

Delaktighet

-sex lärares syn på muntlig framställning i förhållande till bedömningsituationen.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Annica Jäverby
Gisela Sköld Berg

Specialpedagogiska programmet





Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Spp 610
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Angelica Simonsson
Examinator: Elisabet Öhrn
Kod: VT18-2910-239-SPP610

Nyckelord: Delaktighet, muntlig framställning, dilemma, bedömning, normer

Abstract

Inledning och bakgrund

Våra läro- och kursplaner anger riktlinjer och mål för skolans verksamhet. Muntlig framställning har en betydande roll och läraren kan ställas inför ett dilemma vid bedömning. Detta dilemma uppstår när alla elever ska uppnå samma mål på samma tid för att uppfylla kravnivåer och få godkända betyg.

Syfte och frågeställning

Studien har som syfte att undersöka några lärares erfarenheter och uppfattningar om elevers delaktighet gällande muntlig framställning. Mer specifikt är syftet att undersöka detta i relation till den bedömning som behöver göras enligt de krav som ställs i läroplanen och kursplanerna.

Teori

Litteratur och forskning inom området delaktighet, normer, dilemmaperspektivet, bedömning och Läro- och kursplaner belyses och diskuteras.

Metod

Vi har i vår studie valt att genomföra forskningsintervjuer av sex lärare.

Resultat

Lärarna beskriver ett dilemma när elever inte presterar muntligt i relation till kraven från läro- och kursplaner. Lärarna beskriver delaktighet som en självklarhet och gruppens variation som en tillgång. Det framkommer att några av lärarna upplever mål och kriterier som otydliga. Lärarna beskriver att många elever som inte följer normen inom muntlig framställning och upplever obehag i situationen då inte blir bedömd utifrån sin faktiska kunskap. Lärarna resonerar kring en verktygslåda av ideér för att skapa bästa möjligheter för varje enskild elev oavsett förmåga.



Förord

Först vill vi tacka våra informanter som tagit emot oss och delat med sig av sina erfarenheter och bjudit på spännande samtal om sina uppfattningar i intervjuerna.

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Angelica Simonsson för engagemang och värdefulla kunskaper på vägen mot en färdig uppsats. Vi vill också tacka våra lärare och studiekamrater på Specialpedagogiska programmet, som följt vår väg från nya studenter på programmet till färdig examination och uppsats.

Slutligen ett varmt tack till våra familjer som ställt upp för oss under arbetets gång, för ert stöd och förståelse under långa dagar och sena kvällars skrivande.

Studien har genomförts gemensamt av Gisela Sköld Berg och Annica Jäverby. Vi utgick från studiens PM och började läsa vald litteratur, artiklar och avhandlingar för att skapa en gemensam bas som sedan diskuterades. Därefter formulerades gemensamt studiens metodansats, teoretiska ansats, syfte och frågeställningar. Uppdelningen av studiens olika delar gjordes enligt följande: Annica ansvarade för inledning, begreppsanalys av delaktighet och litteraturstudie av läro- och kursplaner. Gisela ansvarade för begreppsanalys av normer, dilemmaperspektivet och etiska aspekter.

Texterna har delats digitalt på drive och vi har gemensamt bearbetat våra texter och innehållet i dem. Studiens empiriska del genomfördes genom att vi gjort tre intervjuerna var. Intervjuerna analyserade vi och tolkade tillsammans. Även metod- och resultatdiskussion är vårt gemensamma bidrag.

Göteborg 2018-05-04

Gisela & Annica

Innehållsförteckning

Förord	6
Innehållsförteckning.....	5
1. Inledning.....	7
2. Muntlig framställning i läro- och kursplaner	8
2.1 Kunskapskrav	8
3. Syfte.....	10
4. Tidigare forskning	10
4.1 Dilemmaperspektivet.....	10
4.2 Muntlig framställning och bedömning	11
4.3 Skolans funktion	12
5. Teorianknytning.....	13
5.1 Relationella perspektiv	13
5.2 Delaktighet.....	14
5.3 Norm	14
6. Metod	15
6.1 Fenomenologisk ansats.....	15
6.2 Intervju som metod.....	16
6.2.1 Urval	16
6.3 Genomförande	17
6.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
6.5 Etiska aspekter.....	19
7. Resultat	20
7.1 Lärarnas syn på delaktighet i förhållande till kraven om muntlig framställning.....	20
7.2 Den framtida samhällsmedborgaren	21
7.3 Lärarens dilemma	22
7.4 Bedömningskriterierna	23
7.5 Tillgångar och möjligheter i muntlig framställning.....	24
7.6 Hinder i muntlig framställning	26

8. Slutdiskussion.....	27
8.1 Framtida forskning	28
9. Referenslista	29
9. Bilaga 1	32
Bilaga 2	33

1. Inledning

I Sverige styr staten skolan genom lagar, förordningar, läroplaner och kursplaner vilka anger mål och riktlinjer för verksamheten. En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas av de verksamheter som förordningen omfattar. Läroplanerna beskriver verksamheternas värdegrund, uppdrag, mål och riktlinjer för arbetet.

Ahlberg (2013) skriver att det i officiella dokument är tydligt att synen på hur skolan ska möta elever i behov av särskilt stöd under de senare årtiondena har gått mot inkludering. På ena sidan anses alla elever ha lika värde med full rätt att delta i och forma gemenskapen, på andra sidan ställs läraren inför svåra valsituationer, dilemman eftersom motstridiga krav måste uppfyllas. I skolans styrdokument och andra officiella texter är det lätt att identifiera dilemman och motsägelser (Ahlberg, 2013). I Ahlberg (2009) beskrivs att det pågår ständigt studier som med utgångspunkt i olika perspektiv försöker finna innebörder och ledtrådar till förverkligandet av en skola för alla. Elevens framgång i skolan uttrycks ofta som skolans ansvar samtidigt som förväntningarna på elevens individuella ansvar ökar. Gadler (2011) skriver att betydelsen som styrdokumentet får i skolans verksamhet är beroende av hur tjänstemän inom skola, enskilt och kollektivt tolkar och genomför uppdraget där eleverna finns samt vilka villkoren är för genomförandet. För att kunna möta alla elever krävs att verksamheten organiseras med utgångspunkt från elevers varierande förutsättningar och personalens varierande kompetenser. Detta förutsätter att det inom skolan finns insikt om vilket vetande, kunnande och erfarenhet som behövs för att genomföra uppdraget och att det finns en flexibilitet i organisationen (Gadler, 2011).

Vi har mött elever med kunskaper utan förmågan att muntligt redogöra för dessa eller som upplever obehag i situationen, Vi vill att våra elever får blomstra i sina egna personligheter och i sin egen takt, samtidigt sker flertalet bedömningssituationer och avstämningar under läsåret. I våra läro- och kursplaner återfinns krav på muntlig produktion i samtliga ämnen och många av våra elever upplever svårigheter och oro inför situationen. Många gånger har vi varit tvungna att göra bedömningar som inte motsvarar elevens faktiska kunskaper inom ämnet, då eleven inte hanterar den muntliga produktionen och framställningen. Avstämningar som de återkommande nationella proven ger oss lärare inget val, alla elever ska genomföra dem likvärdigt. Vi hamnar i vår roll som lärare i ett dilemma och det är detta som ligger till grund för vår studie. Hur tänker lärare kring delaktighet i förhållande till muntlig produktion och framställning när det kommer till bedömning?

2. Muntlig framställning i läro- och kursplaner

Statsmakten Sverige är påverkad av influenser och åtaganden genom att den officiella pedagogiska policyn för vår svenska skola är kopplad till internationella konventioner och överenskommelser (Ahlberg, 2013). Hit hör FN:s konventioner om de mänskliga rättigheterna och konventionen om barnets rättigheter.

Ahlberg (2013) lyfter också Salamancadeklarationen som framhåller att man så långt det är möjligt bör undervisa eleverna tillsammans i den reguljära skolan. Deklarationen utgör en avsiktsdeklaration från ett stort antal länder när det gäller undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ska organiseras. Vidare skriver Ahlberg (2013) att detta ställer stora krav på skolor så de kan möta elevers olikheter och utforma en undervisning som passar alla. Det riktar också ljuset mot lärares undervisning och professionalitet, menar Ahlberg (2013). Läroplanen (Lgr 11) skriver att skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. Vidare beskrivs att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Lgr 11). Med detta som utgångspunkt ställs läraren inför dilemmat med kunskapskrav som argumentation, muntliga samtal, berättande, diskussioner och presentationer. Från att prova att presentera och genomföra samtal, berättande på olika sätt till att bedömas hur välutvecklat det genomförs.

Skolverket (2016) menar att tala och samtala är till stor del vårt ansikte utåt och är led i socialisationsprocessen, att allt mer träda ut i det mer offentliga livet och klara sig i växande antal sammanhang. De lyfter också att det kan hända mycket som komplicerar denna utveckling och process i mötet med kamrater, nya människor och sammanhang. När det kommer till förmågan att samtala ställs det krav på eleven att kunna framföra egna åsikter, ställa frågor och ge kommentarer till det andra säger (Skolverket, 2016). Vidare skriver de att talets och samtalets plats i elevens utveckling och lärande är central. Detta synsätt återspeglas i våra läro- och kursplaner.

2.1 Kunskapskrav

Redan i tidiga åldrar bedöms elevens förmåga att återberätta i olika samtalssituationer. Skolverket (2011) har i åk 4-6 ett centralt innehåll som inbegriper muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. Med stigande ålder ökar kraven på de muntliga framställningen mycket.

Enligt skolverket (2011) syftar kärnämnen svenska och matematik till att utveckla elevens förmåga att:

- föra matematiska resonemang, samtala, argumentera och redogöra beräkningar och slutsatser.
- utveckla elevens muntliga presentationer, muntligt berättande, argumentation.

