

COMPETENCE TO MEET THE NEEDS OF EVERYBODY

Special Education in School-Located studies

Abstract

The aim of the project is to find ways of tying students' developing knowledge of Special Education more tightly and substantively to the School-Located studies (VFU) in teacher education. In order to improve students' knowledge of, and understanding for, how learning environments may be organised to contribute to all pupils learning and participation, the teacher students shall continuously be given opportunities to communicate and reflect on questions and dilemmas arising during their school located studies.

The project is carried out in co-operation between students, mentors active in VFU and university lecturers at School of Education and Communication, Jönköping. In the outset of the project networks of students will be established. During their School-Located studies these students are writing diaries about their experiences and thoughts concerning pupils with special educational needs. In order to support the students a reference team will be established encompassing students, mentors and university lecturers. From each network student co-ordinators will bring questions and dilemmas to be shared and discussed in the reference team.

During the course of their entire education the students in this way are given the opportunity to alternate between theory and practice. They can consider and perhaps also reconsider ideas, thoughts and actions. The project will provide students with increased ability and possibility to analyse, and gain insight into, the conditions and prerequisites for all pupils' learning in an educational setting. This in turn is expected to lead to increased possibilities for the teachers-to-be to create learning environments for all pupils, where individual differences can be met, and to work for inclusive education in accordance with the guidelines of the teacher education. The project will also benefit to the competence of the participating mentors (active in VFU) and university lecturers. Completing the project, experiences and gained knowledge will be incorporated into the teacher education at different levels thereby benefiting all students.

Keywords: Higher Education, Teacher Education, Special Education, Classroom Research, Instructional Innovation, Active learning, Special educational needs.

Verksamhetsförlagd lärarutbildning och specialpedagogisk kunskap

Ann Ahlberg
Mabel Målqvist & Anita Welin

INSIKT 2005:1
Vetenskapliga rapporter från HLK

HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE OCH KOMMUNIKATION

HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Sammanfattning

I den förnyade lärarutbildningen ska alla studenter tillägna sig specialpedagogisk kunskap och kompetens. Enligt lärarutbildningskommitténs betänkande är det nödvändigt, eftersom den stora utmaningen i dagens skola – utbildningsmässigt och verksamhetsmässigt – är hur förskolans och skolans personal ska hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter och behov.

Projektet tar sin utgångspunkt i de verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen (VFU) och lärarstudenters kunskapsutveckling i specialpedagogik. Syftet är att studera hur blivande lärare erfar mötet med alla elevers olikheter samt uppfattar och förstår betingelser och villkor för elevers delaktighet och lärande i skolans vardagliga arbete. Kunskapsintresset är även riktat mot att studera högskolans kollektiva kunskapsbildning med avseende på lärarstudenters möte med hela variationen av elevers olikheter i skolan.

Undersökningen är grundad i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv inom vilket samspel mellan individ och omvärld fokuseras (Ahlberg, 2001). Människors delaktighet, kommunikation och lärande betraktas som sammanflätade i en ömsesidig påverkan. Forskningsintresset är riktat mot att samtidigt urskilja och beakta olika aspekter av skolans verksamhet. Det handlar om individen, den sociala praktiken samt organisatoriska och strukturella aspekter som formar villkor och betingelser för elevers skolsituationer.

Studenterna som deltar i projektet går vid någon av lärarutbildningens tre inriktningar mot grundskolans senare år och gymnasieskolan som erbjuds vid den högskola där studien genomförs. Åtta till tio studenter från varje inriktning bildar ett nätverk som fortlöpande träffas för att diskutera och reflektera över frågeställningar och dilemman som uppstår i mötet med alla elevers olikheter. Som utgångspunkt för samtalen tas loggböcker som studenterna skriver under sina veckor i skolan. Studenterna får även tillfälle att föra samtal tillsammans med handledare, specialpedagoger, högskolelärare och representanter från andra yrkesgrupper.

Resultaten visar att studenterna när det gäller att möta elevers olikheter i stor utsträckning uppmärksammar differentiering och nivågruppering av eleverna. De reflekterar över konsekvenserna av en målstyrd skola och refererar till mål att sträva mot och mål att uppnå. De fokuserar i mycket stor utsträckning arbetsmiljön i klassrummet och lärares möjligheter att skapa lugn och arbetsro i klassrummet. I mindre utsträckning berör studenterna skolan som organisation, skoldokument och lärares samverkan. Ett resultat av projektet är också att det har bidragit till en ökad fokusering av specialpedagogiska frågeställningar vid högskolan.

Förord

Denna rapport beskriver ett projekt som handlar om lärarstudenters möte med alla elevers olikheter. Projektet har pågått under åren 2003-2004 och finansierats av Rådet för högre utbildning. Det har genomförts i samarbete med studenter, lärare och forskare vid lärarprogrammets senare inriktningar vid Högskolan för lärande och kommunikation vid Högskolan i Jönköping.

Att genomföra ett projekt i nära samarbete med studenter och kollegor har varit en mycket stimulerande, spännande och givande uppgift. Ett varmt tack till alla som deltagit i projektet och var och en på sitt sätt bidragit till att det har kunnat genomföras. Ett tack även till kollegor som läst och kommenterat manus.

Jönköping i april 2005

Ann Ahlberg, Mabel Målqvist, Anita Welin

Innehåll

ELEVERS OLIKHETER I EN SKOLA I FÖRÄNDRING	6
LÄRARUTBILDNING FÖR SAMVERKAN OCH KOMPETENS	8
<i>Specialpedagogisk kunskap och verksamhetsförlagd utbildning</i>	<i>9</i>
<i>Högskolan för lärande och kommunikation - ett exempel</i>	<i>10</i>
SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING.....	10
SPECIALPEDAGOGIK I PRAKTIKEN.....	12
<i>Bilder av grundskolan</i>	<i>13</i>
<i>Bilder av gymnasieskolan</i>	<i>14</i>
<i>Skolan som organisation och social praktik</i>	<i>15</i>
<i>Klassificering och sortering</i>	<i>19</i>
Språk och diskursiv praktik.....	19
<i>Samverkan för kompetens och utveckling.....</i>	<i>21</i>
Samverkan som idé och praktik.....	22
SYFTE OCH TEORETISK RAM.....	24
<i>Teoretiska utgångspunkter och forskningsansats</i>	<i>24</i>
METOD OCH GENOMFÖRANDE	27
<i>Urval och deltagare</i>	<i>27</i>
<i>Projektets genomförande och empiriskt material.....</i>	<i>28</i>
Empiriskt material.....	30
<i>Analys och tolkningsprocess</i>	<i>30</i>
<i>Tillförlitlighet och trovärdighet</i>	<i>32</i>
<i>Etiska hänsynstaganden</i>	<i>32</i>
ATT LÄRA TILL LÄRARE FÖR ALLA ELEVER.....	33
STUDENTERNAS MÖTE MED ALLA ELEVERS OLIKHETER	33
<i>Elevers olikheter och skolan som organisation.....</i>	<i>34</i>
Lärares samverkan	35
Skoldokument.....	37
Särskilda insatser och organisatorisk differentiering	38
Sammanfattande diskussion	40
<i>Elevers olikheter och skolan som rum för lärande</i>	<i>42</i>
Pedagogisk differentiering och motivation.....	42
Arbetsmiljön i klassrummet	44
Kommunikation i ord och handling.....	47
Att undervisa i ett skolämne	53
Sammanfattande diskussion	64
ATT GENERERA KUNSKAP FRÅN PRAKTIKEN	66
<i>Studenternas kommunikation.....</i>	<i>67</i>
Att skapa arbetsro.....	67
Att motivera och ge redskap.....	68
Att klassificera och sortera	71
Att nå målen.....	76

