi har dragit igång och som vi drar igång med jämna mellanrum men som rinner ut i sanden. Vi har Pauline Gibbons bok som är fantastiskt bra med exempel från flera olika ämnen som heter något med: Stärk språket - stärk lärandet. Det är den senaste boken som hon skrivit som är superdidaktisk. Den har så många exempel.” (person 5)

Några av respondenterna har med andra ord försökt att implementera att alla lärare ska undervisa med svenska som andraspråkspedagogik på sin skola.

”Vi har försökt att få in det bland annat när vi har haft implementeringen av LGR11. Så har vi försökt att ha det med som ett tänk när man planerar. Hur får vi in svenska som andraspråkstänket? Hur arbetar man språkgynnande? Tänk på det när du planerar, vad du än gör liksom. Men som sagt det är en tråd som vi inte hinner hålla i så att det faller efter ett tag” (Person 5).

Arbeta med interkulturell undervisning.

Det går, som tidigare nämnts, en stor andel elever med en annan kulturell och språklig bakgrund än den svenska i de skolor som respondenterna arbetar. Respondenterna menar att detta inte syns i så stor utsträckning varken på skolorna eller i undervisningen.

”En sak till som jag saknar väldigt mycket är det interkulturella intrycket. Alltså, varför när man går in på min skola, så ser man inte att här är det människor från 30 länder? Istället för att se det som en tillgång att eleverna kan flera språk, så ser man det som en brist - att då har man inte det svenska språket. Vi säger någonting till de barnen som kommer och vi säger någonting till föräldrarna. Att ni ska anpassa er! Anpassa er efter oss! Och ni kommer aldrig bli så bra som oss! Jag förstår inte varför det inte syns? Eller egentligen förstår jag det. Jag tror att det är så här, att man undervisar på det sättet som man själv blivit undervisad. Men man tar med sig någonting från sin utbildning, men i stort sett är det så här att man

undervisar morgondagens elever med gårdagens pedagogik. Det tycker jag är så tragiskt” (Person 2).

”Jag tycker att det var bra att du använder uttrycket interkulturalism att det ska vara ett utbyte. Att det inte är monokulturellt” (Person 5).

Det ger ett bredare perspektiv med fler infallsvinklar att låta eleverna diskutera utifrån sina upplevelser och erfarenheter. ”Och att vi alltid jämför och ser likheter och skillnader. Att det på något sätt kommer in i ryggraden på skolan” (Person 5).

Litteratur är, enligt en av respondenterna, en väldigt bra utgångspunkt i den interkulturella undervisningen.

”Jag var inne i en sju. Då hade man läst en bok från Bangladesh eller någonstans. Man satt två och två och diskuterade och gav respons på den här boken. Det var lite frågeställningar kring den här boken, och det var väldigt intressant att se hur det arbetet utvecklade sig. Vilka tankar som eleverna fick” (Person 4).

Flera respondenter menade att det interkulturella intrycket var mycket tydligare på skolorna förr. ”För förorterna var mycket mer i framkant förr tänker jag” (Person 4).

En av respondenterna resonerar kring om forskningen kan ha bidragit till att kulturerna inte längre är lika synliga på skolorna.

”Men jag tänker att mer än att det ska vara det här kulturella utbytet med dans och så, så borde det ingå på något sätt i undervisningen. Att vi får ett bredare perspektiv med fler infallsvinklar. Och att vi alltid jämför och ser likheter och skillnader. Att det på något sätt kommer in i ryggraden på skolan. Sen vet jag ju att just det här, när man presenterar olika kulturer på skolor, har fått en del kritik i forskningen. Det här med att mammor kommer i färgglada kläder och det doftar så gott i trappuppgången. Just det här exotiska sättet att se på kulturer och länder har ju fått kritik i forskningen. Jag tror att det har drabbat oss illa i förorterna – för om man ser det utifrån med en forskares perspektiv, så kan det se ut på ett visst sätt. Men jag tror att alla inblandade uppskattade det och tyckte det var någonting bra” (Person 5).

Använd flera av våra sinnen i undervisningen.

Respondenterna diskuterade vikten av att använda flera av sinnen i undervisningen. ”För vi behöver använda så många sinnen för att det ska kunna sätta sig. Det blir ett bra minne” (person 2).

På frågan om respondenterna hade några bra exempel på lärare som använt flera sinnen i undervisningen, kom flera intressanta exempel bl.a. följande:

”Jag hade en student som gjorde en så bra grej. Hon skulle läsa en saga och hon bara satte på google earth och zoomade in en bild från den miljön som hon skulle läsa. Hon började med Sverige och vart skulle vi resa? Så, ner till Afrika så zoomar vi ner, ner i Kongo och så landade de i en by. Eleverna var ju med, de fick ju hålla sig i bänken liksom! Också upp igen tillbaka till Sverige – Göteborg och ner till skolan och skolgården... Så kan man göra med våra högstadieelever också. Just det där att man bara visar en bild faktiskt. Var är vi nu när vi pratar om detta?

För ofta börjar vi prata om någonting t.ex. andra världskriget. Då är de ju överallt och ingenstans. Det var väldigt fräckt. Visuella hjälpmedel och tankesättet om förförståelsen helt enkelt” (Person 5).

Arbeta med själv- och kamratvärdering i undervisningen.

Respondenterna diskuterade att själv och kamratvärdering är bra för lärandet hos våra elever. De påpekade att det är viktigt att man börjar träna tidigt i liten skala.

”Jag tror ändå att ... just när man samarbetar och sitter i par, och gör självvärdering och utvärderar varandra och sånt här. Till exempel two stars and a wish, känner ni till det? Då kan man ha ett enkelt formulär med två stjärnor och ett trollspö som eleverna ska fylla i. De ger två beröm och en önskan vad man kan utveckla. Ett sånt enkelt sätt att börja om man är rädd för att börja med självvärdering. Det kan man göra med högstadielärover också. Säg två saker som var kvalitet och något som man kan utveckla. Att man börjar arbeta så jättetidigt, så tror jag att man dels lär sig språket - att börja tala om de här sakerna. Att man lär sig ta kritik, att lära sig se alltså det här metaperspektivet. Och jag tror också att man bygger upp ett förtroende mellan kamrater att börja jobba så. Då lär man sig också att man kan titta på någon annans text, då kan jag titta på min egen text” (Person 5).

”Jag tänker på det i den där 7:an som skulle ge varandra kritik. Det var ingen diskussion alltså utan - du ska jobba med den och du ska jobba med den! Ni vet vad ni ska göra. De bara gjorde det. De var vana vi det” (Person 4).