De olika muntliga förmågor som tas upp i det centrala innehållet i Svenska för årskurs 1-3 och 4-6 (skolverket, 2011) vad gäller tala, lyssna och samtala är i årskurs 1–3:

- att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer.
- muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare.
 - bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer.
- berättande i olika kulturer, under olika tider och för skilda syften.

I årskurs 4–6

- att argumentera i olika samtalssituationer och beslutsprocesser.
- muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare om ämnen hämtade från vardag och skola.
- Stödord, bilder och digitala medier som hjälpmedel för att planera och genomföra en muntlig presentation.
- Hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation.

Enligt statens offentliga utredning (SOU 2010:95) spelar utgångspunkten en viktig roll, som att ge eleverna en god pedagogisk miljö som leder till att skollagens kunskaps- och värdegrundsuppdrag utförs, så att de ges en likvärdig utbildning och får utvecklas så långt möjligt efter sina egna förutsättningar.

Kunskapskrav för betyg E i slutet av åk 6 i ämnet bild anger att eleven ska ge enkla omdömen om arbetsprocessen och kvalitén i bildarbetet, resonera om uttryck, innehåll och funktion i bilder och göra kopplingar till egna erfarenheter, andra bilder och företeelser i världen (Skolverket, 2011). I ämnet Hem- och konsumentkunskap ska eleven för betyg E i slutet av åk 6 kunna föra enkla resonemang om relationen mellan konsumtion och privatekonomi och föra enkla resonemang om skillnader mellan reklam och konsumentinformation (Skolverket, 2011). I ämnet matematik ska eleven för betyg E i slutet av åk 6 kunna redogöra för och samtala om tillvägagångssätt på ett i huvudsak fungerande sätt. I redovisningar och samtal ska eleven föra och följa matematiska resonemang genom att ställa frågor och bemöta och framföra matematiska argument. När det kommer till skolans värdegrund och uppdrag i de övergripande målen återfinns att utbildning och fostran i en djupare mening handlar om att överföra ett kulturarv, som värderingar, traditioner, språk och kunskaper från en generation till en annan (Skolverket, 2011). Vidare står det att skolan förbereder eleven för att leva och verka i samhället och skolan ska bidra till att eleven utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. Samtidigt skriver Skolverket (2011) att skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling och möta respekt för sin person och sitt arbete.

3. Syfte

Studien har som syfte att undersöka några lärares erfarenheter och uppfattningar om elevers delaktighet gällande muntlig framställning. Mer specifikt är syftet att undersöka detta i en relation till den bedömning som behöver göras enligt de krav som ställs i läro- och kursplaner.

Detta undersöks genom frågorna:

Vilka normer/ uppfattningar och erfarenheter uttrycker lärarna om elevers delaktighet i förhållande till kraven om muntlig framställning?

Uttrycker lärarna ett dilemma i vardagsarbetet gällande elevers delaktighet i förhållande till kraven om muntlig framställning, hur beskrivs det i så fall?

Vilka tillgångar, hinder och möjligheter beskrivs av lärarna i arbetet med delaktighet i förhållande till kraven om muntlig framställning?

4. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi att redogöra för den tidigare forskning vi tagit del av inom områden som vi ansett vara relevanta givet vårt syfte. Vi kommer att presentera forskningsläget angående dilemma perspektivet, skolans funktion, muntlig framställning och bedömning. Detta har bidragit till att konkretisera vårt problem och vår förståelse för problemområdet.

4.1 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) menar att ett centralt dilemma i ett utbildningssystem är att alla elever ska ges liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som utbildningssystemet ska anpassas till att elever är olika. Nilholm (2007) menar då att det blir en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikheter. Ahlberg (2013) talar om att i det dagliga handlandet i skolan transformeras dilemman till problem som ska hanteras och där läraren dagligen försöker lösa problem som uppkommer. Ahlberg (2013) beskriver att forskningen i praktiken, med utgångspunkt i ett dilemmaperspektiv, inte inriktas på hur man kan studera och beskriva dilemman dvs. motsättningar mellan oförenliga ytterligheter, utan diskussionen blir hur läraren försöker lösa de situationer som uppkommer i det dagliga arbetet.

Ahlberg (2013) beskriver att skolan liksom andra institutioner har sitt ursprung och är beroende av ideologiska och politiska ställningstagande i samhället. Skolans uppdrag förvandlas i takt med att politiska idéer och värderingar i samhället skiftar. I officiella dokument är det tydligt att synen på hur skolan ska möta elever i behov av särskilt stöd under de senare årtiondena har gått mot inkludering.

Elmeroth (2012) beskriver också att lärarna ser det som en självklarhet att ha styrdokumentens grundläggande värden som sin ledstjärna och kan också beskriva hur de jobbar med den. Vidare skriver Elmeroth (2012) att det förekommer ett förgivettagande om en enad lärarkår, dvs. att det finns en tro på att det finns en enighet i hur dessa värden ska tolkas

och omsättas i skolans vardag. Nilholm (2012) beskriver dynamiken av förståelsen till svårigheter i skolan som ligger i det som anses vara problematiskt, ser vi eleven som problemet eller tittar vi på grupp och organisationsnivån, vilket är avgörande för hur barnet i svårigheter identifieras. Vidare skriver Nilholm (2012) att det är viktigt hur vi ser på orsakerna till barnets svårigheter när alla elever ska uppnå samma mål på samma tid för att klara kravnivåerna och få godkända betyg.

Hur ska elevernas variationer värdesättas, samtidigt som de alla ska nå upp till samma mål med samma tid till förfogande? I dilemmaperspektivet menar man att "verkligheten" framförhandlas mellan aktörer med olika perspektiv, då blir också beskrivningen av "verkligheten" en maktfråga, vem bestämmer vilket perspektiv som är giltigt? (Nilholm, 2007)

Scherp (2013) menar att mål, planer och utvärdering inte är det som i första hand motiverar medarbetare i skolan att engagera sig i utvecklingsprocess och/eller förändra sitt sätt att arbeta. Vidare skriver Scherp (2013) att för lärare handlar skolutveckling istället om att hitta lösningar på problem eller dilemman man stöter på i det dagliga arbetet med elevernas lärande och utveckling. De utvärderingar som görs i syfte att kontrollera måluppfyllelse kan bidra till att synliggöra problem, men bidrar i sig inte till att man finner goda lösningar på densamma. Ett dilemma som speglas i den svenska skolpolitiken är hur individen ska kompenseras för sina tillkortakommanden eller hur miljön ska förändras för att anpassas till barns olikheter, alltså kompensation kontra deltagande. Utbildningsretoriken i vissa sammanhang utgår från inkludering och deltagande som övergripande värden medan lagar och förordningar tillåter olika typer av kompensatoriska lösningar, såsom särskola, specialskola och små undervisningsgrupper (Nilholm, 2007).

4.2 Muntlig framställning och bedömning

Svirsky och Thulin (2011) beskriver elever som inte presterar efter sin förmåga då det ställs krav på muntligt deltagande under lektioner. Detta påverkar deras betyg och omdömen då de bedöms utifrån vad de visar och inte utifrån vad de faktiskt kan. Ahlberg (2013) beskriver hur lärare refererar till delaktighet när de talar om svårigheter som uppstår när de ska tillgodose den enskilde elevens behov samtidigt med kraven i skolan. Coplan och Rudasill (2017) lyfter elevens deltagande i klassrumsaktiviteter som en betydelsefull faktor till elevers skolprestationer. De menar att resultaten från flera studier har identifierat just deltagandet som en indikator på elevens framgång i skolan. Forskning rörande mellanstadieelever visade på att de elever som verkade mindre engagerade i undervisningsaktiviteter var också kopplat till sämre skolprestationer (Hughes & Coplan 2010). De beskriver beteenden som ovilja att prata inför klassen, undvika ögonkontakt och att iaktta utan att delta. De menar att eleven då försämrar kvalitén på sin egen utbildning, genom att själv förneka sig eller undvika olika möjligheter till klassrumsaktiviteter.

Hughes & Coplan (2010) skriver "Conceptually, it is not difficult to envision how feelings of self-consciousness in the classroom might reduce behavioral engagement."(s.215).

Coplan och Rudasill (2017) skriver om hur lärare uppfattar eleven som ointresserad, oföberedd eller till och med oförmögen att delta i klassrumsaktiviteterna. Aktiviteter där eleven ombeds att tala inför klassen eller får en uppgift eller problemlösning att lösa i grupp genom-

förs många gånger inte eller eleven förblir tyst. Resultatet blir att läraren får felaktig och ibland negativ uppfattning om eleven (Coplan & Rudasill, 2017). Resultat från studier av barn i grundskoleåldern visar också på hur lärares uppfattning om eleven påverkar mer dess förmåga att prestera i skolarbetet än standardiserade bedömningar av deras prestationer (Hughes & Coplan, 2010). Coplan och Rudasill (2017) skriver att elevens bristande förmåga eller skolprestationer mer handlar om lärarnas uppfattningar om elevens förmåga än deras faktiska förmåga. De belyser också ett återkommande inslag i elevens utbildning, olika prov och provsituationer. De menar att provens bedömningsfokuserade och stressframkallande natur leder till att dessa elever underpresterar och att dessa elever inte förmår ge en korrekt bild av sina kunskaper och förmågor. Landell (2014) skriver att den oroliga eleven missar instruktioner och kunskap, vilket påverkar inläringen liksom utbildningen negativt. Hon menar att många elever kan gå ut skolan utan att ha lärt sig så mycket de hade kunnat om de vågat höras, synas och be om hjälp. Landell (2014) lyfter också lärarperspektivet och att dessa elever många gånger uppfattas som oengagerade, ointresserade eller till och med slarviga. Hon menar att detta i sin tur försvårar relationen mellan lärare och elev.