Att samverka	77
Sammanfattande diskussion	77
<i>Studenternas lärande</i>	78
<i>Studenternas delaktighet</i>	81
KOLLEKTIV OCH INDIVIDUELL KUNSKAPSBILDNING VID HÖGSKOLAN	83
<i>Granskning och värdering</i>	83
Studenternas synpunkter	83
Handledarnas synpunkter.....	84
HLK-lärarnas synpunkter	84
Projektets implikationer för högskolans verksamhet	85
<i>Vägar till kompetens och utveckling</i>	86

ELEVERS OLIKHETER I EN SKOLA I FÖRÄNDRING

I dagens skola ställs krav på att alla lärare ska ha kunskaper i specialpedagogik, vilket starkt betonas i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU, 1999:63). Lärare ska ha specialpedagogisk kompetens för att kunna möta elevers olikheter och skapa möjligheter för alla elever att delta i skolans arbete utifrån sin unika särart.

Specialpedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov. (SOU, 1999:63 s.193).

I betänkandet (SOU, 1999:63) framförs att den stora utmaningen för förskola och skola är hur personalen ska hantera det faktum att barn och elever har olika förutsättningar, erfarenheter och behov. Denna utmaning togs som utgångspunkt för det projekt som ska beskrivas i denna rapport. Det syftar till att beskriva hur studenter, som utbildar sig till lärare för senare skolår och gymnasieskolan, möter hela variationen av elevers olikheter under verksamhetsförlagda delar av utbildningen.

Förmåga att kunna möta elevers olikheter och anpassa undervisningen till elevernas skiftande behov ingår i den allmänna lärarkunskapen. Hur skiljer sig då denna kompetens från den specialpedagogiska kompetensen? Är specialpedagogik en särskild sorts pedagogik som är annorlunda än ”vanlig” pedagogik? Svaret på frågan är att det inte finns någon klar och entydig skiljelinje mellan pedagogik och specialpedagogik. Formuleringar som ibland används för att beskriva skillnaden kan vara att ”specialpedagogik träder in då pedagogiken inte räcker till” eller att specialpedagogik handlar om ”verksamhet och kunskapsbildning då det gäller särskilda villkor och förutsättningar i samspelet mellan individ och miljö”. I den specialpedagogiska forskningen framkommer att det i skola och omgivande samhälle råder ett normalitetstänkande som innebär att människor klassificeras och sorteras utifrån individuella beteenden och egenskaper. Denna kategorisering av människor leder till att vissa människor betraktas som annorlunda och behöver särbehandling

av något slag. Detta kan i sin tur medföra stigmatisering och utanförskap (Ahlberg, 2001; Billington, 2000; Börjesson & Palmblad, 2003; Helldin, 1997; Persson, 1998).

Men specialpedagogik handlar även om att det är en mänsklig rättighet att få hjälp och stöd om man har ett funktionshinder eller befinner sig i svårigheter av annat slag. Ett uppdrag som skrivs fram med stor tydlighet i skolans styrdokument. En beskrivning av specialpedagogik kan tas i följande två perspektiv. Dessa handlar om att identifiera risker för segregering och utanförskap som en kategorisering av människor kan innebära samt utveckla kunskap och förståelse för exkluderings- och inkluderingsprocesser i skola och omgivande samhälle. Dessutom ska de rättigheter som utsatta individer och grupper har i samhället uppmärksammas och vägar och metoder utvecklas för att hjälpa barn, unga och vuxna i behov av särskilt stöd. För att lärare ska utveckla kunskaper i specialpedagogik och få ökad beredskap att möta variation och mångfald i skolans organisation och sociala praktik måste båda dessa sidor av specialpedagogik lyftas fram och beaktas.

Alla lärare ska ha specialpedagogisk kompetens. I lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU, 1999:63) skiljer man mellan en allmän och fördjupad specialpedagogisk kompetens. Den allmänna specialpedagogiska kompetensen karakteriseras av att läraren har grundläggande kunskaper om hur man ska möta alla elevers olikheter. Den fördjupade kompetensen innefattar en mer ingående kunskap som innebär att läraren ska ha tillgång till särskilda verktyg som kan tas i anspråk då den allmänna kompetensen inte räcker till. Lärarprogrammen vid samliga universitet och högskolor i Sverige ska ge lärarstudenter möjlighet att utveckla en allmän specialpedagogisk kompetens. Dessutom kan studenterna vid vissa högskolor ha möjlighet att välja skilda inriktningar mot specialpedagogik för att fördjupa kompetensen. Det kan även finnas ett utbud av specialiseringar inom det specialpedagogiska kunskapsfältet. Specialpedagogisk kunskap karakteriseras därmed av en allmän kompetens som samtliga lärare ska tillägna sig samt en fördjupad kompetens som kan utvecklas i bl. a inriktningar och specialiseringar.

Ytterligare en fördjupning av den specialpedagogiska kompetensen erbjuds inom det specialpedagogiska påbyggnadsprogrammet. I den examensordning som trädde i kraft år 2001 breddas och fördjupas specialpedagogernas yrkeskompetens. Det betonas att det är skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd, bl. a. i arbetslagen för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten. Specialpedagogen ska arbeta på individ- grupp- och organisationsnivå. Ett av målen för den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen är att specialpedagogen ska kunna vara

en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar, kollegor, lärare och andra berörda yrkesutövare. Vidare ska specialpedagogen kunna genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever (Utbildningsdepartementet, 1993, ändrad 2001:23).