En av respondenterna poängterade att kamratvärdering ska innehålla positiv kritik.

”Det är precis likadant med skrivprocessen. Där är det ju också det att hitta guldkorn i varandras texter. Kan man se vad som är kvalitet i kompisens text så kan man efterhand också se vad som skulle kunna bli bättre. Man börjar så mycket med vad som är bra. Och det är så attraktivt tycker jag” (Person 2).

Arbeta med studieteknik i undervisningen

En av respondenterna var undrande till varför studieteknik inte längre lärs ut i samma utsträckning som när hon gick i skolan.”För studieteknik förstår inte jag – varför är det avskaffat? När jag gick i skolan fick jag lära mig det. Men det är ju länge sedan. Det är så mycket som saknas när det gäller studieteknik” (Person 2).

Förutom att träna på olika sätt att lära, hur man t.ex. kan ta till sig fakta ur en text, så är utvärderingen en stor del av studietekniken enligt respondenterna.

”Där får vi in det här med studietekniken också som vi pratade om tidigare. Att om vi ändå utvärderar, då kan också eleverna börja i det lilla. Den individuella utvärderingen! Vad lärde jag mig? Vad vill jag veta mer om? Vad förstod jag inte? Vilka ord var nya? Så har vi det där tänket, att vi hjälper dom med det” (Person 5).

Arbeta ämnesövergripande.

Ämnesövergripande arbete kan enligt respondenterna underlätta lärandet för våra elever. De kan lättare se samband mellan olika ämnen. Dessutom kan ämnena, med gemensamma uppgifter som tränar flera mål samtidigt, minska på mängden uppgifter för eleverna.

”Jag tänker på det här med ämnesövergripande arbete, som jag tycker att man måste jobba med. Dels för att det är bra för elevernas förståelse och vår möjlighet att binda ihop världen för dem. Men sedan också med det här med nya läroplanen, att det är så många förmågor och sånt där. Vissa ämnen som är väldigt tacksamma att samarbeta ihop är so och sv. Där är det nästan givet att man samarbetar. Där det funkar naturligt. Svenska och matte har jag också sett eller matte och bild. Men det kan bli svårare för där sitter bildläraren i någon källare eller något sånt där” (Person 5).

Respondenterna pekade på fler hinder för ämnesövergripande arbete.

”Vi hade svenska/ no tillsammans förut. Då arbetade vi åldersgemensamt i arbetslaget och då önskade man schemamässigt att de ämnena skulle ligga samtidigt. Då funkade det i några år. Men sedan så stöp det på schemaläggningen. Det var väldigt spännande att de sökte just den kombinationen” (person 1).

Flera respondenter menade att det är viktigt med en skicklig schemaläggare. Någon som kan sätta ihop ett väl genomtänkt schema utifrån pedagogiska tankar. ”Jag tänker att en av de största pedagogiska uppgifterna på en skola är schemaläggning. Det kan inte ske genom att någon lägger plockepenn, och det är nästan så vi upplever att det var.” (Person 3)

Ha ett positivt förhållningssätt till eleverna.

Förutom olika undervisningssätt så poängterade respondenterna även vikten av ett positivt förhållningssätt till eleverna.

”Jag tänker på det här med att fokusera på det positiva hos eleverna. Att nonchalera de där som inte gör det de ska, utan berömma och vara med de som gör någonting. Att medvetet gå in för det. Vi håller på så mycket med de som inte fungerar. Fokusera på de som fungerar, så kanske man får med de andra?” (Person 4)

Utveckla mentorskapet.

En annan viktig del i lärarens arbete som inte har så mycket med undervisningen att göra är mentorskapet. Det är ofta en svår roll men som kan vara väldigt viktig framförallt för elever i behov av stöd.

”För de elever där det bara rullar på... Där behöver man bara fortsätta. Men de elever som det inte går på räls för... Där behöver man tigha upp runt dem. Där tror jag att man behöver vara väldigt medveten om – hur vill jag att de här samtalen ska se ut? Då måste man prata väldigt mycket med varandra, och att man har det som ett förändringsarbete. Det finns jättebra material som man kan arbeta efter” (person 2).

Mentorsrollen kan ibland bli väldigt betungande och det kan vara svårt att veta vad gränserna går. Därför är det viktigt med en arbetsbeskrivning även för mentorskapet.

”Jag kan se personer som är så kamratliga med sina elever att de är alla funktioner som finns alltså; förälder, lärare, mamma – ja, det har jag ju redan sagt, psykolog, kurator och socialarbetare. Någonstans måste man vara väldigt tydlig med vad det innebär att vara mentor, så att man kan säga att - det låter som att du behöver prata med kuratorn. Jag ser att annars tar man med sig allt det där in i klassrummen. För eleverna innebär det inget att man kliver över tröskeln, men det gör det oftast för lärarna. Vad blir det då för roll? Man måste renodla pedagogrollen” (person 2).

Stärk lärarlagen.

Som tidigare nämnts står ämneslärare, med ett stort antal elever, inför en svår uppgift när de ska anpassa/individualisera undervisningen efter eleverna. Respondenterna kom med många synpunkter på vilken typ av undervisning som bör gynna de flesta eleverna på de skolor de arbetar. På frågan hur lärarna ska klara av sin situation svarade en av dem: ”För mig är arbetslaget nyckeln. På min förra skola blev jag förvånad över att vi hade så mycket arbetslagsarbete. Att man kunde delegera arbetsuppgifter” (person nr 2).

Det är enligt respondenterna viktigt att organisationen fungerar så att lärare som undervisar en grupp elever befinner sig i samma arbetslag.

”På vår skola har vi haft a-lag där de flesta lärarna som undervisar eleverna fanns med. Men det fungerar inte längre och det har att göra med kravet på behörigheten i ämnena. Om man ska ha rätt behörighet på alla platser så blir det olika lärare i tex samhällskunskap och historia. Det är ett helsike det där. Jag skulle vilja att rektorena vågade protestera.” (person 1)

”De behöver inte ens protestera tänker jag. Om man jobbar tematiskt och i arbetslag så behöver inte ens den som har behörigheten vara i klassrummet tänker jag. Det är bara ett schematiskt tänk. Man måste våga och försöka.” (person 3)

Respondenterna lyfte även fram att det är viktigt att lärarlagen har ett gemensamt arbetsbetsrum där de kan träffas och samarbeta. ”Där har man mycket stöd hos varandra. En vikarie som kom till vår skola kände att Wow! vilket arbetslag. Man blir peppad och man blir tröstad där.” (person 5)

Utöver det diskuterade de även hur viktigt det är med fasta lärarlagskonferenstider där undervisande lärare kan diskutera pedagogik, elevvård mm. Där skall man kunna informera om Åtgärdsprogram för sina mentorselever o.s.v. vilket man sällan har tid med nu.