Dysthe (2003) skriver att när samspel och lärande är sammanlänkade blir det med nödvändighet en viktig fråga för samspelet i grupperna, om de faktiskt fungerar som en arbetsgemenskap och därmed lärogemenskap. Man måste fråga sig om det försiggår samspel som främjar lärandet eller om det finns något som eventuellt hämmar lärandet. Landell (2014) skriver "Många blyga ungdomar berättar att de vid utvecklingssamtalen fått veta att de skulle få bättre betyg om de var mer muntligt aktiva. Andra oroar sig så mycket för prov att de inte skriver lika bra som de skulle kunna eller helt enkelt skjuter upp provet (s.38).

4.3 Skolans funktion

Det sker en styrning genom de krav som finns i kursplan och just det vi undersöker menar vi kan ses i ljuset av att staten verkar vilja frammana vissa särskilda egenskaper hos de framtida medborgarna, som exempelvis i vårt fall ett tydligt fokus på att utveckla och uppvisa förmåga att uttrycka sig i grupp. Berg (2003) skriver att skolan som institution inte bara fullgör sitt officiella uppdrag utan också har mer inofficiella uppdrag. Detta menar han är att skolan har en funktion att förse arbetsmarknaden med arbetskraft i takt med behovet och att skolans sorterande funktion tar sig uttryck i en ständig bedömning av elevers prestationer och att dessa sedan utgör grunden till urvalet i arbetsmarknaden, högre utbildning m.m. Detta menar Berg är en styrning som uttrycker en förpliktelse kopplat till ansvar för någon eller några att verkställa ett eller flera uppdrag. Här uttrycks då skolans formella styrning. Skolans implicita styrning beskriver Berg som det uppdrag som bottenar i till skolan som institution knutna historiskt och kontextuellt betingade uppdrag. Där beskrivs denna form av informell styrning som latent utbildningsfunktioner vilka beskrivs i begrepp som reproduktion, sortering, kvalificering, förvaring etc. Kännetecknen för dessa begrepp är att de i grunden är att betrakta som gränsbevarande (Berg, 2003).

Utifrån utbildningssociologiska perspektiv på skolans funktioner beskriver Berg (2003) att skolan som institution har till uppdrag att elever fostras i enlighet med vissa rådande normer som svarar mot gängse ideologier och kultur uppfattningar och också förvaring dvs. statens och samhällets behov av kontroll över ungdomars förehavande.

5. Teorianknytning

I detta kapitel kommer vi att redogöra för den teori vi tagit del av inom områden som vi ansett vara relevanta givet vårt syfte. Vi kommer att presentera teori angående relationella perspektivet, delaktighet och norm. Detta har förtydligat vår förståelse för problemområdet.

Vi kommer också redogöra för begrepp som används i analysen, grundläggande teoretiska perspektiv på lärande, som ligger till grund för vår förståelse för lärande.

5.1 Relationella perspektiv

Svanström (2014) beskriver hur dagens svenska läroplaner uppmanar oss att praktisera en pedagogik som bygger på Vygotskijs idéer och att det innebär att vår grundsyn är att se lärande som en sociokulturell historisk process.

Vygotskij beskriver språk och kommunikation som ett medel för lärande och självaste grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske (Lindqvist & Magnusson, 1999).

Svanström (2014) beskriver Vygotskijs teori med att vi människor lär oss i samspel med andra människor och behöver verktyg för att utveckla tänkandets metoder. Vygotskijs teori bygger på att kunskap uppstår i kommunikationen mellan människor. Hela vår historia bygger på detta, liksom all vår kultur. Svanström (2014) menar att kulturöverföring handlar om på vilket sätt en viss kulturs värderingar, vanor och idéer går från en generation till nästa.

Vygotskijs tankar gör det intressant att undersöka hur lärare idag resonerar kring muntlig produktion och framställning i klassrummet. Säljö (2005) beskriver hur Vygotskij menade att tänkandet liksom språket är nära förknippade med varandra och att samband mellan dessa skapas under barnets utveckling. Vygotskij menar också att utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språket eller tänkandet. Svanström (2014) beskriver Vygotskijs syn på lärande som sociokulturellt. Vygotskij ser på omgivningen som avgörande för en individs utveckling och prestationer, därför är det väsentligt att ta hänsyn till både historia och kultur. Säljö (2005) beskriver hur Vygotskij pratade om kommunikation som avgörande för hur eleven blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Enligt Vygotskij är det med hjälp av dialog som läraren kan gå in i barnets medvetande och därigenom göra deras medvetande rikare. För att främja utveckling ska verkligheten i skolan vara precis så utmanande, att den erbjuder det som vid varje tillfälle ligger inom rimliga gränser. Då får individen möjlighet att med hjälp av andra nå så långt som möjligt vid ett visst tillfälle, via det dialektiska växelspelet mellan individ och omvärld (Säljö, 2005).

Ahlberg (2013) skriver att det relationella perspektivet har sina rötter i handikappforskningen och kom till de nordiska länderna under 1960- och 70-talen. Hon beskriver perspektivet inom utbildning och skola som att skolsvårigheter studeras med fokus på relationer och interaktion. Aspelin (2013) beskriver det relationella perspektivet som det som sker människor emellan är det som står i centrum i synsättet på utbildning. Vidare skriver han att detta är något samtliga lärare ägnar sig åt dagligen, att bygga upp en igenkännlig socialitet och ordning i utbildningen.

Aspelin (2013) skriver att utbildning, undervisning och lärande beskrivs, tolkas och analyseras i termer av relationer. Vidare skriver han att den pedagogiska relationen lärare och elev ses som central, men också relationer som lärare/ grupp, elev/elev och elev/grupp inkluderas.

Persson (1998) beskriver vikten av det relationella perspektivet i den specialpedagogiska verksamheten. I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer. Gerrbo (2012) beskriver att en nära en- till- en relation mellan lärare och elev kan sägas utgöra den bas , på vilken den fortsatta kommunikationen i form av goda och meningsskapande samtal. Vidare skriver Gerrbo (2012) genom att någon visar närhet, engagemang och direkt delaktighet för elevens skolsituation och når fram till något av en ömsesidig och genuin relation, verkar mycket åstadkommit.

5.2 Delaktighet

I skolan kan delaktighet handla om att vara en del i ett gemensamt lärande, i en undervisningssituation eller att ges förutsättningar att vara delaktig i kamrat gemenskapen (Spsm, 2018). Vidare menar Specialpedagogiska myndigheten (2018) att olika typer av aktiviteter och sammanhang ställer olika krav på individen och på omgivningen. Det innebär att en elevs villkor för delaktighet skiljer sig åt mellan olika aktiviteter.

Ahlberg (2013) beskriver delaktighet med att det finns två typer: den pedagogiska delaktigheten som innebär att elever är delaktiga i en arbetsgemenskap, antingen med att de utför samma arbetsuppgifter som övriga elever eller genom att arbetssättet tillåter att olika elever arbetar med olika arbetsuppgifter. Ahlberg (2013) nämner den sociala delaktigheten som visar sig genom att eleverna deltar i den sociala gemenskapen, inte bara när skolan styr utan även på raster vid fria aktiviteter och även på fritiden efter skolans slut. Det är så vi definierar delaktighet som begrepp i vår studie.

5.3 Norm

Elmeroth (2012) menar att normen i skolan kan förstås som att de flesta elever anpassar sig efter förväntningarna och på så vis konstrueras normerna. När föreställningarna förändras påverkas normerna, men själva processen följer samma mönster. I skolan befinner vi oss oavbrutet i normskapande aktiviteter, som framkallar förväntningar på dem som är verksamma där. Elmeroth (2012) menar också att vi som arbetar i skolan blir ofta medskapare till de normstödande handlingar som innebär att våra elever inte får lika tillgång till sina rättigheter. Skolan är en social arena som bärs upp av olika normer och alla som är verksamma där skolas in i tankemönster som kan vara svåra att få syn på. Vi har ett uppdrag att utmana rådande ordning men vi lyckas inte alltid så bra. Den formella nivån, alltså våra läroplaner, uttrycker en sak, men den upplevda nivån något annat (Elmeroth, 2012). Vi menar att norm är ett komplext begrepp då mycket inom begreppet är outtalat. Vi ville i vår studie se om vi kunde använda oss av och upptäcka detta normperspektiv utifrån lärarnas reflektioner.

6. Metod

I detta kapitel kommer vi att redogöra för den metod vi använt och ansett vara relevanta givet vårt syfte. Vi valde att göra en fenomenologisk forskningsansats där vi ville undersöka några lärares erfarenheter och uppfattningar om elevers delaktighet gällande muntlig framställning i en relation till den bedömning som behöver göras enligt de krav som ställs i läroplanen och kursplanerna. Valet föll på intervjun då vi tyckte att just informanternas tankar och reflektioner är det intressanta i studien.

Stukát (2011) skriver att huvuduppgiften i det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå det resultat som framkommer. Kvalitativa studier är nödvändiga för det som är vagt, mångtydigt eller subjektivt (Wallén, 1996). Han menar att det sker en tolkning från del till helhet och från ett sammanhang. Vidare beskrivs kvalitativa studier med en metodik av djupintervjuer, fältstudier eller deltagande observationer (Wallén, 1996). I vår studie är det just det som uttrycks i lärarnas resonemang som är intressant och därför ansåg vi att en kvalitativ inriktning var bäst lämpad för att besvara studiens frågor.