I arbetet för att möta alla elevers behov ska lärare samverka med specialpedagog, men även med elever föräldrar, elevhälsan och rektor. Det är rektor som har det övergripande ansvaret för elever i behov av särskilt stöd. Den nyligen genomförda utbildningsgranskningen (Skolverket, 2004) pekar dock på att rektors roll som pedagogisk ledare förefaller vara problematisk och otydlig. Brister i ledningsorganisationen ger konsekvenser för hela verksamheten, men drabbar i synnerhet de elever som är i behov av särskilt stöd. Det saknas ofta rutiner för att säkerställa att dessa elever får det stöd som de har rätt till. Det finns en ökad tendens att vidta generella stödåtgärder för dessa elever såsom lägre studietakt och förväntningar istället för att följa individuella åtgärdsprogram.

Rektorernas kunskap, stöd till lärare och specialpedagoger samt uppföljning av det specialpedagogiska arbetet har stor betydelse för hur den specialpedagogiska verksamheten bedrivs vid den lokala skolan. Om det ska vara möjligt för lärare att fullfölja sitt yrkesuppdrag och anpassa undervisningen till alla elevers olika förutsättningar, erfarenheter och behov fordras en väl fungerande samverkan, ett arbete på olika nivåer av skolans verksamhet och att elever i behov av särskilt stöd ses som skolans gemensamma ansvar (Ahlberg 1999; Jakobsson, 2002; Lundgren & Persson, 2003).

L ä r a r u t b i l d n i n g f ö r s a m v e r k a n o c h k o m p e t e n s

Vid högskolor runt om i landet pågår ett intensivt arbete med att etablera och konsolidera den förnyade lärarutbildningens innehåll och organisation. Enligt regeringens proposition (Utbildningsdepartementet 1999/2000:135) ska utbildningen bestå av ett allmänt utbildningsområde, inriktningar och specialiseringar. Inom dessa delar skall de blivande lärarna ha en integrerad verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Utbildningen ska ha en starkare vetenskaplighet/forskningsanknytning, större relevans för skolutveckling och starkare yrkesanknytning än den tidigare utbildningen (Utbildningsdepartementet

1999/2000:135 s 5-18). Det nya kravet i reformen om verksamhetsförlagda studier med minst 10 poäng inom varje inriktning kan ses som ett viktigt led i reformens strävan efter stärkt yrkesförankring. Betydelsen av en kvalitativt högtstående utbildning inom VFU betonas därmed mycket starkt i propositionen.

I lärarutbildningskommitténs betänkande framförs att universitetsämnena kan struktureras så att dessa blir yrkesrelevanta för lärare (SOU: 1999:63). I propositionen (Utbildningsdepartementet 1999/2000:135) poängteras att de bör behandla de delar av ämnes- eller ämnesområdesstudierna som fördjupar kunskaperna om betingelser för lärande. I propositionen kommer man fram till ståndpunkten att ämneskunskaper och didaktik inte bör skiljas åt i lärarutbildningen. När studenterna tillägnar sig kunskaper inom sitt ämne ska de samtidigt studera hur de ska omsätta och tillämpa dessa kunskaper. Det är de enskilda lärosätenas uppgift att avgöra om ämnesdidaktik ska integreras i ämneskunskapskurser eller ges som egna moment eller delkurser. Det finns emellertid en risk för att de ämnesdidaktiska inslagen i undervisningen blir otydliga vid en fullständig integrering med kunskaper i ämnet. En fokusering på ämnesdidaktik i särskilda inslag kan å andra sidan leda till en bristande kontinuitet och sammanflätning av ämneskunskaper och undervisning i ämnet.

Specialpedagogisk kunskap och verksamhetsförlagd utbildning

Lärarstudenter vid olika lärosäten möter i större eller mindre utsträckning specialpedagogiska moment och inslag antingen inom ämnesdidaktiken eller inom särskilda kurser riktade mot specialpedagogik. I de fall då specialpedagogiken är tänkt att "genomsyra" de didaktiska delarna av undervisningen finns en liknande risk som inom didaktiken för bristande ansvarstagande och oklarhet då det gäller innehåll och genomförande. Om i stället särskilda kurser ges kan svårigheter uppstå för studenterna att uppfatta närheten mellan specialpedagogiska frågeställningar, didaktiska inslag och de verksamhetsförlagda delarna i utbildningen.

I läroplanerna för förskola och skola (Lpfö 98, Lpo 94, Lpf 94) klargörs vikten av att man i verksamheten ska motverka att barn får svårigheter. Förskolans och skolans innehåll, arbetssätt och organisation skall anpassas så att olika elevers individuella behov tillfredsställs. I propositionen om den förnyade lärarutbildningen (Utbildningsdepartementet 1999/2000:135) ses det specialpedagogiska kunskapsområdet som nödvändigt för att utveckla skolans pedagogiska arbete. Vikten av att den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen får ett nytt kvalitativt innehåll

framhålles. Lärarutbildningen skall mer än tidigare förankras i konkreta och praktiska erfarenheter. Som tidigare nämnts ska VFU:n i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna och bidra till att studenterna i högre grad relaterar ämneskunskaperna till lärprocesser och urval av ämnesstoff. De blivande lärarnas kunnande och kompetens i specialpedagogik bör därför kopplas till de didaktiska och verksamhetsförlagda delarna i lärarutbildningen.

Högskolan för lärande och kommunikation - ett exempel

Sedan 1970-talet har specialpedagogik varit ett prioriterat ämne vid Högskolan för lärande och kommunikation (HLK). Samtliga lärarstudenter har läst en kurs i specialpedagogik på 10 eller 15 poäng beroende på program samt haft 5 poängs praktik med specialpedagogiskt fokus. Att på detta sätt samla de specialpedagogiska momenten till en specifik kurs istället för att låta det löpa som en strimma genom hela utbildningen kan emellertid innebära vissa risker. En del lärare vid HLK kanske anser att studenterna erhållit erforderlig specialpedagogisk kompetens efter genomgången kurs, och därför inte ser som sitt ansvar att vidareutveckla den.

I den förnyade lärarutbildningen är den specialpedagogiska kursen 10 poäng varav 4 poäng är verksamhetsförlagda, vilket innebär att samtliga studenter får ett särskilt inslag i specialpedagogik. Även denna uppläggning kan medföra en risk då vissa lärare vid högskolan kanske menar att det inte är deras uppgift att uppmärksamma studenterna på alla elevers olikheter. Det är därför betydelsefullt att på ett fruktbart sätt knyta specialpedagogiken närmare de verksamhetsförlagda delarna i inriktningarna för att förstärka studenternas kontinuerliga kunskapsuppbyggnad.

En verksamhetsförlagd utbildning som omfattar 10 poäng ingår i inriktningarna vid HLK och inom dessa finns ett väl fungerande samarbete med partnerområden i regionen. I inriktningarna finns verksamheter som täcker åldrarna 0-19 år. Vid varje område finns en partnerområdessamordnare som tillsammans med HLK organiserar utbildningen efter de riktlinjer som är fastställda i utbildningsplanen, kursplaner och särskilda planer för verksamhetsförlagd utbildning.