Diskussion

Studiens resultat och kunskapsstillskott relaterat till tidigare forskning

En intention med denna uppsats är att ”införliva resultaten i kunskapsfältet på ett sätt som bidrar till en kumulativ kunskapsuppbyggnad inom det specialpedagogiska forskningsfältet” (Ahlberg, 2009, s. 24). Den forskning som redovisas är till största delen kvantitativ (Hattie, 2012, Vinterek, 2006, Nilholm, 2006 mfl.). Gerrbos avhandling bygger däremot på kvalitativa intervjuer. Hatties studie bygger till stor del på kvantitativa effektstudier, s.k. metaanalyser. Fördelarna med denna typ av studier är, att de har enhetliga mätmetoder och att de är generaliserbara. Kvalitativa studier som denna kan däremot, bidra med analyser som bland annat väger in sociala och politiska aspekter. Det kan därför vara intressant att jämföra Hatties generaliserbara resultat om undervisning och lärande, med respondenternas erfarenheter från de ”utanförskapsskolor” de arbetar i. Vintereks (2006) nio individualiseringsformer har hon kommit fram till bland annat genom att söka efter forskning om just individualisering. Hon menar att det har varit svårt att finna forskningsresultat på området. Hennes nio individualiseringsformer känns dock användbara för denna uppsats för att kategorisera de olika sätt att anpassa undervisningen som framkommer i intervjuerna.

Varken Hattie eller Vinterek har ett fokus på specialpedagogik. Det har däremot övrig forskning om undervisning som refereras till i denna uppsats. Jag vill här återkomma till Gerrbos resonemang kring att det som skiljer allmän pedagogik och specialpedagogik åt, är själva syftet med insatsen man tänker göra. I detta fall handlar det om att som tidigare nämnts ”försöka förebygga, reducera, överbrygga eller rent av (upp)lösa särskilt skolproblematiske situationer och/ eller oönskade effekter för elever” (Gerrbo, 2012, s. 38).

Synen på lärande

Av resultatet framgår att respondenterna har en sociokulturell syn på lärande bland annat då de menar att undervisningen ska vara samarbetsinriktad, och att uppgifter ska ges inom den proximala utvecklingszonen dvs. uppgifter på ”rätt” nivå för varje elev. Respondenterna menar att det i många fall bedrivs undervisning på för hög nivå för många elever. Det är viktigt att de elever som ännu inte når målen får uppgifter på sin nivå. Om de ska arbeta med uppgifter som övriga elever får finns det en risk att de ger upp. Men det handlar inte bara om att ge enklare uppgifter som en av respondenterna påpekade. Ibland handlar det mer om att anpassa språket utifrån att eleverna har svenska som andraspråk. Eleverna kan med andra ord följa med i undervisningens innehåll bara de hänger med rent språkligt. Respondenterna diskuterade därmed, liksom Vygotskij, att språket är en avgörande ingrediens för lärande och detta gäller kanske framförallt elever med svenska som andraspråk.

De specialpedagogiska perspektiven

Respondenternas diskussioner höll sig till mestadels inom det relationella perspektivet. Deras svar riktade, till största delen, in sig på de inlärningssvårigheter som uppstår för en elev när den stöter på; en lärandeuppgift och dess mål, eller den omgivande kontexten såsom arbetssätt, relationer, läromedel, tid till förfogande, motivationsbrist eller koncentrationsmöjligheter.

Vid flera tillfällen diskuterade respondenterna även olika dilemman som är frustrerande för deras yrkesutövande dvs. dilemmaperspektivet. De dilemman, som respondenterna kom in på, behandlade bland annat; hur viktigt är det att hela tiden diskutera måluppfyllelse när så många elever i skolan inte kommer att uppnå målen under den ordinarie skoltiden? Små grupper vara eller icke vara? Hur rättvist är betygssättning, när det finns elever som gjort enorma framsteg men ändå inte uppnår målen? Detta är självklart angelägna frågor som försvårar lärares arbete, men framförallt elevers framtidutsikter. Då god måluppfyllelse ger behörighet till gymnasieskolan vilket i sin tur ger bättre möjligheter till fortsatta studier, arbete, högre lön, bättre hälsa och slutligen ett längre liv, är måluppfyllelse något som vi måste diskutera i dessa skolor (Hattie, 2012 & Sernhede, 2013). Dock skapar, de orättvisa förutsättningarna för att uppnå god måluppfyllelse, som bland annat Stigendal (2006) diskuterar, en stor frustration hos pedagoger i dessa skolor. Liksom frågan kring om de nationella målen kanske rent utav sorterar bort ungdomar som ”är bra på kunskaper som behövs i det framtida samhället...” (Stigendal, 2006). I dessa förortsskolor finns ungdomar som behärskar flera olika språk och har en interkulturell kompetens. Kan detta vara attraktiva förmågor för den framtida arbetsmarknaden månntro?

Ytterligare dilemman som respondenterna inte diskuterade i lika hög grad, eventuellt kan detta bero på att de anses vara självklarheter i dagens skola, handlar om högstadielärares situation. Här visar forskningen på hur viktigt det är att lärare förstår hur varje elev lär sig och vilka ”prestationsnivåer” de har vid uppstarten av nya arbetsuppgifter (Hattie, 2012). Gerrbo (2012), talar om vikten av ett ”nära lärarskap” och Vinterek (2006) tar upp olika sätt att individualisera undervisningen utifrån elevernas olika behov. Nilholm (2006), lyfter fram att lärares förmåga att anpassa undervisningen till elevernas olikheter är viktigt för inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd. Utöver detta diskuterar Berhanu och Gustafsson (2009), att individuella planeringar är viktiga för att kunna hantera olikheter i klassrummet. Dilemmat för en ämneslärare som undervisar i många klasser är att detta blir en omöjlig uppgift. Framförallt för lärare i skolor där en stor andel elever är i behov av särskilt stöd. De tidigare nämnda kraven på ämnesbehörighet riskerar att medföra att ämneslärare får undervisa i ännu fler klasser. Detta gäller framförallt de lärare som tidigare undervisat ämnesövergripande i alla SO- eller alla NO-ämnen, trots att de saknat behörighet i ett eller flera av dem. Respondenterna hade här olika erfarenhet av hur långt man kommit i organiseringen kring lärarbehörighet. En av skolorna hade infört detta helt och hållet, medan övriga två skolor inte börjat genomföra dessa förändringar. Frustrationen var stor, hos de respondenter som arbetade på den förstnämnda skolan, då detta även påverkade möjligheterna att sätta samman arbetslag där de undervisande lärarna runt en elevgrupp ingår.