6.1 Fenomenologisk ansats

Studien har en fenomenologisk ansats då informanternas upplevelser är betydelsefull för vår undersökning och fenomenologisk forskning försöker förstå saker så som andra förstår dem. Själva ordet fenomen härstammar från grekiskan, där det betyder "det som visar sig". Inom fenomenologin är det av intresse att det inte kan finnas något som visar sig, utan att det finns någon som det visar sig för (Bengtsson, 2005).

Kvale & Brinkmann (2014) beskriver fenomenologi i en kvalitativ studie som en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv. Vidare beskrivs hur världen uppfattas och beskrivs utifrån aktörernas antaganden om den relevanta verkligheten och vad människor uppfattar att den är. I den fenomenologiska filosofin är objektivitet ett uttryck för trohet mot de undersökta fenomenen (Kvale & Brinkman, 2010). Således kan två teser utläsas inom fenomenologin, en vändning mot sakerna och en följsamhet mot sakerna (Bengtsson, 2005). Studien ville få en bild av några lärares tankar och reflektioner kring elevers delaktighet i skolvardagen i förhållande till krav på muntlig framställning i läro- och kursplaner. Forskning med koppling till fenomenologi utgår från och beskriver livsvärlden som den värld där vi lever våra liv och som vi är förbundna med. Man vill fånga upplevelsen av ett fenomen eller en företeelse och beskriva den som den upplevs (Ahlberg, 2013). Intervjuerna i studien genomfördes var för sig och våra personligheter kan således påverka intervjusituationen, liksom de tolkningar och frågor som ställdes under själva intervjun. Det finns inget som hindrar att vi undersöker egna och andras livsvärldar, bara vi inte glömmer att vi fortfarande är en del av den. Så även om vi studerar den, kan vi med andra ord aldrig undkomma den (Bengtsson, 2005).

Bengtsson (2005) tar upp detta och menar att människorna som studeras samt forskarna är oskiljaktigt förbundna med sin livsvärldar.

Merleau-Ponty beskriver att det kommunikativa och interaktiva mötet explicit blir vår tillgång till andra människor och ting i världen (Bengtsson, 2005).

6.2 Intervju som metod

Vår studie syftar till att undersöka människors subjektiva upplevelser och känslor som inte kan mätas direkt och studien vill se om detta fenomen har karakteristiska drag, vilket motiverar valet av den kvalitativa forskningsintervjun. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver forskningsintervjun som att man försöker förstå världen från undersökningsspersonernas synvinkel, och utveckla mening ur deras erfarenheter. Stukát (2011) beskriver vikten av intervjun för att förstå och tolka det unika. Studien innefattar sex djupintervjuer av grundskollärare åk 4-6, för att på ett så öppet sätt som möjligt närma sig tankar och reflektioner som beskrivs i undersökningen. Intervjun är en forskningsmetod som ger tillträde till människors upplevelser av den levda världen (Kvale & Brinkman, 2010). Vår studie präglas av ett intresse av informanternas upplevelser och att beskriva dessa på ett sätt som är så nära dessa som möjligt. Intervjuerna kunde liknas vid ett vardagligt samtal. Denna form av intervju benämner Kvale och Brinkman (2010) som en halvstrukturerad forskningsintervju eftersom tonvikten är lagd på intervjupersonens upplevelse av ett ämne. Bengtsson (2005) lyfter tre vanligt förekommande tematiseringar i intervju som metod, människors spontana och oreflekterade erfarenheter, självförståelse och uppfattningar. Han menar att dessa tematiseringar ger kunskap om olika saker och är därför svåra att komma åt.

Vi har i studien använt Giorgis analysmetod med fem steg, bestämning av helhetsbetydelsen, avgränsning av meningsbärande enheter, transformering av vardagliga beskrivningar, framställning av fenomenets situerade struktur och framställning av fenomenets generella struktur (Szklański, 2015). Denna kan med fördel användas i studier med mindre omfattande datainsamling menar Szklański (2015). Studien har som syfte att undersöka några lärares uppfattningar och normer om delaktighet utifrån bedömning i läro- och kursplaner i relation till muntlig framställning. För att ge en så utförligt bild som möjligt har resultatdelen kommit att innehålla ett rikt citatmaterial. När citat från intervjuerna används benämns informanterna med fingerade namn.

6.2.1 Urval

Vi valde att göra intervjuerna med lärare från årskurs 4-6, dels för att vi själva arbetar med yngre åldrar och ville minimera risken för att påverkas av förutfattade meningar, dels för att vi tänkte att bedömning får en annan innebörd när man kommer upp i årskurser där betygssättning av elever närmar sig eller genomförs. Antalet informanter som skulle delta i intervjustudien bestämde vi skulle vara sex stycken, alltså tre var för att vi har en tidsbegränsning för studien och då en kvalitativ studie kräver en djupare granskning.

Stukát (2011) skriver att urvalet på en kvalitativ studie är ett mindre antal då den kräver djupare granskning som tar mycket tid. De informanter som hade möjlighet att delta och tackade ja till intervjun var samtliga kvinnor, trots att vi tillfrågade både manliga och kvinnliga lärare. Vår intention var att intervjua lärare från andra skolor, för vi ville inte låta vår studie färgas av vår egen skolkultur och vi ville hålla oss objektiva i analysen av resultatet. Vi försökte minimera bortfallet, med en utökad förfrågan om möjlighet till en intervju med fler informanter än de sex som ingick i undersökningen.

Väntetiden på ett svar från informanterna drog ut på tiden och det var svårt att avgöra när man skulle fråga nästa. Tidsbristen gjorde till slut att vi ändå fick göra några intervjuer på vår egen skola.

Sammanlagt intervjuades sex kvinnliga lärare, som är yrkesverksamma inom grundskolan i två olika kommuner i Västra Götaland. Elevantalet varierar från 200 - 800 st. Lärarna har en spridning i antalet yrkesverksamma år, från 2-23 år. Lärarna som deltar i studien arbetar som klasslärare, mentorer och ämneslärare. Informanterna har fått fingerade namn i resultatredovisningen, vilka framgår i tabellen nedan.

Namn	Årskurs	Behörighet	Antal år i yrket
Birgitta	6	åk 3-9 sv/so / gymnasiet	4 år
Sofia	4	åk 1-7 ma/no / teknik	23 år
Lotta	5	åk 1-3 Sv/ma, engelska, So, No åk 1-6, SVA årskurs 1-3.	8 år
Karin	5 i en 4-6:a	åk 1-7 Ma/Sv/Eng	15 år
Elsa	5 i en 4-6:a	åk 4-6 Ma/Sv/Eng/Idrott	2 år
Inga	5 i en 4-6:a	åk 4-9 Sv/Eng/So	16 år

6.3 Genomförande

Inför våra intervjuer mailades ett informationsbrev med en förfrågan om intervju (bilaga 1) till informanterna. Vi försökte få kontakt med varje skolas rektor för att få hjälp med att välja ut lärare som de kunde rekommendera till intervjun och vår tanke var att de kunde hjälpa till med tid för att möjliggöra för läraren att kunna delta. Då vi fick ett svagt gensvar från rektorerna mailade vi direkt till lärarna och inväntade svar. Det var svårt att få informanter som ville ställa upp av olika anledningar och av vissa fick vi inga svar.

Väntetiden på ett svar från informanterna drog också ut på tiden och det var svårt att avgöra när man skulle fråga nästa. Tidsbristen gjorde till slut att vi ändå fick göra några intervjuer på vår egen skola. Detta tycker vi inte har påverkat vår studie, då vi gjorde analysen gemensamt och använde analysmetod för att förhålla oss objektiva.

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje lärare på deras arbetsplats i ett avskilt rum som läraren valt och tog ca en timma/intervju. Vi anpassade dag och tid efter deras önskemål så att tillfället skulle passa lärarna. Valet av intervjufrågor diskuterades gemensamt och vi fokuserade på att frågeställningarna skulle svara till det vi ville undersöka och det som var studiens syfte. Detta utmynnade till vår frågeguide (bilaga 2). Vi ville ha öppna frågor och relativt få för att kunna komma åt lärarnas upplevelser kring ämnet. Vår ambition var också att vi skulle kunna ställa utvecklande följdfrågor utifrån de svar vi fick. Vi var medvetna om att vi som intervjuare kunde ha olika följdfrågor beroende på informanternas svar och då kunde vi också få olika fokus kring en fråga. Vi tyckte att det var ett bra stöd med frågeguiden så att man kunde förhålla sig till syftet och frågeställningarna och samtidigt öka studiens reliabilitet genom att det var två personer som genomförde intervjuerna utifrån en gemensam ram. Intervjuerna kunde liknas vid ett vardagligt samtal. Intervjuerna spelades in och kort därefter transkriberades de för att få med hela sammanhanget och de väsentliga delarna. Vi valde att transkribera intervjuerna ordagrant men utelämnade vissa uttryck som hm, harklingar m.m. Vi använde olika verktyg för inspelning, diktafon och appen Just Press Record. Vi valde att spela in intervjuerna för att vi skulle kunna koncentrera oss på ämnet och samtidigt kunna hålla samtalet vid liv.

Intervjuerna startades med att vi upplyste informanterna enligt samtyckeskravet om syftet med studien och att informanterna skulle förbli anonyma och att all data skulle avidentifieras. Vi upplyste också informanterna om att de när som helst kunde avsluta intervjuerna.

De inledande frågorna rörde sig om generella frågor såsom antal år i yrket och vilken behörighet lärarna hade. Därefter följde frågor som vände sig mot studiens syfte kring forskningsfrågorna. Även om transkriberingen tog mycket tid så upplevde vi att det blev en ytterligare dimension till arbetet och att man kan upptäcka saker som man inte först lade märke till. Vi genomförde transkriberingen av våra egna informanter och därefter diskuterade och jämförde vi resultaten av empirin, vilka olikheter och likheter vi såg och dessa presenteras därefter i resultatdelen. Vid analysen av insamlad empiri gjordes det en tolkning med hänsyn till etiken och alla uppgifter om identifierbara personer avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda personer inte kunde identifieras av utomstående.