Specialpedagogisk forskning

Specialpedagogik är ett brett och mångvetenskapligt kunskaps- och forskningsområde. Det har starka influenser från pedagogik, men även psykologi, medicin,

sociologi och filosofi präglar kunskapsbildningen, vilket leder till att olika diskurser och perspektiv utvecklas. Historiskt sett har specialpedagogikens huvudintresse varit att studera och utveckla metoder för att stödja individer eller grupper av individer med funktionshinder av varierande slag. Under de senaste årtiondena har specialpedagogik emellertid i ökande utsträckning riktats mot en teoretisering och problematisering av ideologiska frågeställningar och en granskning av normalitetsbegreppet. Vad är normalt och vad är avvikande? Vad innebär det att vara avvikande och hur förhåller människor sig till individer som avviker från normen i skola och samhälle? Synsätt och uppfattningar skiftar från samhälle till samhälle, från tid till annan och från situation till situation. Normalitet och avvikelse beskrivs av vissa forskare som sociala konstruktioner som formas i samhället och har sin grund i kultur, tradition och samhällspolitiska beslut (Berger & Luckmann, 1998; Börjesson & Palmblad, 2003; Säljö, 2000).

Skidmore (1996) identifierar tre skilda forskningsperspektiv: ett medicinskt-psykologiskt (micro-nivå), ett organisatoriskt (meso-nivå) och ett sociopolitiskt (makro-nivå). Det *medicinskt-psykologiska* perspektivet, som historiskt sett är det första, karakteriseras av att elevers svårigheter studeras med utgångspunkt i enskilda individer eller grupper av elever. Det organisatoriska perspektivet riktar sig mot institutionernas roll och det *sociopolitiska* perspektivet har fokus på samhället. Skidmore kritiserar samtliga tre perspektiv på grund av att de är alltför förenklade för att förklara de svårigheter som elever kan möta i en så komplex verksamhet som skolan. Därför bör ett antireduktionistiskt teoretiskt perspektiv utvecklas. Empiriska undersökningar bör genomföras i relationellt perspektiv med intresset riktat mot att studera skolans möte med elever i svårigheter på såväl individnivå, institutionell som samhällslevelig nivå.

Enligt Atterström och Persson (2000) tar specialpedagogiken sin utgångspunkt i en bristmodell som innebär att man istället för att studera människors olikheter studerar människors tillkortakommanden och brister. Fischbein (1996) förespråkar en relativ syn på svårigheter och framhåller att om det ska vara möjligt att förena teori och praktik med etiska överväganden i pedagogiska situationer så måste man anlägga olika perspektiv på specialpedagogiken. Nilholm (2003) menar att forskningens styrka delvis ligger i att tydliggöra vilka perspektiv som "finns" inom ett område och de traditioner och premisser som dessa vilar på. Specialpedagogik kan enligt Nilholm ses ur tre perspektiv: det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet utgår från en

medicinsk/psykologisk tradition där diagnosticeringen blir central. Man identifierar grupper som uppvisar samma typ av problem och söker efter processer som kan bidra till förståelsen av problematiken samt föreslår metoder och åtgärder för att kompensera de problem som individerna uppvisar. Det kritiska perspektivet har en ideologikritisk ansats i den meningen att grunden för specialpedagogiken sätts ifråga. Specialpedagogiken ses inte som ett rationellt svar på barns faktiskt existerande olikheter, utan tvärtom som en verksamhet som marginaliserar och pekar ut barn. Man söker faktorer som ligger ”bakom” specialpedagogik såsom professionella diskurser och intressen, skolans misslyckande och strukturellt och socioekonomiskt förtryck. I dilemma perspektivet är ett centralt antagande att moderna utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemman. Det handlar om motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som finns inbyggda i utbildningssystemet och skolans vardag. För att förstå hur utbildningens olika dilemman tar sig uttryck i skolans värld studeras politisk kontext, skolan som arena för mikropolitik samt skolans verksamhet.

En kontrastering mellan ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv görs av Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001). Inom det kategoriska perspektivet står individen i fokus och svårigheter reduceras till en effekt av beteenden, egenskaper eller social miljö. Det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i att individen är en del av den miljö i vilken han eller hon befinner sig och forskningen syftar till att studera och analysera specialpedagogiska fenomen och processer på såväl individgrupp- organisations- som samhällsnivå. Ahlberg (2001) beskriver ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv inom vilket studier av samspelet mellan individ och omgivning samt en integrativ syn på delaktighet, kommunikation och lärande står centralt.

Det är ofrånkomligt att den specialpedagogiska forskningens många influenser och dess påverkan från olika teorier, paradigm och perspektiv får stor betydelse för kunskapsbildningen inom fältet. Bredden inom forskningen gör att olika centrala begrepp som normalitet, avvikelse och differentiering betraktas på skilda sätt, vilket blir avgörande för de forskningsfrågor som ställs, resultaten som framkommer och eventuella åtgärder som föreslås.

Specialpedagogik i praktiken

Skolans uppgifter förändras i takt med att samhället förändras. Skolan påverkas också i hög grad av de politiska idéer och värderingar som råder i samhället. Sverige är i dag ett mångkulturellt samhälle och en femtedel av eleverna i skolan är av utländsk härkomst. Så gott som samtliga elever går i gymnasieskolan och nästan hälften av elevpopulationen går vidare till högskolestudier. Det är ofrånkomligt att dessa förändringar får konsekvenser för skolans innehåll, verksamhet och organisation och inte minst påverkar arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Bilder av grundskolan

Det specialpedagogiska arbetet innebär att verka för en optimal lärandemiljö för alla elever. Vikten av tidiga insatser då det gäller skolsvårigheter av skilda slag poängteras såväl av verksamma lärare i skolan som i forskningen. I grundskolans tidigare skolår finns också en tradition av att uppmärksamma och ge stödinsatser till elever i svårigheter. Ett verktyg i detta arbete är åtgärdsprogrammen som ska upprättas för alla elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. Dessa ska innefatta mål för insatserna, innehåll och genomförande. De ska även innehålla uppgifter om vem som har ansvar för olika delar av programmen samt när och hur utvärdering ska ske. I de senare skolåren har det tidigare inte varit lika vanligt att arbeta med särskilt stöd till eleverna. Under senare år har dock problematiken ställts på sin spets då vissa elever inte lyckas uppnå godkänt betyg och därmed inte kan välja program för kommande studier i gymnasieskolan. På skolorna organiseras då ofta olika former av stödinsatser. Det kan handla om sommarskolor, men också om mer traditionella metoder som att tillskapa mindre undervisningsgrupper. Skolan kan ha tillgång till en speciallärare eller specialpedagog som arbetar med vissa av eleverna.