Respondenternas diskussioner var till mycket stor del inkluderande, även om de oroade sig för att det inkluderande synsättet ibland kan gå till överdrift. Tendensen är för tillfället att ta bort alla smågrupper i stadsdelarna. Respondenterna diskuterade här framförallt de nyanlända elevernas uppstart i s.k. förberedelseklasser, vilket var något samtliga hade mycket goda erfarenheter av. På grund av uppsatsens syfte och frågeställningar, som var av det mer praktisknära slaget, så redovisas här främst åtgärder i förebyggande syfte för att undvika att elever hamnar i skolsvårigheter. Respondenterna gav i diskussionerna intrycket av att stå för samma syn på specialpedagogik som den Gerrbo (2012) framför, dvs. att de flesta specialpedagogiska insatserna ska bedrivas i klassrummet av klassläraren.

Respondenternas svar på frågeställningarna

Respondenterna lyfter fram många synpunkter på undervisningen som var av mer allmän karaktär men även de lite mer specifika för just de skolor de arbetar på.

Bland de mer **allmänna synpunkterna** återfinns: att undervisa med struktur och arbetsro, använd samarbetsinriktad undervisning samt själv- och kamratvärdering, använd kommunikativa medel både för lärandet och som informationskälla till elever och föräldrar, undervisa ämnesövergripande, undervisa på elevernas nivå och ställ öppna frågor, anpassa undervisningsmaterialet, undervisa så att flera av våra sinnen används, arbeta mer med studieteknik. Utöver detta betonade respondenterna vikten av ett positivt förhållningssätt gentemot eleverna och att mentorskapet utvecklas.

Bland de mer **specifika synpunkterna** återfinns svenska som andraspråks- och interkulturell undervisning i alla ämnen samt anpassa undervisningen för hela klassen, t.ex. med hjälp av åtgärdsprogram för hela klasser.

De allmänna synpunkterna är inte mindre viktiga än de specifika. Det framgår inte av resultaten vilka av respondenternas synpunkter som skulle kunna vara viktigare än de övriga. Den frågan ställdes inte heller. När det gäller de allmänna synpunkterna kan det till exempel vara så att de undervisningsformer som ingår i dessa är viktigare på de skolor där respondenterna verkar, än på andra skolor där måluppfyllelsen är hög? Eller kan det vara så att det som ingår i respondenternas mer allmänna synpunkter används mer sällan på de skolor som de verkar, än på skolor med hög måluppfyllelse? Detta är dock intressanta och viktiga frågor som skulle behöva studeras ytterligare för att man ska komma tillrätta med vad som gör att måluppfyllelsen är så mycket lägre på skolor som de där respondenterna arbetar, än på många andra skolor.

För att kategorisera och lättare få en helhetsbild av respondenternas synpunkter kring vad som är viktigt i undervisningssituationen på de skolor de arbetar, kan flera av Vintereks (2006) individualiseringsformer användas. Både de allmänna- och de mer specifika synpunkter på undervisning såsom: svenska som andraspråk- och interkulturell undervisning kan inrymmas i Vintereks nio kategorier. I den mån det går att hitta likheter och skillnader mellan respondenternas synpunkter och den litteratur som presenterats i detta arbete kommer även det att redovisas i denna sammanfattning.

Innehållsindividualisering: Interkulturell undervisning

Respondenterna menar att interkulturaliteten knappt är märkbar på de skolor de arbetar. De efterfrågar att man tar tillvara på elevernas olika språkkunskaper och kulturella erfarenheter i undervisningen. Snarare än att anpassa undervisningen efter eleverna så försöker lärarna att få eleverna att anpassa sig till undervisningen - en undervisning som är väldigt monokulturell. Lahdenperä (2002) menar att det finns en "kulturell blindhet" dvs. en ovilja att se kulturella skillnader i skolan. Risken med detta är, enligt henne, att ungdomar med rötter i andra kulturer har svårt att uppfatta den svenska skolan som deras skola. Respondenterna menar att det borde synas och höras att det finns så många kulturer representerade på skolan. En av respondenterna nämnde att det mångkulturella tidigare har fått representeras med maträtter, musik och dans vid enstaka tillfällen vilket bland annat kritiserats inom forskningen. Denna kritik kan vara en bidragande orsak till att respondenterna upplever att även den delen av det mångkulturella inslaget i skolan har försvunnit från deras förortsskolor. Hon menade att det kan se ut på ett sätt från en forskares perspektiv och ett annat från den praktik som vi befinner oss i verkligheten. En reflektion kring de mångkulturella evenemang som enligt respondenterna tynat bort i de skolor som de verkar, är att ett återinförande av dessa kanske hade kunnat föra med sig att lärarnas "kulturella blindhet" minskar? Att lärarna blir påminda och varse om de olika kulturer som finns representerade på skolan. Kanske kan det öppna upp

för djupare diskussioner på lektionerna utifrån elevernas kulturella erfarenheter? Kanske kan det även vara en arena för lärare, elever och föräldrar att lära känna varandra? Kanske skulle det kunna utveckla lärarnas interkulturella kompetens?

Nivåindividualisering: Nivåanpassa uppgifter och använd Svenska som andraspråkspedagogik

Respondenterna menade att undervisningen borde ligga inom elevernas proximala utvecklingszon vilket den bl.a. gör om läraren ställer öppna frågor till eleverna. Enligt respondenterna är det även viktigt att man som lärare startar från elevernas startpunkt dvs. deras förståelse. Även Hattie (2012) menar att undervisningen bör ligga ”på eller ett steg bortom” den nivå som eleverna befinner sig på för tillfället. Han betonar liksom respondenterna att det är viktigt att lärarna lär känna elevernas förkunskaper innan de ger dem olika uppgifter. Hattie (2012) menar även att det är viktigt att läraren ”måste vara beredd på att förstå och anpassa sig till de lärandes situation, sammanhang och tidigare kunskaper” (s. 35). Däremot visar Hattie (2012) en förståelse för det svåra i lärares situation när han säger att det är osannolikt att man som lärare i helklass kan lyckas med att lägga nivån rätt för alla elever. Respondenterna betonar att det är viktigt att lärare anpassar undervisningen till de elever som inte uppnår målen. Även Gerrbo (2012) nämner vikten av att anpassa uppgifter. Han menar att detta kan ske både kvantitativt och kvalitativt och att anpassningen minskar risken för att elever känner en känsla av misslyckande i själva uppgiften.