6.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Studiens reliabilitet kan ha påverkats av hur frågor och svar tolkats av informanterna på olika sätt. Intervjuerna spelades in och kort därefter transkriberades de för att få med hela sammanhanget och de väsentliga delarna vilket ökade reliabiliteten då vi kunde gå tillbaka och lyssna flera gånger liksom ta del av varandras intervjuer. Stukát (2011) skriver att det ökar reliabiliteten om två personer gör “ mätningen ”. Frågeguiden arbetade vi fram gemensamt för en gemensam förståelse för frågorna och deras betydelse.

Studien undersöker elevers delaktighet i förhållande till krav på muntlig framställning i läro- och kursplaner. Den kommande analysen använder analysverktyg för en ökad validitet. Validiteten påverkas av de kontroller som gjorts under intervjun, med att ifrågasätta vad, varför och teoretiska tolkningar som gjorts (Kvale, 1997). Studien syftar till ett kritiskt förhållnings-sätt till varje moment vid genomförande, bearbetning och analys av den insamlade empirin.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver validitet som en fastställande om undersökningen undersöker vad den försöker undersöka. Validiteten i intervjun kan möjligen ha påverkats av att informanterna kan ha försökt ge de svar som de tror intervjuaren vill höra. Intervjuerna genomfördes var för sig och våra personligheter kan således påverkat intervjusituationen liksom de tolkningar och frågor som ställdes under själva intervjuerna. Intervjuerna genomfördes i för informanterna kända lokaler för att få en trygg och ostörd miljö (Stukát, 2011).

Vi valde intervjun som metod utifrån ett fenomenologiskt perspektiv i vår forskningsstudie för att vi ville komma åt informanternas tankar och reflektioner runt ämnet. Då antalet informanter var relativt få så menar vi att det blir svårt att få ett generaliserbart resultat av vår undersökning som då kan gälla i ett större sammanhang, utan studien ville på djupet fånga några verk samma lärares reflektioner på området för att nå djupare förståelse för dilemmat och hur det kan bemötas och utvecklas.

6.5 Etiska aspekter

I vårt val av metod för att samla in empiri till vår forskning var vi medvetna om de etiska aspekterna att ta hänsyn till. Bryman (2011) använder begreppet ”reaktiva effekter” dvs. påverkans effekter där vi såg en risk i och med att själva intervjusituationen är en ovanlig företeelse för både oss och informanterna. Kvale och Brinkman(2014) beskriver en intervjuundersökning som ett moraliskt företag där den mänskliga interaktionen i intervjun påverkar intervjupersonen och den kunskap som produceras påverkar vår förståelse av människans villkor. Det fanns två aspekter att reflektera kring när det gällde vår intervjusituation, dels att vi redan inför studien hade en tanke om att det är ett dilemma för läraren att hantera det som studien syftar till och att vi då inte kan inta en neutral roll i intervjun.

Samtidigt så är det en fördel att ha en förkunskap om det som undersöks och det kan således bli en mer djupgående studie där det finns möjlighet till att ställa följdfrågor för att komma djupare in i förståelsen. Tidsbristen gjorde att vi genomförde några intervjuer på våra egna skolor, med hjälp av frågeguide vid genomförandet av intervjuerna och analysverktyg upplevde vi att vi kunnat förhålla oss objektiva. Vi resonerade kring en medvetenhet och om risken att färgas av vår egen skolkultur.

Bryman (2011) talar om etiska principer som vi tog hänsyn till i vår undersökning, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vid analysen av insamlad empiri gjordes en tolkning med hänsyn till etiken och alla uppgifter om identifierbara personer blev avrapporterade på ett sådant sätt att enskilda människor inte kunde identifieras av utomstående.

7. Resultat

Resultatet inleds med en beskrivning av hur resultatet kategoriserats och därefter redovisar vi empirin. Empirin redovisas under rubrikerna: Lärarnas syn på delaktighet i förhållande till kraven om muntlig framställning, Den framtida samhällsmedborgaren, Lärarens dilemma, Bedömningskriterierna, Tillgångar och möjligheter i muntlig framställning och Hinder i muntlig framställning. Resultatet utgörs av vårt insamlade empiriska material som vi analyserat utifrån Giorgis analysmetod.

7.1 Lärarnas syn på delaktighet i förhållande till kraven om muntlig framställning

Inledningsvis sammanfattar vi empirin lite kortfattat vilket senare utvecklas under resultatdelen. Resultatet i studien visar att lärarna mött elever som känt ett obehag eller en ovilja att framträda muntligt i gruppen. Birgitta säger *"Hon räcker upp handen, så det har ju lyckats. Men många gånger ångrar hon sig och backar"*. Många av lärarna beskriver också att de själva som skolelever upplevt samma känsla och kan använda sig av denna erfarenhet och få en förståelse i mötet med eleverna.

Läroplanen (Lgr 11) skriver att det är skolans uppgift att låta varje elev finna sin unika egenart och att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Resultatet visar att lärarna upplever ett dilemma mellan kraven från läro- och kursplaner i förhållande till elevernas olika personligheter. Dock uttrycker lärarna en professionalitet i den stora variation av anpassningar de använder i vardagen, för att möta eleverna på bästa sätt. Våra informanter berättar med värme och engagemang runt eleverna och hur de kan underlätta och utveckla den muntliga förmågan för elever som upplever obehag i denna situationen. Dagens svenska läroplaner uppmanar oss att praktisera en pedagogik som bygger på Vygotskijs idéer, där vi ser lärande som en sociokulturell historisk process och att kunskap uppstår i kommunikation mellan människor (Svanström, 2014). Resultatet i studien visar att lärarna ser vikten av att träna den muntliga förmågan, då våra elever behöver kunna föra sin talan på olika sätt som framtida samhällsmedborgare. De ser också att denna förmåga behöver finnas med som en del i bedömningen, så att den muntliga förmågan utvecklas och får plats i undervisningen. Enligt Vygotskij är det med hjälp av dialog läraren kan gå in i barnets medvetande och göra det rikare. För att främja utveckling ska verkligheten i skolan vara precis så utmanande, att den erbjuder inom rimliga gränser, för att individen ska nå så långt som möjligt (Säljö, 2015).

Lärarna uttrycker att det är viktigt att träna den muntliga förmågan från tidig ålder, Lotta säger *"Att börja långt tidigare...kanske redan i förskolan. I ettan, så det inte blir så stort"*. Lärarna framhåller att ge det plats i undervisningen för att ge eleverna strategier och verktyg inför olika former av muntlig framställning, Sofia säger *"Nya verktyg som att spela in sig, då såg hon också att de pratade. Sedan gjorde de radiopratt också. Det kan ju ge nya möjligheter att höra och redovisa"*.

Lärarna menade att det är viktigt att börja med den mindre gruppen eller till och med enbart läraren till att försiktigt utveckla detta vidare, Lotta säger ”Att man börjar med det lilla...jag återkommer till det hela tiden”. Lärarna pratar också om vikten av att använda sig av kamraterna där möjligheten att utbyta tankar om en uppgift gynnar lärandet och tränar samtidigt den muntliga framställningen, Karin säger ”Därför är jag en sådan där jobbig fröken som tycker det är väldigt bra när man hjälper varandra. För bästa sättet att kunna lära sig muntlig framställning det är att kunna förklara för en kompis. Kan du förklara för en kompis ett mattetal då har du ju förstått det”. Något som också framgår i studien är lärarens syn på orsakerna till varför en del elever hade svårt med den muntliga framställningen, beroende på vilka svårigheterna var får läraren hitta på en ny strategi för undervisningen, Elsa säger ”Man märker skillnaden på om det är blyghet eller om det är oro och ångest, eller det är bra om man kan se det. Då kanske man får ha en annan plan liksom...då kan det bli lite mer problematiskt för alla passar ju inte in i den här ramen”.

Nu ser vi en tydligare bild genom lärarnas resonemang att den muntliga förmågan behöver få utrymme, tid och sin naturliga plats i bedömningsammanhang. Informanterna verkar stå enade i tänkandet runt detta, även om den muntliga framställningen och bedömning av den i sin tur upplevs som ett dilemma.

7.2 Den framtida samhällsmedborgaren

I resultatet framträder normer till kraven om muntlig framställning utifrån informanternas perspektiv. Berg (2003) menar att skolan som institution bidrar till att återskapa rådande samhällsförhållanden och som en del i denna process kvalificerar elever till denna samhällsstruktur. Läroplanen (Lgr 11) följer i samma spår med att skriva hur eleven genom att finna sin unika egenart kommer att kunna delta i samhällslivet och ge sitt bästa i ansvarig frihet. Skolverket (2016) menar att tala och samtala är till stor del vårt ansikte utåt och ett led i socialisationsprocessen, att allt mer träda ut i det offentliga livet. Resultatet påvisar också att våra informanter framhåller vikten av den muntliga förmågan och att träna och utveckla den för att förberedas till en framtida samhällsmedborgare. Birgitta uttrycker ”det handlar ju inte om att alla ska bli programledare, lärare eller skådespelare, utan att den muntliga förmågan behövs i så många vardagliga sammanhang att den inte går att välja bort”. Hon säger också ”Om eleven säger att jag vill aldrig mer prata i hela mitt liv..Tja, det kommer bli svårt”. Lärarna menar att skolan ska förbereda eleverna mer och mer för livet som samhällsmedborgare och kommunikation är en självklar del i denna utveckling och process. Detta uttrycker också Skolverket (2011) att skolan ska förbereda eleven för att leva och verka i samhället och skolan ska bidra till att eleven utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.