Elevers och lärares ambition under grundskolans två sista skolår är i stor utsträckning inriktad mot de mål eleverna ska uppnå för att få godkänt betyg i kärnämnen. Det är självklart att både elever och lärare anser att det är mycket viktigt att eleven får godkända betyg, eftersom det har betydelse för elevens fortsatta studier på gymnasiet. I skolverkets nationella utvärdering av grundskolan (Skolverket, 2004) framkommer brister i måluppfyllelsen när det gäller kunskapsmålen i flera ämnen. I synnerhet i svenska, samhällsorienterande ämnen, kemi och matematik. Kunskapsspridningen inom elevgruppen är så stor att frågor måste ställas om effekterna av skolans insats. En betydande andel elever (ca 10%) blir inte behöriga till gymnasieskolans nationella program och än fler når inte upp till kraven för godkända betyg i samtliga ämnen. Till situationen hör att skolan har

svårigheter att entusiasmera en stor andel pojkar för lärande i skolan. Något som är särskilt framträdande i svenska. Utvärderingen pekar på att skillnader mellan flickors och pojkars resultat, engagemang och utbyte av grundskoleutbildningen behöver tas på stort allvar. I utvärderingen framkommer även att bristande kunskaper och kompetens hos lärare och rektorer om kursplaner och betygskriterier får konsekvenser då det gäller en rättssäker och likvärdig betygsättning.

Fokuseringen på ”mål att uppnå” leder dock till att ”mål att sträva mot” uppmärksammas i mindre utsträckning. Strävansmålen är på en övergripande nivå riktade mot att eleverna ska tillägna sig kunskaper för att verka som aktiva samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle, utveckla tilltro till den egna förmågan att lära och grundlägga kompetens och intresse för ett livslångt lärande. Det finns en inbyggd motsättning mellan mål att uppnå och mål att sträva mot. Dessa strukturella faktorer påverkar elevernas skolgång och får konsekvenser för hur skolans vardagliga arbete tar gestalt. De motstridiga målen påverkar elevernas identitetsutveckling och självbild. Det påverkar även deras lust att lära samt intresse för kommande studier. Gustavsson (2002) ställer frågan vilken värdegrund som gestaltas, när det ständiga värderandet av enskilda elevers beteenden och prestationer blir viktigare än värderandet av grunden, färdriktningen och medarbetarskapet.

Bilder av gymnasieskolan

I gymnasieskolan har den specialpedagogiska verksamheten inte utvecklats på samma sätt som i grundskolan. Kommittén för gymnasieskolans utveckling (SOU 1997:107) menar dock att det är viktigt att kommunerna uppmärksammar behovet av specialpedagogisk kompetens i gymnasieskolan. Sedan länge har gymnasieskolan varit inne i en period av stora förändringar. I gymnasiekommitténs utredning (SOU 2002:120) aviserades en helt ny organisation av verksamheten som bl. a innebär att de nuvarande 16 programmen skall tas bort och ersättas av åtta sektorer. Det var även förslag på att de individuella programmen skulle tas bort. Dessa förslag kom inte att förverkligas och i propositionen ”Kunskap och Kvalité” (2003/04:140) var förändringarna inte så omvälvande. De nationella programmen finns kvar inklusive det individuella programmet. Bland de nyheter som införs är att ämnesbetyg ersätter dagens kursbetyg, en gymnasieexamen införs och historia blir ett nytt kärnämne. Det individuella programmet ska få ökad kvalité och kärnämnen bör präglas av utbildningens inriktning. Även om förändringarna inte är lika omfattande som det

var tänkt i gymnasiekommitténs betänkande får de konsekvenser för såväl skolans organisation som undervisningens innehåll och organisering.

Den uppluckrade gränsdragningen mellan de tidigare studieinriktade och högskoleförberedande och de korta yrkesinriktade utbildningarna har lett till en förändring i elevunderlaget i gymnasiet. Det faktum att differentieringsproblematiken inte längre kan lösas genom att eleverna slussas in på olika gymnasieprogram ställer rektorer och lärare inför stora utmaningar. En utbildningsinstitution som tidigare kunnat verka selekterande ska nu inkludera alla elever och verka för lärande och delaktighet i nya elevgrupper. Som en följd av detta har rektorer och lärare kommit att tala om att gymnasiet får ta emot ”andra typer av elever” och att vissa elever inte hör hemma på vissa skolor (Hultqvist, 2001).

Skolverket ger fortlöpande statistik om antal sökande, betyg, könsfördelning, social bakgrund och hur många som inte fullföljer sina studier i gymnasieskolan. Tidigare har det varit en femtedel av eleverna som inte avslutar sina studier inom fyra år med fullständiga betyg. Under det senaste året har emellertid antalet elever som får godkända betyg ökat. Det förekommer inte någon skillnad mellan kvinnliga och manliga elever då det gäller att uppnå målen för utbildningen (Skolverket, 2004). I forskningen om gymnasieskolan har intresset i stor utsträckning riktats mot att granska särskilt utvalda program t ex fordonsprogrammet (Hill, 1998) och det individuella programmet (Hultqvist, 2001). I dessa studier framkommer att en stor del av eleverna inte känner sig delaktiga och motiverade för skolarbetet i den skolförlagda utbildningen. Liknande resultat visar Henriksson (2005) som har samtalat med tidigare elever vid gymnasieskolans individuella program och §12 hem. Berättelserna visar att skolmisslyckande har mycket lite att göra med kognitiva tillkortakommanden. Eleverna relaterar sina skolmisslyckande till relationella och emotionella upplevelser i klassrummet. Fokus vilar inte på relationen mellan elev och lärande utan mellan elev och lärare. Enligt Henriksson upplever eleverna skolmisslyckanden i termer av besvikelse, skam, utanförskap, stigmatisering, bristande tillit, ensamhet, underlägsenhet, marginalisering och känslor av att vara betydelselös.

Skolan som organisation och social praktik

Orsakerna till att en elev hamnar i svårigheter och behöver specialpedagogiskt stöd är mångfacetterade. Det är många faktorer som inverkar på hur en elevs skolgång gestaltas. Enligt Ahlberg (2001 s.106) är elevers lärande och delaktighet i skolan

beroende av ett komplicerat samspel mellan olika aspekter som *samtidigt* måste beaktas. Detta medför att en mängd olika frågeställningar måste uppmärksammas för att det ska vara möjligt att kartlägga och förändra en elevs skolsituation.

Samhälls- och organisationsaspekter: Styrningen av skolan skapar de strukturella villkor som råder i skolans sociala praktik. Beslut som tas på statlig och kommunal nivå, men även inom den enskilda skolans organisation påverkar den enskilde elevens skolgång. Hur realiserar de mål och riktlinjer som formuleras på nationell och kommunal nivå i den lokala skolan? Upprättas åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner på den lokala skolan? Har man handlingsplaner mot mobbning? Prioriterar man tidiga insatser när det gäller elever i svårigheter?