Respondenterna poängterar att alla ämneslärare borde använda svenska som andraspråkspedagogik på våra skolor där mellan 80-90% av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Ämneslärarna bör då fundera på hur de går igenom en text, vilka ord som kan vara svåra, hur man kan gå igenom nya ord och hur man kan använda bilder för att komplettera det som sägs och skrivs. De respondenter som hade försökt driva ett utvecklingsprojekt med svenska som andraspråkspedagogik för alla ämneslärare, menade att detta utvecklingsarbete tas upp med jämna mellanrum för att sedan rinna ut i sanden. De hade även erfarenhet av en svenska som andraspråkslärare som fått nedsättning i undervisningstid för att driva på och handleda sina kollegor. Lärares tid slukades tyvärr upp av andra uppgifter och gav inte så mycket resultat. Det är, enligt mig, väldigt viktigt med tydliga uppdragsbeskrivningar som alla på skolan blir informerade om när man väljer att satsa på lärare som får kompensation för att driva specifika ansvarsområden. Det är annars lätt att lärarens tid används till andra uppgifter. Hur man ska komma tillrätta med att få alla ämneslärare att undervisa med svenska som andraspråkspedagogik är, enligt mig, en mycket viktig fråga att utreda på skolor som de som respondenterna verkar.

Metodindividualisering: Samarbetsinriktad undervisning, tematiskt och ämnesövergripande arbetssätt, använd flera av våra sinnen, ställ öppna frågor, informera föräldrar och elever om skolarbetet

Respondenterna menar att det är viktigt att eleverna får arbeta tillsammans och lära av varandra och att det i sin tur blir positivt för klassklimatet. De nämner även att samarbetsinriktad undervisning inte används i så hög grad på deras skolor. Även Hattie (2012) diskuterar kamraternas stora inverkan på lärandet. Både för det sociala och som hjälp och handledning åt varandra. Han menar att även den som hjälper och handleder lär sig mycket, inte bara den elev som får hjälp. Både respondenterna och Hattie (2012) menar dock att det är väldigt viktigt att eleverna tränas i att samarbeta. Det är inget de kan bara genom att de placeras i grupper. Respondenterna menar att för att detta ska fungera behöver man en röd tråd i organisationen där samarbetsinriktad undervisning, men även själv- och

kamratvärdering ska tränas upp redan i tidiga åldrar. Även Berhanu och Gustafsson (2009) betonar att undervisning som bygger på samarbete mellan elever främjar delaktighet och inkluderande undervisning. Hargreaves (1998) poängterar dessutom hur viktigt det är att elever lär sig samarbeta i inlärningsprocessen för de postindustriella arbetsförhållanden som numera råder i samhället.

Respondenterna tycker också att det är viktigt att man samarbetar mellan ämnen. Detta skapar en mer holistisk syn på det man lär sig. För att möjliggöra ämnesövergripande arbete krävs ett väl genomtänkta schema utifrån pedagogiska tankar. Enligt respondenterna brister det tyvärr ofta när det gäller just schemalaggningen. Där har de som specialpedagoger en viktig uppgift att driva - att se till att schemaläggaren tar med även denna aspekt när han/hon lägger schemat.

Respondenterna anser även att man bör använda fler av sinnen för att kunskaperna ska sätta sig. Det är också viktigt att ställa öppna frågor som man inte på förhand har några förutbestämda rätta svar på. Det gynnar djupförståelsen att eleverna själva får finna vägar att komma fram till sina svar. Hattie (2012) beskriver hur viktigt det är att lärare inte bara pratar utan att de lyssnar. De ställer, enligt honom, ofta slutna frågor och elevernas svar blir ofta korta och tillbakablickande. Dialog och lyssnande kan ge läraren information om vad eleven kan tillföra lärandet, var eleven befinner sig i lärandet just nu och det kan visa på vilket undervisningssätt som är det mest effektiva för honom/henne.

Slutligen så menade respondenterna att det är viktigt att inte bara informera eleverna under lektionstid. Det är även viktigt att de som har svårt att hinna skriva av, svårt för att fråga eller de som har varit frånvarande, kan läsa igenom vad man jobbade med under lektionen på Hjärntorget eller en liknande hemsida/blogg. Det är även viktigt att föräldrarna kan få insyn i vad deras barn läser om.

Miljöindividualisering: Struktur, trygg lärmiljö och arbetsro

Respondenterna saknade struktur på lektionerna hos många lärare på sina skolor. De lyfte fram hur viktigt det är att eleverna får reda på målen och vad man ska göra under lektionen och att man knyter an till vad man gjorde sist och diskuterar vad man lärt sig dvs. en utvärdering av lektionen samt vad man kommer att eller vill arbeta med framöver. Struktur är extra viktigt för vissa elever som mår bra av att känna igen sig. Jakobsson och Nilsson (2012) nämner just hur viktigt det är för många elever att känna igen sig i regelbundet återkommande aktiviteter och att arbetet flyter väl för dessa elever om man har inarbetade rutiner. De menar även att rutiner och struktur skapar trygghet, gemenskap, laganda och gemensamt ansvarstagande både bland elever och personal. Hattie (2012) diskuterar vikten av en trygg lärmiljö där misstag välkomnas och där läraren är medveten om vad som händer i klassrummet.

Materialindividualisering: Användande av kommunikativa medel och anpassade material

Respondenterna diskuterade användandet av kommunikativa medel som något mycket positivt när det fungerar. Däremot används det sällan i undervisningen. Bland annat kunde detta bero på: bristande kompetens hos lärare, avsaknad av kommunikativa medel eller IT-tekniker. Respondenterna hade däremot positiva erfarenheter av lärare som börjat använda IKT i undervisningen. Det fanns enskilda lärare på skolorna som använde bloggar, chattar, presentation av elevarbeten mm. Strandberg (2009) menar att kommunikativa hjälpmedel får elever att "agera huvudet högre" när de använder dessa. Jakobsson och Nilsson (2012) menar

att kommunikativa medel gör det möjligt att anpassa uppgifter och material till elever utan att någon behöver känna sig utpekad. Hargreaves (1998), talar om hur viktigt det är att eleverna lär sig den nya teknologin för vårt framtida samhälle.