Birgitta säger ”Jag tror inte att det är bra att man plockar bort det. ..”. Elsa uttrycker ”Man får väl se det som att man tar det successivt att t.ex. börja i små grupper eller bara till mig,.....det går ju inte att pressa fram....och sedan att man bygger på det istället...så får det vara som en punkt för det här är ju ändå det här kraven som man ska uppnå”. Lärarna framhåller vikten av den muntliga framställningen som viktig för den enskilda individen men menade att kraven och förutsättningarna måste utgå från varje elevs möjlighet.

7.3 Lärarens dilemma

I studien framträder en bild av att lärare med kortare yrkeserfarenhet i större utsträckning kan uppleva ett dilemma vad gäller muntlig framställning i förhållande till krav från läro- och kursplaner medan lärare med längre erfarenhet i sitt yrkesliv mer vilar på sin erfarenhet. Birgitta uttrycker ” *Det är svårt, jättesvårt. Det är en problematik. Vissa människor är mer introverta, samtidigt måste de ju visa..* ”. Medan Lotta uttrycker det med ” *Det står ju ingenstans att eleven måste göra det för hela klassen. Det står ju bara muntligt. Man strävar efter att göra dem trygga* ”.

Lärarna resonerar kring hur de försöker möta eleverna där dom befinner sig och anpassar undervisning och aktiviteter så att alla tryggt kan delta, Sofia säger ” *Jag som lärare måste hitta sätt att träna.... Det börjar med personliga relationer, det är a och o* ”. Resultatet visar också vikten av att känna sig trygg med läraren och klassen och att förlita sig på trygga relationer med densamme. Aspelin (2013) talar om vikten av det relationella perspektivet på undervisning där socialitet och ordning är det som står i centrum. Persson (1998) beskriver också betydelsen av vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer. Gerrbo (2012) beskriver också betydelsen av lärarnas engagemang, närhet och delaktighet för elevens skolgång där ett relationsskapande verkar vara betydelsefullt för utveckling. Lärarna beskriver ett arbete som möter eleven och utvecklar den med hjälp av de anpassningar som behövs i vardagsarbetet. Elsa uttrycker det med ” *Det är viktigt att man är på samma nivå som eleven så att inte jag förväntar mig en massa som eleven inte kan leva upp till, utan att man har ungefär samma utgångspunkt, nu tänker jag att vi gör såhär och att det är okej* ”. Elsas förståelse av relationens betydelse och kunskapen om elevens förmåga tycker vi speglas här genom att Elsa uttrycker vikten av att ha rimliga förväntningar på eleven.

Dilemmat som lärarna upplever uppstår när det kommer till bedömningar och krav som utgår från våra läro och kursplaner. Nilholm (2007) har beskrivit dilemmat utifrån ett dilemmaperspektiv där eleverna ska ges liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som utbildningssystemet ska anpassas till att alla elever är olika. Lärarna talar om en situation där dom upplever att vissa elever har egenskaper och förmågor som inte bedöms likvärdigt och frågan om värdering av förmågor upplevs som svårt. Karin uttrycker det med ” *Jag tycker det är jättesvårt, nu har vi ju det här systemet att det inte kommer att gå men dom är ju duktiga ändå...på andra saker* ” och hon säger ” *Jag tycker det är svårt för man kan ju säga det att eleven visst klarade det med tanke på vilka förutsättningar den hade men samtidigt är ju inte det som är satt som normen för att hamna i en viss bedömning, då är man ju där och naggar* ”. Dilemmat Karin uttrycker här är att elevens kunskap inte är den som mäts och är representerad i bedömningen. Elevens kunskap är inte mätbar och värderad utifrån elevens förutsättningar utan ifrån våra krav från läro- och kursplaner.

Lärarna påtalar att man upplever att vissa elever kan klara en uppgift med anpassningar men kan inte bedömas utifrån det eftersom normen för uppfyllelse inte stämmer överens. Elsa uttrycker ” *Det finns ju dom som inte har förmågan att uppfylla alla krav och då är ju frågan vad värderar man, vad värderas högst? Är det att kunna prata eller är det att kunna visa att man kan ändå, fast man är tyst? Jag vet inte....men det är ju det, ska man bedöma måste man*

få det konkret, jag kan inte bedöma något jag inte ser eller hör". Elsa ger uttryck för dilem-
mat med att alla elevers förutsättningar är olika men med bedömning följer ett normperspek-
tiv. Det blir som en värdering av kunskap.

7.4 Bedömningskriterierna

Lärarna uttrycker svårigheter vid tolkning av bedömningskriterierna, att det finns ett stort tolkningsutrymme och att lärarna upplever det som att man inte får tillräckligt med stöd i hur man ska tolka kriterierna i förhållande till uppgifterna och målen. Elmeroth (2012) menar att det förekommer ett förgivettagande om en enad lärarkår dvs. att det finns en tro på att det finns en enighet i hur dessa värden ska tolkas och omsättas i skolans vardag. Lärarna beskriver hur olika upplevelser man har om elevernas kunskapsnivå och de menar att det även kan skilja sig inom samma skola. Karin uttrycker ” *Det kan skilja bara mellan skolor, på en skola är dom stenhårda och följer exakt det som står och på en annan skola tänker dom så här att ju fast han gör ju det fast på ett annat sätt och då har vi redan börjat tänja på det och det barnet därifrån har fått en annan bedömning än vad den har fått. Så kommer dom till ett högstadie och har fått samma bedömning men av två helt olika kontroller....den kräver det här för att förstå det och den här kräver det inte alls alltså jag tror aldrig det går att få helt rättvisa bedömningar*”. Karin uttrycker svårigheten med att olika skolor har olika syn på vad och hur kunskap bedöms och tolkas. Vid övergångar till olika stadier eller skolor kan det bli ett problem med tolkningen av kriterier då olika skolor inte har en gemensam syn på vilken kunskap som ska bedömas. Nilholm (2007) skriver att det blir en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikheter.

Lärarna ger uttryck för en orättvisa i kraven runt bedömningarna då några lärare anser att kriterierna var för högt satta och riktade sig till en viss grupp elever. Inga säger ” *Jag vill säga att det är en minoritetsgrupp som dom här kriterierna riktas mot, för de allra flesta eller många elever klarar inte kraven. Så kan man fråga sig är verkligen alla dom här kraven.....kan alla ha nytta av dom?*”. Här uttrycker Inga en stark skepsis mot hur kraven är satta och ifrågasätter hela systemet där hon menar att en minoritet av eleverna uppfyller kraven på kriterierna och detta kan då tolkas som att skolan inte är tillgänglig för alla.

Elsa uttrycker ” *Nu är ju kunskapskraven och bedömningskriterierna satta utefter vad regering och stat tycker är viktigt att kunna och det är väl majoriteten tänker jag som kan uppfylla dom kraven. Vissa barn har ju inte förmågan att uttrycka sig och visa och då passar det ju inte in i den här mallen. Då blir det orättvist.....för att det passar vissa men inte alla...så att ja, det blir orättvist*”. Elsa resonerar om orättvisan med kriterierna och påtalar just detta om att kriterierna inte passar alla vilket gör det svårt vid bedömning.

Karin uttrycker ” *Det kan verkligen bli en konflikt där, därför att jag kan ju tycka att jag vill visst tycka att den personen är godkänd men ska jag gå efter exakt efter vad som sägs att man ska göra så har den inte blivit godkänd, men den kan ha andra värderade...alltså jag är ärlig att säga att det här är det värsta jag vet*”. Här tolkar vi Karins reflektion med att hon menar att eleven kan ha andra egenskaper som hon vill värdera och väga in i bedömningen men det ges inte utrymme för det.

Hon menar att elevens förutsättningar inte tas med i bedömningen och kan därför inte förklaras utifrån elevens behov. Detta tycker vi överensstämmer med vad Nilholm (2012) menar att det är viktigt hur vi ser på orsakerna till elevernas svårigheter när alla elever ska uppnå samma mål på samma tid för att klar kravnivåerna och få godkända betyg.

Lärarna menar att det blir tydligt vid skolövergångar, från ett stadie till ett annat, där eleverna kan ha fått lika bedömningar men efter helt olika kriterier. Lärarna efterlyser en mer tydlighet kring kriterierna för målpuppfyllelse och menar att det borde vara mer exempel och jämförelser för att kunna mäta var eleven befinner sig. Elsa säger *”Kriterierna för målen känns väldigt öppna för tolkning för att det är ju mycket utvecklat väl utvecklat....då skulle man ju vilja ha exempel på vad är ett väl utvecklat resonemang eller vad är en väl utvecklad text”* och hon uttrycker *”Man är ju själv i det och man får bara ja hade det varit flera så skulle man kunna prata så. Man har ju en uppfattning själv....som man går efter och tänker att det är nog rätt... eller man försöker liksom ja det är på det här kunskapskravet som den har uppmätt men det är ju min tolkning fortfarande så det är väldigt tolkningsbart”*. Elsa menar att det hade varit lättare att få mer vägledning som lärare när det gäller bedömningskriterierna och få en utförligare beskrivning av vad målen för kriterierna står för. Hon uttrycker också svårigheten att vara ensam i sin bedömning och menar att det hade varit bra om det fördes en diskussion mellan lärarna om detta.