Demokrati- och likvärdighetsaspekter: Den ideologiska basen för skolan utgår från alla människors lika och unika värde. I läroplanerna framhålls att grundläggande demokratiska värden och etiska förhållningssätt ska präglade verksamheten i skolan. Får dessa intentioner genomslag i den lokala skolan? Finns en samstämmighet mellan formuleringsarena och realiseringsarena? Särskilt aktuella är dessa frågor då det gäller elevernas sociala tillhörighet, kön och etnicitet. Genomsyrar värdegrunden skolans arbete? Uppmärksammas flickor i lika hög utsträckning som pojkar? Påverkar elevernas bakgrund och livsvärld undervisningens uppläggning och innehåll? Finns möjlighet till dialog och samtal mellan elever och lärare? Leder social tillhörighet, kön, etnicitet till specifika problem? Finns det specifika könsrollsmönster i klassrummet? Hur fungerar samarbetet med föräldrarna? Används tolkar vid samtal med föräldrar i den utsträckning som skulle behövas?

Sociokulturella aspekter: Det skapas ofta likartade förhållningssätt, normer och meningssystem på en skola. Inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2001) beskrivs dessa som diskurser som är kopplade till den pågående kommunikation på skolan vilka tar sig uttryck i såväl språk som handlingar. Berg (2003) som är organisationsteoretiker använder begreppet skolkultur för att beskriva de likartade drag som uppstår och formas på en skola under inflytande av skolans historia, traditioner och elev- och personalsammansättning. Hur ser då skolkulturen ut på den lokala skolan? Vilket förhållningssätt har lärare på skolan till elever i svårigheter? Får eleverna det stöd som de har rätt till? Arbetar man för en inkluderande undervisning? Finns en enhetlig syn på elevers olikheter eller skiljer sig denna mellan olika arbetslag? Finns det en gemensam riktning eller råder skilda normer och meningssystem när det gäller hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas?

Kommunikativa och språkliga aspekter: Kommunikationens uttrycksformer är våra handlingar och vårt språk som formas genom vår sociala och kulturella erfarenhet. Kommunikationen i skolans vardag är central för elevernas delaktighet och lärande och kan vara avgörande för hur en elevs skolsituation kommer att gestalta sig. Tänkande och begreppsförståelse utvecklas i kommunikation med andra. En elevs förståelse av termer och begrepp samt läsförståelse och läshastighet har stor betydelse för lärandet i samtliga skolämnen. Hur ser den språkliga interaktionen ut på skolan? Talar läraren med eleverna eller till dem? Lyssnar och stödjer lärarna eleverna då de försöker formulera sina tankar? Pågår ett samtal i klassrummet och hur bemöter lärarna elevernas frågor? Får elever med läs- och skrivsvårigheter det stöd de behöver?

Socio-emotionella aspekter: Betydelsen av emotionella aspekter som attityder och förhållningssätt kan inte nog betonas när det gäller elevers lärande och delaktig. I grunden handlar det om elevernas uppfattning om sig själva och sin skolsituation. Elevernas bristande motivation, inspiration och lust att lära är nära knutet till elevernas självkänsla och självuppfattning. Samband mellan motivation, intresse, självförtroende, villighet att ta risker och förmåga att inte ge upp påverkar prestationer i positiv riktning. Motsatt effekt får ängslan och brist på självförtroende. Hur uppfattas den egna positionen i klassen? Vilka situationer är kritiska och leder till konflikter eller att eleven tappar intresset? Finns en balans mellan skolans krav och elevens förmåga? Uppmärksammas elevernas starka sidor eller fokuseras enbart bristerna? Vilket innehåll och vilka situationer klarar eleven bra? Formuleras realistiska mål? Anknyter undervisningsinnehållet till elevernas behov, känslor och intressen?

Kognitiva och perceptuella aspekter: Kognitiva aspekter förknippas ofta med begåvning och egenskaper som mäts med olika test. Det kan vara numerisk förmåga, logiskanalytisk förmåga, läsförmåga eller minne. Perceptionen handlar om uppmärksamhet och varseblivning och är en av de faktorer som bedöms då eleverna får en ADHD diagnos. Skolmiljön ställer stora krav på uppmärksamhet och koncentrationsförmåga. För att eleverna ska passa in och klara de krav som skolan ställer måste de kunna koncentrera sig. Samtidigt finns en risk att betydelsen av kognitiva faktorer överbetonas och att utgångspunkten enbart tas i individen. Elevens intresse och motivation kan i vissa fall kompensera för bristande koncentrationsförmåga. Bortser lärare från kontext och situationella faktorer. Uppmärksammas kontextens betydelse? Vilka situationer är kritiska? Tar lärare hänsyn till att vissa

elever har svårigheter med koncentrationen vid undervisningens genomförande? Ges utrymme för olika uttrycksformer och varierande sinnligt erfارande i undervisningen?

Fysiska aspekter: Skolbyggnaders arkitektur och utformning, tillgången på rymliga klassrum och grupprum som är funktionella har betydelse för elevers lärande och delaktighet. Erbjuder skolan tillräckligt utrymme för det antal elever som vistas där? Finns lokaler och grupprum som möjliggör flexibla lösningar för pedagogisk differentiering i undervisningen? Fysiska aspekter kan emellertid även handla om funktionshinder som syn- och hörselskada eller rörelsehinder. Är skolan anpassad till elever med funktionshinder och finns erforderliga hjälpmedel för dessa elever?

Didaktiska aspekter: Undervisningens organisering och innehåll är invävda i de andra aspekterna och i viss mån överordnat, eftersom det är i undervisningssituationen elevernas lärande och delaktighet tar gestalt. Innehållet och organiseringen av undervisningen kan vara avgörande för om de andra aspekterna leder till svårigheter för eleverna. Demokrati- och likvärdighetsaspekter är exempelvis väsentliga i undervisningen. Är skolkulturen accepterande och tillåtande för olikheter och mångfald? Vad karakteriserar elevens miljö för lärande? Vilka värderingar och attityder finns i klassrummet? Vilket arbetsklimat råder i klassen? Hur kommer elevens delaktighet till uttryck i klassrummet? Avspeglar det sig i undervisningens innehåll, arbetsformer och arbetssätt? Hur organiseras arbetet i klassrummet och på vilket sätt genomförs en pedagogisk differentiering i klassen? Hur förhåller sig arbetssätt och arbetsformer till elevens förutsättningar och behov? På vilka sätt tas elevens erfarenheter tillvara och används som utgångspunkt för planering av undervisningen? Anknyter undervisningen till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper? Finns möjligheterna till kommunikation, reflektion och eftertanke? Uppmärksammas elevens sätt att lära och tänka omkring det aktuella innehållet i undervisningen? Hur ser kommunikationsmönstret ut och hur gestaltar sig interaktionen mellan lärare och elev och mellan eleverna såväl verbalt som icke verbalt? Vad karakteriserar lärarens förhållningssätt och bemötande av eleverna? Vilka krav och förväntningar finns på eleven i klassrumsmiljön och i vilka sammanhang och av vem söker eleven hjälp? Hur organiseras och fördelas arbetet i de fall det finns flera olika aktörer i klassrummet? I vilka situationer ställs eleven inför krav som han eller hon inte kan nå upp till? Vilka dilemman och svårigheter kan urskiljas i elevens arbete? Vilka situationer och vilket innehåll klarar eleven bra? Vad är roligt och intressant? På vilka sätt uppmärksammas och betonas elevens starka