När respondenterna diskuterade anpassning av läromedel menade de att detta var en viktig fråga men att det också är en tidskrävande uppgift för lärarna. Det är dock viktigt att materialet är aktuellt och på rätt nivå för eleverna bl.a. vad gäller språket. Även Nilholm (2006) diskuterar att lärarens förmåga att anpassa material har stor betydelse för inkludering av elever i behov av särskilt stöd.

Värderingsindividualisering: Använd själv- och kamratvärdering, visa på elevers framsteg oavsett om de når målen eller inte

Respondenterna menade att om man lär sig värdera kompisars arbete så påverkar det även hur man värderar sitt eget. Man lär sig reflektera över andras och sitt eget arbete och man lär sig att ta kritik. De menade även att man inte enbart ska utgå från de nationella målen när man bedömer elever, och framförallt inte de elever som inte når målen – istället ska man visa dem på deras utveckling. Även Hattie (2012) talar om vikten av återkoppling, framförallt den formativa som sker under själva arbetets gång. Däremot anser han att det behövs mer forskning på hur denna återkoppling bör gå till.

Det var svårare att hitta exempel på omfångs-, hastighets- och ansvarsindividualisering i de diskussioner som respondenterna förde. Detta behöver inte betyda att de inte anser att det är viktigt. Det kan snarare bero på att de såg detta som självklarheter eller att de uteslöts p.g.a. brist på diskussionstid.

Utöver de synpunkter som kategoriserats utifrån Vintereks individualiseringsformer så nämner respondenterna ytterligare några viktiga synpunkter för att öka elevernas måluppfyllelse på de skolor de verkar. Respondenterna poängterar, liksom Gerrbo (2012), vikten av ett nära lärarskap. Han diskuterar just svårigheten med att vara en närvarande lärare i en högstadieorganisation och att övergången från mellanstadieorganisationen med några få lärare kan bli svår för många elever. Det nära lärarskapet försvåras, enligt respondenterna, av en serie omständigheter såsom kraven på ämnesbehörighet vilket medför fler elever per lärare och fler lärare per elev. Mentorn kan vara en möjlighet att få ett nära lärarskap på högstadiet. Då är det viktigt att mentorskapet fungerar vilket respondenterna hade erfarenhet av att det inte alltid gör. Det finns dock enligt dem bra material att arbeta med för att utveckla mentorsrollen. Utöver detta så nämner de vikten av lärarsamarbete i arbetslag. Det är också ett sätt att få ett närmare lärarskap. Om lärarna får möjlighet att diskutera, informera och samarbeta kring elever och elevgrupper så blir möjligheterna att komma närmare eleverna större. Frågan är om ett nära lärarskap kan vara ännu viktigare på skolor som de som respondenterna verkar, dvs skolor där majoriteten av eleverna inte når målen i alla ämnen.

Respondenternas syn på vilket specialpedagogiskt stöd som kan underlätta för ämneslärare att undervisa, i helklass, i dessa skolor utifrån svaren på den tidigare frågan?

Förutsättningar för att undervisningen ska präglas av de allmänna och specifika synpunkter som respondenterna har kring undervisningen på sina respektive skolor är enligt dem - starka arbetslag. Dessa bör organiseras utifrån vilka lärare som undervisar vilka elever. Lärarbehörigheten bör inte prioriteras så till den grad att arbetslag inte är genomförbara. Det bör finnas gemensamma arbetsrum för arbetslagen, fasta lärarlagskonferenstider med olika innehåll såsom pedagogik, elevvård och möjlighet att informera alla undervisande lärare om

olika individuella åtgärdsprogram mm. Även Hattie (2012) menar att lärarsamarbete är oerhört viktigt. Lärare kan lära sig mycket av varandra, bland annat genom att planera, rätta eller diskutera milstolpeprestationer tillsammans. Hattie får här stöd av både Nilholm (2006), som nämner vikten av samarbete i undervisningen för inkludering av elever i behov av särskilt stöd och Berhanu & Gustafsson (2009), som nämner vikten av lärarsamarbete för att klara av att hantera olikheter i klassrummet. Även Persson m fl. (2005) studie lyfter fram att de skolor i deras studie som lyckats vända en negativ trend betonade just arbetslaget och den kollektiva kompetensen. Om arbetslagsorganisationen inte fungerar på en skola, vilket några av respondenterna vittnade om, blir det en viktig utvecklingsfråga för just den skolan. Här kan lärarna behöva specialpedagogiskt stöd både i form av organisationsutveckling och handledning.

En annan viktig del, enligt både respondenter och forskning, är lärarnas kompetens. Respondenterna nämner att det behövs fortbildning till lärarna inom flera områden såsom: IKT, Svenska som andraspråk, interkulturell kompetens, mentorskap samt hur man kan anpassa undervisningsmaterial till eleverna. Hattie (2012) nämner att för att höja lärarkvalitén krävs det en förändring på deras sätt att se på sitt jobb. Det är därför viktigt att lärare utvärderar sin påverkan på elever både själva och tillsammans med kollegor. Han menar att det finns en kraft i att lärare lär sig av att tala med varandra och att det ger näring åt hela skolan. Även Nilholm (2006), Fishbein (2007), Berhanu & Gustafsson (2009) betonar vikten av kompetensutveckling för lärare. I skolor där måluppfyllelsen är låg blir, som tidigare nämnts, dokumentationsbördan högre. Risken finns att fortbildningsdagarna ofta används/ges som kompensation för att lärarna ska hinna med denna tidskrävande uppgift. Frågan är dock om det inte är på just dessa skolor som fortbildningsbehovet är som störst? Lärarna kan behöva specialpedagogiskt stöd både via handledning enskilt och i grupp, men även genom att ta fram en adekvat fortbildningsplan där kompetensutvecklingen verkligen prioriteras på dessa skolor.