7.5 Tillgångar och möjligheter i muntlig framställning

Läroplanerna uppmanar oss att praktisera en pedagogik som bygger på Vygotskijs idéer, där vi ser lärande som en sociokulturell historisk process och att kunskap uppstår i kommunikation mellan människor (Svanström, 2014). Vi upplever att informanterna hade en stor kunskap om ett inkluderande arbete i sin undervisning utifrån variationerna i klassrummet. Lärarna pratar om inkludering, mångfald och olikheter på ett positivt sätt som berikar samvaron i klassrummet. Inga uttrycker *”Tillgången med variationen är att man får en större förståelse för att alla är olika, men vid exempelvis diskussioner tar gärna dom som har lite lättare för sig över men då får man ställa frågor och inkludera dom lite tystare eleverna”* och Lotta säger *”Det blir som en liten förebild, att visa att man kan inte allting”*.

Lärarna ser gruppens variation som en tillgång och att samtliga tillför gruppen värdefulla kompetenser. De menar att samtliga förmågor behövs hos en framtida samhällsmedborgare, både att kunna göra sig hörd men också att kunna lyssna.

För att möta alla elever krävs att verksamheten organiseras med utgångspunkt från elevers varierande förutsättningar och personalens varierande kompetenser (Gadler, 2011). Elsa uttrycker *”Om man tänker bara i min klass så behöver vissa höjas och andra dämpas, det är ju jättebra för då får ju dom som annars syns och hörs tänka på dom som behöver synas och höras och lära sig att visa hänsyn, och samtidigt får dom andra exempel på hur man kan synas och höras”*. Här uttrycker Elsa styrkan i att lära av varandras kompetenser och att kunna använda eleverna som verktyg för varandras lärande.

Flera nämner att de själva upplevt obehag som elever i grundskolan i samband med muntlig framställning, vilket de anger gett dem en förståelse inför dessa elever men också verktyg för det fortsatta arbetet. Sofia säger *”Jag hatade att redovisa. Så jag känner att jag har en grund-*

förståelse för att inte alla älskar att stå inför grupp". Här använder Sofia sin egen erfarenhet som verktyg för att skapa en tolerans och en variation i sin undervisning.

Lärarna lyfter vikten av att träna retorik och att ge eleverna verktyg för att hantera olika former av muntlig framställning. Birgitta uttrycker *"Jag tycker egentligen att retorik skulle vara ett eget skolämne"*. Lärarna delar med sig av många funderingar, strukturer och verktyg för att stötta och utveckla eleverna som upplever obehag i samband med redovisningar. Lotta säger *"En del kan bli hjälpta av tankekarta, en del av stödord..det här med att öva. Först tyst själv, sedan för ett syskon, förälder sedan en annan strategi är keynote"* och Birgitta säger *"Jag tänker mycket förberedelse, läsa det för någon hemma, klocka sig själv..bli medveten om sin egen röst"*. Här påvisar lärarna en mångfald av möjligheter för att kunna öva upp sin förmåga att utveckla sin muntliga framställning.

Ahlberg (2013) riktar ljuset mot lärares undervisning och professionalitet, då det ställer stora krav på skolor att möta elevers olikheter och utforma en undervisning som passar alla. Karin uttrycker *"Möjliggöra variationer i framträdandet, muntlig framställning behöver inte betyda att man måste gå fram inför klassen. Man kan sitta på sin plats, vända fokus mot en bild med hjälp av overhead osv"*. Karin betonar vikten av variationer vid utförandet av olika aktiviteter och att möjligheterna för utförandet är stor och kan variera så att det passar den enskilda eleven.

Samtliga lyfter relationen lärare/ elev som en grund och förutsättning i detta arbetet och ett tillåtande, tryggt klassrumsklimat. Sofia uttrycker *"Det handlar om tillit. Man har blivit mer och mer benägen att lyssna på olika sätt och kräva olika saker"* och Birgitta säger *"Det måste vara nolltolerans vad gäller elaka kommentarer, det är en safe zon för samtalet..strukturerarna runt omkring. Det måste vara tryggt och säkert"*. Det här menar vi styrker lärarnas tankar om just ett tillåtande klassrumsklimat där alla har möjlighet att utvecklas och respekteras utifrån förutsättningar och möjligheter

Elsa uttrycker *"Jag tror jag har ett tillåtande klimat i klassrummet, jag hoppas det och jag tänker att jag märker det på att eleverna är aktiva och vågar vara det"*. Lärarna i ovanstående citat ger uttryck för deras ansvar att skapa en trygg miljö för eleven och att skapa relationer till eleverna som främjar lärandet för alla elever och att klimatet i klassrummet ska upplevas som tillåtande. Vygotskij pratade om ett dialektiskt växelspel mellan individ och omvärld för att individen skulle nå så långt som möjligt vid ett visst tillfälle (Säljö, 2005).

Lärarna reflekterar över hur man skulle kunna göra för att alla elever skulle få möjlighet till en mer inkluderad skolgång och en mer rättvis bedömning. Karin säger *"Jag hade önskat att det fanns något att man kunde göra i sin bedömning, att man kunde skriva, att det kunde finnas med kommentarsfält så man kunde skriva klarade på grund av eller med hjälp av, så lite grann.....mera av det så att man kanske kunde bli godkänd. Elsa säger "Många lärare som jag har pratat med vill att det ska vara två pedagoger i varje grupp och det kanske hade varit något...att det skulle vara bättre då än att ha mindre grupper utan att man är två på en större klass. Vad nu en stor klass är?"*. Inga tycker *"Det borde vara så att man hade en mer differentierad skola, i Belgien t.ex. kan man välja en mer praktisk del tidigt och det är inte fel med praktisk kunskap, vi måste värdera den högt också och inte bara den teoretiska kunskapen. Där tycker jag det finns en stor diskrepans"* och hon säger *"Antingen då att man har många kunskaps anpassade nivåer, för då är det lättare att anpassa om många är på*

samma nivå eller också om man har mindre grupper, men då måste det också vara fler vuxna som kan vara i skolan”. I dessa citat beskriver lärarna möjligheter till en mer inkluderande skola för alla och uttrycker en vilja att möjliggöra för ett flertal elever att klara målen. Det talas om att skriva in förutsättningar vid bedömning för enskilda elever, fler lärare per elevgrupp och en kunskapsanpassad nivå för varje elev. Vi upplever att lärarna vill ha en mer variationsrik skola där olika kunskap värderas lika högt.

7.6 Hinder i muntlig framställning

Ahlberg (2013) skriver hur lärare refererar till delaktighet när de talar om svårigheter som uppstår när de ska tillgodose den enskilde elevens behov samtidigt med kraven från skolan. Informanterna beskriver att de ökade kraven på extra anpassningar för att möta varje elev kan skapa stress hos läraren och en känsla av att aldrig riktigt räcka till. Sofia säger ”*Samtidigt så stressar ju det sönder en...för jag ska samtidigt hämta paket på expeditionen, beställa och göra sjukanmälan och göra tusen andra saker*”. Lärarna beskriver en tidspress av den mängd olika arbetsuppgifter de möter i vardagen, vilket inte är gynnsamt i arbetet med eleverna och för undervisningen. Elsa säger ”*Sedan tycker jag tidsbristen, för mig själv handlar det hela tiden om att jag får dra ner på mina ambitioner.....hade jag bara haft mer tid så kunde jag göra det här också eller istället*”. Dessa citat påvisar den komplexa situation läraren befinner sig i. Det upplevs av lärarna att det finns många nya arbetsuppgifter och detta tar mycket tid från själva undervisningen. Tidsaspekten påtalas och den orsakar ibland en stress då man får sänka ambitionerna. Detta tänker vi också kan ha en påverkan på arbetet kring de elever som behöver lite extra anpassningar kring sitt lärande.

Organisation och strukturer ger inte alltid de rätta förutsättningarna för att kunna möta eleverna på bästa sätt vad gäller muntlig framställning och elevgruppens variation. Lotta uttrycker ”*Hade man då kunnat möta eleven, läraren med eleven och kanske en till..då hade den säkert klarat sig*” och Sofia säger ”*Det här tycker jag är väldigt tråkigt...speciellt för de här barnen. Att de alltid är helklass situationer de ställs inför*”.

Elsa säger ”*Lärmiljön kan vara ett hinder vi skulle behöva ha tillgång till fler utrymme för de elever som behöver lite avskildhet, vi behöver mer personella resurser i form av speciallärare och specialpedagoger för de elever som behöver*”. Lärmiljön menar lärarna har en stor inverkan på hur undervisning kan bedrivas. Både den fysiska miljön och de personella förutsättningarna menar lärarna kan ha en negativ inverkan på hur undervisningen utformas och vilka förutsättningar som ges.

8. Slutdiskussion

Det har varit oerhört intressant att samtala om lärande och ta del av olika lärares berättelser, när de påvisar vilket hantverk läraryrket faktiskt är och professionen bakom all undervisning. När det kom till synen på **delaktighet i förhållande till kraven om muntlig framställning** märker vi utifrån lärarnas resonemang att delaktighet har en stor plats i undervisningen. Specialpedagogiska myndigheten (2018) framhåller just vikten av att ges förutsättningar att vara delaktig i kamrat gemenskapen. Även variationen i lärande situationerna påtalas så att fler elever skall få möjlighet att lyckas.

Lärarna uttryckte vikten av att träna muntlig framställning, men menar att hur undervisningen läggs upp är av stor vikt. Lärarna resonerade om tidig träning i muntlig framställning, att börja med det mindre sammanhanget och sedan utveckla förmågan vidare. Coplan och Rudasill (2017) identifierar just deltagandet som en indikator på elevers framgång i skolan.