sidor? Uppmärksammas och accepteras olikheterna bland eleverna? Ges det utrymme för eleverna att upptäcka och göra nya erfarenheter genom en undervisning som tar sin utgångspunkt i deras erfarenhetsvärld? Används gruppen som grogrund för tänkandet? Finns en balans mellan variation och struktur i undervisningen?

I skolans vardagsarbete influerar och förstärker ovanstående aspekter varandra i ett ömsesidigt samspel. I många avseenden är de varandra inneslutande. De didaktiska aspekterna kan emellertid till viss del ses som överordnande eftersom en anpassning av undervisningens innehåll och organisation till elevernas erfarenhet, behov och intresse kan innebära att det inte uppstår några svårigheter. Det är emellertid inte möjligt att med utgångspunkt i enbart en aspekt förklara varför en elev lyckas eller misslyckas med skolarbetet. Samtliga aspekter måste samtidigt beaktas om det ska vara möjligt att skapa en god lärandemiljö för alla.

Klassificering och sortering

Antalet elever som är i behov av särskilt stöd har ökat under senare år och man kan märka en tendens mot ett ökat bruk av diagnoser i skolan. Elever förses med olika diagnoser utifrån pedagogiska och medicinska bedömningsgrunder. Diagnosernas betydelse för förståelsen av barn och deras svårigheter har debatterats livligt. Diskussionerna har främst handlat om neuropsykiatriska diagnoser som ADHD, Aspergers syndrom och liknande. Gustavsson (2001 s. 40) ger en sammanfattande beskrivning av argument för och emot diagnoser av detta slag. Det som talar för är att diagnos ger legitimitet, förklarar, avlastar skuld, stimulerar till utredning och mobiliserar resurser. Mot diagnoser talar att en diagnos ger handikappidentitet, låser tänkandet, fokuserar barnen i stället för miljön, ger ett vi- och dom tänkande och risk för att "gråzonsbarnen" förbises. Gustavsson framhåller att oberoende av vilken diagnoskultur som tillämpas inom en kommun är det viktigt att argument för och emot diagnoser noga beaktas. Ytterligare en viktig aspekt att uppmärksamma är diagnoserna som maktinstrument och behovet av betydligt stärkt elev- och föräldrainflytande. Jakobsson (2002) har visat att diagnosen i sig inte har någon avgörande betydelse för en elevs lärande och delaktighet. Istället är det en väl fungerande kommunikation mellan hem och skola och mellan skolans aktörer som avgör hur en elevs skolsituation gestaltar sig.

Språk och diskursiv praktik

Språket formar våra föreställningar om fenomen i vår omvärld. För att skapa samsyn och utveckla ett språk som inte fjärrar professionerna från varandra är det viktigt att

professionella med olika bakgrund får möjlighet att samtala. Haug (1998) menar att det i skolan förekommer flera strukturella drag som stödjer segregation. Ett segregerande språkbruk visar sig exempelvis i vårt dagliga tal om vanliga elever och andra elever. I det sociokulturella perspektivet ses det som vi betraktar som olikt hos människor som ett uttryck för sociokulturella traditioner om hur olika företeelser ska beskrivas. Säljö (2000) beskriver hur människors kunskap i stor utsträckning är språklig eller diskursiv till sin natur. I skolan formas diskursiva praktiker som tar sin utgångspunkt i skilda antaganden om människors förutsättningar och behov och som avspeglar olika syn på hur de svårigheter som uppkommer i skolans verksamhet ska hanteras. Då svårigheter formuleras inom skilda diskursiva praktiker skiftar det sätt på vilket vi kategoriserar elever som anses gå utanför den normala variationen av olikheter. Detta leder till skilda pedagogiska konsekvenser och olika sätt att organisera skolans verksamhet och använda tillgängliga resurser.

Foucault (2003) som beskriver institutioner i samhället utifrån ett maktperspektiv använder begreppet diskurs för att beskriva vad som är möjligt att tala, tänka och uttrycka inom ett visst område i en viss tid. Diskursen anger vem som har makt att uttrycka sig och vem som undertrycks. Den rådande diskursen får konsekvenser för vårt handlande och för hur vi konstruerar vårt samhälle och dess institutioner. Enligt Foucault har företrädare för yrken med social anknytning givits befogenhet att tolka vad som är normalt respektive onormalt. Detta innebär att det är diskursen i skolan som institution som avgör hur skolans vardagliga arbete tar gestalt och som anger riktningen i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. I vissa avseenden förändras språkbruket över tid. För några år sedan var ett vedertaget uttryck "elever med svårigheter". I en del sammanhang har emellertid språkbruket med tiden förändrats och uttrycket "elever i svårigheter" kommit till användning. Bytet av preposition förändrar innebörden i uttrycket. Svårigheterna kan inte ses som en egenskap hos eleven. Betydelsen av samspelet mellan individ och miljö blir synligt och en mer sammansatt syn på orsaker till svårigheter i skolans verksamhet blottläggs.

Ett annat vanligt språkbruk var förr "barn med särskilda behov". Uttrycket har ifrågasattes eftersom alla barn har samma grundläggande behov. Handlar det inte istället om att olika barn behöver olika former av stöd? Begreppet "barn i behov av särskilt stöd" började då användas. Även innebörden i detta begrepp har emellertid satts under debatt och diskuteras utifrån argument som att alla barn ibland behöver särskilt stöd. Problematiken att finna ord och adekvata begrepp kvarstår. Det är

emellertid viktigt att samtal och diskussioner fortgår eftersom de sätter ljuset på språkets makt att skapa tankar och föreställningar som ger avtryck i skolans praktik.