En annan tanke som respondenterna hade kring hur man kan arbeta på de skolor de undervisar för att undervisningen ska anpassas efter eleverna är att lärarna arbetar fram gemensamma åtgärdsprogram på gruppnivå för hela klassen. Några respondenter hade sett arbetslag som prövat detta på ett framgångsrikt sätt. Respondenterna var dock noga med att poängtera att detta inte skulle ersätta de individuella åtgärdsprogrammen. Det var snarare en sammanfattning av de individuella åtgärdsprogrammen som ämneslärarna lättare kunde ta åt sig med den mängd elever i behov av åtgärdsprogram som de undervisar. Själva arbetet att gemensamt ta fram dessa gemensamma åtgärdsprogram på klassnivå kan leda till att man ser behoven ur ett annat perspektiv och att alla involverade lärare får möjlighet att komma med sina pedagogiska erfarenheter och insikter om både individuella elever och hela klasser. Respondenterna menade att man skrev mer åtgärdsprogram för hela grupper förr. Skolinspektionen hade dock kritiserat detta, vilket kan bero på att det saknades individuella åtgärdsprogram för eleverna. Varje ämneslärare ska, förutom att skriva åtgärdsprogram för sina mentorselever, även sätta sig in i de åtgärdsprogram för alla de elever de undervisar, och utifrån dessa anpassa undervisningen. Detta är en näst intill omöjlig uppgift om man undervisar ca 200 elever varav ca 80% har åtgärdsprogram. Lärarsamarbete är ett av de viktigaste budskapen i Hatties undersökning. Samarbete kring åtgärdsprogram på skolor där en mycket stor andel elever ska ha ett sådant, kan vara en framgångsrik modell som borde prövas och utvärderas i ytterligare forskning.

Många lärare behöver specialpedagogiskt stöd när de skriver individuella åtgärdsprogram. Detta stöd bör även finnas med när undervisande lärare tillsammans skriver åtgärdsprogram för hela klasser.

Metodreflektion

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) så kännetecknas den fenomenologiska forskningen av metodisk kreativitet. Denna studie har trots det uteslutande byggt på ostrukturerade livsvärldsintervjuer i fokusgruppssammanhang. Det är en metod som visat sig framgångsrik för att få åtkomst till de intervjuades livsvärldar vilket var primärt då uppsatsens ansats var livsvärldsfenomenologisk. Hur har intervjuinstrumentet ostrukturerade fokusgruppsintervjuer fungerat i denna studie? Det lämnades mycket utrymme åt respondenternas tankar och diskussioner som ibland tog banor utanför de specifika frågeställningar som ligger till grund för arbetet. Även respondenterna tog upp frågan om de verkligen hade diskuterat det som var själva syftet med intervjuerna. Dock var skälet till den ostrukturerade metoden att det först och främst är respondenternas sak att avgöra vad som är mest angeläget att berätta. Det fanns två motiv till detta. Det första var att jag själv har erfarenhet att arbeta som ämneslärare på en skola med de förutsättningar som denna uppsats ligger till grund för. Risken finns att jag skulle kunna styra respondenternas svar åt något håll. Det andra var att det är respondenternas egna rapporter från sin praktik som skulle diskuteras, och vem är bättre än de själva att välja ut vad som är av värde eller inte?

Urvalet för denna studie fungerade mycket bra. Gruppen bestod av kompetenta, erfarna och engagerade pedagoger där alla deltog i diskussionerna utifrån sina regionala livsvärldar. Jag upplevde att samtliga respondenter var aktiva och engagerade under båda diskussionstillfällena. Det rådde en vänlig och icke ifrågasättande atmosfär där jag sällan kunde uttolka att respondenternas förväntningar krockade. Den regionala livsvärld, dvs. skolan, som respektive respondent utgick ifrån verkade ha stora likheter dem emellan. Det fanns en outtalad erfarenhet i mycket som sades, som övriga respondenter samt jag som moderator sällan behövde fråga om. Det uttalades inte heller något kontroversiellt vid något av diskussionstillfällena, av övriga respondenters agerande att döma. Detta skulle kunna vara ett tecken på att gruppen var nytillsatt och att respondenterna inte hunnit lära känna och lita på varandra till fullo. Det kan även vara så att respondenterna i mångt och mycket delade samma uppfattningar kring det de diskuterade. Respondenterna sade efter avslutade diskussionstillfällen att de har haft stor behållning av dessa och att de gärna hade velat delta i fler diskussioner tillsammans. Detta skulle kunna vara ett tecken på början till en horisontutvidgning hos respondenterna.

Trovärdigheten är stor då jag låtit respondenterna läsa igenom resultatet i förväg och jag till största delen har redovisat deras synpunkter via citat. Det är dock omöjligt att helt bortse från sin egen livsvärld, och mina egna erfarenheter har med största sannolikhet, av allt det som sades under diskussionerna, som jag har valt att lyfta fram samt fram eller vad jag har valt att utesluta.

Slutsatser och implikationer

Som jag tidigare konstaterat så tror jag mig inte kunna finna, och har inte heller funnit, någon övergripande undervisningsmodell som ska fungera för att höja måluppfyllelsen i skolor med låg måluppfyllelse. Det finns, som tidigare nämnts, många faktorer som påverkar situationen i dessa skolor, vilka i sin tur medför att vi inte har en likvärdig utbildning eller "en skola för alla". Sernhede (2013) lyfter fram segregationen och de socioekonomiska klyftorna som en stark faktor. Eleverna känner sig som andra klassens medborgare när de sorteras bort genom att inte få de förutsättningar som krävs för att bli behöriga till gymnasiet. Han diskuterar även deras brist på framtidstro när det gäller att komma in på arbetsmarknaden och att jakten på betyg av förklarliga anledningar inte är lika hög där. Stigendal (2004) diskuterar orättvisorna med att alla barn inte börjar från samma utgångsläge samt att dagens betyg, som sorteras bort så många elever i dessa områden, kanske inte mäter det som är viktigt i framtidens samhälle. Gerrbo (2012) diskuterar hur läroplaner och policytexter formligen krockar med den situation som lärare på mångkulturella förortsskolor befinner sig i. Persson m.fl. (2005), beskriver hur andra generationens invandrare utgör den största andelen av de elever som bedöms behöva mer stöd än vad de får och att föräldrarnas socio-ekonomiska status i dessa områden har förklaringsvärde för den låga mängd med specialpedagogiskt stöd som eleverna får där. Respondenterna från en av skolorna berättade just om att de inte haft tillgång till specialpedagog förrän det senaste läsåret. Persson m.fl. förklarar situationen i dessa skolor som att "förändringar av skolans sätt att organisera arbetet tvingas nedprioriteras som följd av det akuta arbetet" (s. 40), dvs. arbetsbördan blir för tung för att lyckas ta tag i situationen långsiktigt.