Bedömning ansågs som en viktig del i den muntliga framställningen, då den fick det utrymme i den vardagliga undervisningen som krävdes för att utveckla denna förmågan hos eleverna. Det resonerades om man tog bort bedömningsmomentet så skulle den muntliga framställningen inte prioriteras i samma utsträckning. Samtidigt uttryckte lärarna dilemmat i att bedöma elevernas prestationer i muntlig framställning som uppstår vid bedömningen och kriterierna som bestämmer om ett mål är uppfyllt. Detta beskriver Ahlberg (2013) med att lärare refererar till delaktighet när de talar om svårigheter som uppstår när de ska tillgodose den enskilda elevens behov samtidigt med kraven från skolan.

Det som vi reflekterat över är att samtidigt som lärarna pratar om hur tolkningsbara våra kriterier är för måloppfyllelse, vilket kunde upplevas som att det ger en större möjlighet till variation i bedömningarna, desto mer riktlinjer vill lärarna ha för att tolkningen ska bli så tydlig och likvärdig som möjligt.

Vi upplevde att lärarna hade en bred kunskap om hur de kunde skapa möjligheter för varje enskild elev att nå så långt som det är möjligt. Coplan och Rudasill (2017) beskriver hur stor påverkan lärares uppfattning om elevens förmågor har för elevens fortsatta prestationer. Det kollektiva lärandet belystes genom att lärarna uttryckte betydelsen av hur elevgruppen kunde stötta och hjälpa varandra genom att uppmuntra diskussioner och ta del av varandras tankar. Det framträder en allt tydligare bild av hur informanterna använder och berikar sina gruppers variation på ett värdefullt sätt som utvecklar och främjar elevernas lärande. Vilket påvisar professionaliteten, engagemanget och omtanken om eleverna.

När det gällde **Den framtida samhällsmedborgaren** uttryckte en del lärare att det var viktigt för eleverna att träna och lära inför framtida yrken för att kunna bli en del av vårt samhälle och Läroplanen (Lgr11) lyfter också detta perspektiv. Det resonerades kring svårighet att vara en del av samhället eller i en framtida yrkesroll utan att alls prata eller föra sin talan.

Vi upplevde att de lärare som hade längre erfarenhet i yrket mer kunde vila i sin erfarenhet när det gällde muntlig framställning och de som hade färre år i yrket uttryckte mer oro och funderingar när det kom till bedömning av elevers muntliga framställning.

Lärarna uttryckte en frustration i frågan om **Bedömningskriterierna** reflekterade över elevens förmågor och egenskaper utifrån och menade att eleverna hade kunskaper och förmågor som inte värderades och uppskattades om man utgick ifrån bedömningskriterierna. De menade att vi har en läroplan som är bestämd av staten, vilket utgår från ett normativt tänkande som påverkar hela skolans verksamhet och vardag. Vi ser att många lärare upplever Läroplanen liksom kursplanernas innehåll som bestående av fina och storslagna ord men svår att omsätta i praktiken. Scherp (2013) menar att mål, planer och utvärdering inte är det som i första hand motiverar till utveckling eller ett förändrat arbetssätt.

Dilemmat som uppstod var att en elev kunde klara uppgiften utifrån sin egen förmåga och förutsättningar, men det gavs inte utrymme för detta vid bedömning. Detta menar Nilholm (2007) är ett centralt dilemma i utbildningssystemet. En del av lärarna upplevde att kriterierna var svåra att tolka och gav utrymme för olika bedömningar av elevers prestationer. Detta i sin tur skulle ge en effekt på den likvärdighet vi så gärna vill uppnå i den svenska skolan. Genom vår studie har vi fått ta del av lärares engagemang och höra om de relationer de bygger upp med sina elever och klasser, vilket visar det hantverk och den profession läraryrket faktiskt är. De resonerar kring en verktygslåda av ideér för skapa bästa möjligheterna för varje enskild elev oavsett personlighet. Mångfald och variation ses inte som ett hinder utan en stor tillgång till gruppens utveckling.

8.1 Framtida forskning

Informanterna i vår studie representerades uteslutande av kvinnor, det hade varit intressant i en framtida forskning att få ett genusperspektiv utifrån våra forskningsfrågor. Vilka likheter-olikheter kan vi se utifrån ett genusperspektiv, finns det en skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare ser på bedömning i relation till muntlig framställning? Det hade varit intressant att göra undersökningen på gymnasial nivå där bedömning och betyg har en stor närvaro i elevens vardag.

Under tiden vi gjort vår undersökning har det blivit en diskussion i bl.a media runt kunskapskraven i skolan och att de har beskrivits som luddiga och högt ställda. Kursbetygen på gymnasienivå har fått kritik för att det sätts betyg efter en kurs och inte utifrån elevens kunskap i ämnet. Föräldrar har också påtalat svårigheten med att tolka de kunskapsmatriser där kraven för betygsnivån formuleras. Det hade varit intressant att undersöka både lärare, elever och specialpedagogers reflektioner och tankar om muntlig framställning i relation till bedömning och kunskapskrav.

En ytterligare dimension till undersökningen vore att lyfta blicken ut i världen och hur det påverkar bedömning i relation till muntlig framställning. Finns det en skillnad i skolkultur i olika länder och vilken betydelse muntlig framställning har vid bedömning?

9. Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber
- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Aspelin, J.(2013). *Vad är relationell pedagogik?* In (pp. 13-25). Kristianstad: Högskolan Kristianstad
- Bengtsson, J.(2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. IJ. Bengtsson (Red.), Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning (2:a upplagan)*. Lund: Studentlitteratur
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder (2:a upplagan)*. Malmö: Liber
- Coplan, J., & Rudasill Moritz, K. (2017). *Blyga skolbarn*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Elmeroth, E. (2012). (red.) *Normkritiska perspektiv- i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Kalmar: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet. Hämtad 2018-02-01 från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:412729/FULLTEXT02.pdf>
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet ACTA Universitatis Gothoburgensis
- Hughes, K.,& Coplan, R.J.(2010). *Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood*. School Psychology Quarterly, Vol.25(4), pp.213-222.
doi: 10.1037/a0022070
- Landell, M.G. (2014). *Orolig och blyg i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur

- Lindqvist, G., & Magnusson, L. (1999). *Vygotskij och skolan : Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e upplagan). Stockholm: Liber
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (1998 Nr:11). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet institutionen för specialpedagogik Specialpedagogiska rapporter
- Scherp, H.-Å. (2013). *Lärande baserad utveckling Lärlärdjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2017-11-14 från <http://skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>
- Skolverket. (2016). *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan åk 1-6, Nya Språket lyfter!* Stockholm: Skolverket
- SOU 2010:95. *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Stockholm. Hämtad 2018-02-01 från <http://www.regeringen.se/49b719/contentassets/4349fe904fc6465b8-d446936b93e337f/se-tolka-och-agera---om-ratten-till-en-likvardig-utbildning-hela-dokumentet-sou-201095>
- Socialstyrelsen (2010). *Blyga och ängsliga barn*. Artikelnr: 2010-3-9 Västerås: Edita Västra Aros
- Specialpedagogiska myndigheten. (2018). *Delaktighet*. Hämtad 2018-03-01 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/delaktighet/>
- Specialpedagogiska myndigheten. (2018). *Delaktighet- ett arbetssätt i skolan*. Kalmar: Specialpedagogiska myndigheten
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svanström, K. (2014). *Vygotskijs teorier i praktiken?* Hämtad 2018-04-04 från <http://tidningenkulturen.se/artiklar/ess@mainmenu@57/riga@mainmenu@130/9989@vygotskijs@teorier@i@praktiken>

Svirsky,L.,& Thulin,U. (2011). *Mer än blyg- om social ängslighet hos barn och ungdomar.* Lund: studentlitteratur

Szklarski, A. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2:a uppl.). Liber: Stockholm

Säljö, R. (2005). *Vygotskij – Forskare, pedagog och visionär.* Liber: Stockholm

Wadström,O. (2004). *Att förstå och påverka beteende problem.* Linköping: Psykologinsats

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik.* Lund: Studentlitteratur

9. Bilaga 1

2018-01-31

Hej!

Vi går nu sista terminen på specialpedagogutbildning på Göteborgs universitet och ska skriva vårt examensarbete. Studien syftar till att undersöka Elevgruppers variation i förhållande till läroplan och kursplaner.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, men har också för avsikt att ta hjälp av er verksamma pedagoger genom intervjuer. Till grund för studien ligger intervjuer av sex lärare i åk 4-6 i två olika kommuner.

Syftet med studien är att få en ökad förståelse för elevgruppens variation i förhållande till läroplan och kursplaner. Vad finns det för möjligheter? Vad finns det för hinder?

Vi kommer att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och att du kan avbryta din medverkan när du vill. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Formen är halvstrukturerad vilket innebär att vi har förberett ett antal frågor men era svar och berättelser är det viktigaste och kommer att styra intervjun. Vi beräknar att intervjun kommer att ta cirka 60 minuter.

Tack på förhand!

Har du frågor om den aktuella studien eller behöver nå oss för ytterligare upplysningar får du gärna ringa eller maila oss.

Annica Jäverby
Tel: 0703-554995
annica.javerby@harryda.se

Gisela Sköld Berg
Tel: 0768-772083
gisela.skold@tjorn.se

Bilaga 2

Intervjuguide Vt 2018

1. Hur länge har du arbetat som lärare?

I skolans läroplan återfinns följande syfte i kärnämnen svenska och matematik;

-föra matematiska resonemang, samtala, argumentera och redogöra för beräkningar och slutsater.

-svenskämnet syftar att utveckla elevens muntliga presentationer, muntligt berättande, argumentation, samtalssituationer.

2. Hur tänker du kring delaktighet runt de elever som inte följer normen?

3. Har du upplevt en konflikt mellan läro- och kursplaner i förhållande till elevgruppens delaktighet?

4. Vilka tillgångar och möjligheter ser du?

5. Ser du några hinder?