Det finns med andra ord många aspekter på vad som behöver förändras för att elever på dessa skolor ska få en chans att lära och få fortsatt utbildning och arbete, vilket idag kräver en ökad måluppfyllelse. Denna uppsats fokuserar på den mer praktiktäna skolsituationen och framförallt undervisningen, utan att för den sakens skull ta avstånd från eller nonchalera andra aspekter av den mycket svåra situation som utanförskapsskolor befinner sig i. Därmed anser jag mig kunna dra ett antal slutsatser av de diskussioner som jag fått ta del av. Det är ett måste för lärare att anpassa undervisningen efter de elever som de undervisar. Detta framgår tydligt av både litteraturen och respondenternas svar. Hur denna anpassning går till på de skolor som respondenterna verkar, och om det är just brist på anpassning som lett till de låga resultaten, kan man inte utläsa enbart utifrån denna studie. Däremot kan man få ta del av det som respondenterna anser vara ett antal viktiga pusselbitar för att undervisningen ska anpassas efter eleverna på deras specifika skolor. Jag drar därmed följande slutsatser utifrån deras svar, min egen förståelse som ämneslärare på en av dessa skolor och den litteratur som presenterats i denna uppsats.

Sammanfattande slutsatser

Organisera för ett nära lärarskap

En första slutsats är att högstadieorganisationen medverkar till att skapa skolsvårigheter för många elever p.g.a. det som Gerrbo lyfter fram i sin avhandling: "Gemensamt för de flesta av dessa skolföreteelser är ökad rörlighet och rörighet, otydligare strukturer, fler och ofta plötsliga interaktioner samt, och kanske framförallt, det ökade såväl fysiska som mentala avståndet mellan lärare och elev" (Gerrbo, 2012, s. 260). Framförallt blir närheten till läraren ett problem när lärarna på högstadiet undervisar ett stort antal elever. Lärarna bör enligt Hattie (2012) förstå hur varje elev lär sig och känna till varje elevs förkunskaper för att kunna planera sin undervisning. De bör även kunna bedöma när eleverna uppnår lärandemålen. Detta blir, enligt mig, enbart möjligt om man tänker annorlunda när man arbetar med

organisation d.v.s. tjänstefördelning och schema. Respondenterna på den skola som följer de nya direktiven om ämnesbehörighet från regeringen fullt ut redan nu, trots att dessa inte träder i kraft förrän 2015, ansåg att skolan inte organiserade sig tillräckligt flexibelt för att ens få till fungerande arbetslag. En av dessa respondenter såg dock möjligheter att organisera på andra sätt för att få fungerande arbetslag och färre lärare kring eleverna d.v.s. nära lärarskap. Jag anser även liksom flera av respondenterna att en väl fungerande mentorskapsorganisation, där rollen är tydlig och där framförallt elever i behov av särskilt stöd fångas upp och får stöd, kan vara en bit på vägen mot ett nära lärarskap inom högstadieorganisationen.

Förenkla arbetet med anpassad undervisning

En andra slutsats är att behovet av anpassad/individualiserad undervisning är än större för elever som inte uppnår målen, vilket i sin tur leder till att arbetet med att anpassa undervisningen blir väldigt stort och svårt för de lärare som arbetar på skolor med låg måluppfyllelse. Majoriteten av eleverna på de skolor som respondenterna arbetar i är i behov av särskilt stöd. Två av respondenterna hade däremot sett positiva effekter när ett arbetslag på deras skola arbetar med att ta fram gemensamma åtgärdsprogram för varje klass på gruppnivå. Detta står inte i motsats till att varje elev har ett individuellt åtgärdsprogram, vilket de självklart ska ha. Men det underlättar för de olika ämneslärarna som undervisar i många klasser varav det finns ett stort antal elever med behov av särskilt stöd i varje klass. Hur ska de planera, vilket material bör de använda, vilka elever ska de uppmärksamma på olika sätt osv? Det kan eventuellt även leda till att det framöver behövs färre individuella åtgärdsprogram, som en av respondenterna påpekade.

Anpassad undervisning för varje specifik skola

En tredje slutsats som framgår av studien är att undervisningen i skolor i segregerade områden behöver anpassas efter deras specifika förutsättningar. Ämneslärarna behöver undervisa med svenska som andraspråks- och interkulturell pedagogik. Utöver denna specifika pedagogik så lade respondenterna även fram många viktiga exempel på sådant som krävs för en god undervisning av ren allmän karaktär såsom struktur och arbetsro, samarbetslärande, ämnesövergripande arbete osv.

Fungerande lärarsamarbete

En fjärde slutsats är att fungerande arbetslag är oerhört viktiga på de skolor som respondenterna arbetar. Det handlar om samarbete kring elever och undervisning, delegering av uppgifter, stöttning, lärande av varandra, elevvårdsarbete mm. För att lärarlagen ska fungera krävs dock att de har goda möjligheter att träffas såsom gemensamma arbetsrum och konferenstider samt att de som ingår i laget undervisar samma elevgrupper.

Ytterligare forskning

Forskning kring hur man kan öka måluppfyllelsen i skolor i segregerade områden med låg måluppfyllelse är definitivt ett angeläget forskningsområde. Det behövs fortsatt forskning utifrån en mängd olika infallsvinklar. Det skulle definitivt vara intressant att undersöka hur de slutsatser som denna uppsats kommit fram till skulle fungera i verkligheten. Varför inte bedriva aktionsforskning kring detta?

Referenslista

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, I. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg, (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red.), *Skolutvecklingens många ansikten*, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2003
- Bergstedt, B. & Lorentz, H. (red.) (2006). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg, (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009) Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg, (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg, (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Emanuelsson, I. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik I ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Johanneshov: MTM.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2). Hämtad 2013-08-27 från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/issue/view/1028>

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, U. P. (red.) (1996). *Pedagogisk uppslagsbok: från A till Ö utan pekpinnar*. Stockholm: Lärarförbundet.

Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Johanneshov: MTM.

Persson, B. (2007). Svensk pedagogik vid vägskäl eller vägs ände?. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Johanneshov: MTM.

Sernhede, O. (2013, februari). Rut, reformer och rättvisan. *Pedagogiska magasinet*, 1. Hämtad 2013-05-15 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/02/19/rut-reformer-rattvisan>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ: mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.

Wallström, A & Gunér, F. (2012, 27:e nov). Sverige i mitten som utbildningsland. *SvD* . Hämtad 2013-05-15 från http://www.svd.se/nyheter/inrikes/sverige-i-mitten-som-utbildningsland_7706964.svd

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

v. Brömssen, K. (2006). Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter. I B. Bergstedt, & H. Lorentz, (red.) (2006). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.