Samverkan för kompetens och utveckling

Förmåga till reflektion och eftertanke utvecklas inte i ensamhet utan genom kommunikation och samarbete. I samtal och handlingar där skolans aktörer är involverade skapas ett nätverk av olika språkliga och sociala sammanhang – kommunikativa kontexter. Dessa kan vara såväl formella som informella. Exempel på kommunikativa kontexter är elevhälsoteamet eller arbetslaget, men det kan också handla om samtal mellan lärare och elev, mellan lärare och föräldrar och informella kontakter lärare emellan. Denna kommunikation bär upp skolans verksamhet. För att samverkan omkring elever i behov av särskilt stöd ska bli en realitet måste kommunikationen inom och mellan dessa kontexter fungera (Ahlberg, 2001).

Samarbete i arbetslag har under de senaste årtiondena förts fram som en lösning på många av skolans problem. Rönnerman (1998) menar att lärare i många fall uppfattar läroplanens formuleringar om ett önskvärt samarbete som ett ”utifrån” kommande krav. Hon framhåller att det är betydelsefullt att lärarna själva initierar samverkan för att det ska vara framgångsrikt. Hargreaves (1998) skiljer mellan ett påtvingat samarbete och en utvecklad samarbetskultur. Ett påtvingat samarbete kan i sämsta fall bromsa både skolans och lärarnas utveckling. Skolledningen kan inte beordra ett fungerande samarbete utan endast skapa goda betingelser för samarbetet. I en utvecklad samarbetskultur känner lärarna stöd från sina kollegor. Detta medför att de vågar pröva och experimentera och blir mer benägna att se en kontinuerlig utveckling som en del av yrket. En förutsättning för att en sådan samarbetskultur ska kunna utvecklas är dock att lärarna har en öppen och fri kommunikation och ser sig själva som en social grupp. Enligt Hargreaves är det gemensamma lärandet i dessa grupper ofta fruktbarare än de organisatoriska och administrativa grupperingar av lärare som förekommer i skolan.

Ett sätt att bidra till lärarens ökade kompetens är pedagogiska samtal och handledning. Pedagogiska samtal ger lärare tillfälle att reflektera tillsammans och överväga nya möjligheter för att skapa kreativa lärande miljöer som inkluderar alla elever (Ahlberg, 1999). Handledning med lärare karakteriseras enligt Lauvås och Handal (1993) av att förhållandet mellan teori och praktik fokuseras och syftar till att utveckla lärarens ”praktiska teori”. Vid handledningssamtalen är handledares uppgift att utifrån den handleddes perspektiv analysera och diskutera aktuella

problemområden. Den som handleds ska utveckla sina egna teorier och med hjälp av sina erfarenheter och kunskaper tolka och analysera den situation som är i fokus för intresset. Handal (1996) framhåller att handledning kan stimulera till en reflekterande praktik som bl. a. karakteriseras av ett gemensamt språk och en gemensam utveckling av kunskap om den egna yrkesverksamheten.

Ahlberg, Klasson och Nordewall (2002) studerade de pedagogiska samtal som fördes mellan en specialpedagog och två lärare under ett läsår. Även observationer i klassrummen genomfördes. Angreppssättet gav förutsättningar att upptäcka och beskriva eventuella förändringar i förståelse och förhållningssätt till den egna verksamheten hos de deltagande lärarna under studiens fortlöpande. Resultaten visar att samtalen bidrog till att starta processer som hjälpte lärarna att synliggöra sina ställningstaganden och bli medvetna om sina värderingar. Samtalen underlättade för lärarna att utveckla ett reflekterande förhållningssätt som gav dem handlingsberedskap och kunskaper att bättre förstå och utveckla den egna praktiken.

Samverkan som idé och praktik

Elevers liv och lärande i skolan är inte avgränsade till tillvaron i skolan. I större eller mindre utsträckning involveras elevens hela livssituation. Jakobsson (2002) som studerat diagnosers betydelse för elevers skolsituation visar att kommunikation och samarbete är nödvändigt för att skapa goda lärande miljöer för elever i behov av särskilt stöd. Detta gäller såväl inom skolan som i samarbetet med andra verksamheter. Hon menar att kommunikation, samarbete och ett gemensamt ansvar är avgörande för att alla elever ska få det stöd som de har rätt till. I utredningen "Från dubbla spår till elevhälsa" (SOU 2000:19) betonas mycket starkt behovet av samverkan inom skolan. Utredningen lyfter fram ett arbetssätt som innebär att elevhälsans personal skall kunna ingå i arbetet med att främja elevernas lust till lärande i vid mening. Lundgren och Persson (2003) anser att få begrepp har en så positiv klang som samverkan. Det uppfattas oftast som något önskvärt och har en laddning av energi och framåtanda. Man kan skönja föreställningar om att samverkan med automatik leder till utveckling och förbättring. Samverkan som idé ska emellertid inte ses som något mål i sig och det inte får något påtagligt värde om det inte finns en stark uppslutning kring och en gemensam förståelse av det samhälleliga uppdraget. Det finns därför skäl att fundera över den positiva laddning som begreppet har och granska hur dessa förväntanseffekter påverkar samverkansprocessen.

Hjörne (2004) har under två år studerat elevvårdsteamens kommunikation och samtal i arbetet för att stödja elever i svårigheter. Det empiriska materialet består av bandinspelade elevvårdsteamsmöten och elevvårdskonferenser på två skolor. Dessutom har hon analyserat den pedagogiska verksamheten i en särskild undervisningsgrupp som var organiserad i syfte att stödja barn med ADHD – diagnos. Resultaten visar att barns framtida skolgång avgörs genom de sätt att förstå deras svårigheter som elevhälsoteamet använder. Hon menar att arbetet i teamet är institutionaliserat och rutiniserat och att de olika experterna i det multiprofessionella teamet inte i särskilt stor utsträckning varierar sitt sätt att se på svårigheter. Istället är de förvånansvärt överens om att förlägga orsaken till skolproblem hos barnen själva. Traditionella förklaringar till barns skolsvårigheter som refererar till barnens intellektuella kapacitet eller mognad är de vanligaste. Barnens hemförhållanden eller undervisningens innehåll och uppläggning analyseras sällan. Elevvårdsteamens arbete behöver enligt Hjörne förändras bl. a. borde en kritisk granskning av elevens undervisnings- och lärandesammanhang samt elevens perspektiv på sin skolgång integreras i besluten. Dessutom borde det pedagogiska arbetet i skolan göras mer flexibelt så att alla kan inkluderas och de skilda yrkesgruppernas kompetens kunna utnyttjas på ett bättre sätt.

Ibland finns inte bara behov av samverkan inom skolan utan också inom kommunen främst när det gäller elevhälsan, socialtjänsten, polis samt barn- och ungdomsverksamhet. I många kommuner pågår det en uppbyggnad av nätverksorganisationer för att hitta olika samverkanslösningar. Ahlberg (2004) framför att en förutsättning för en fruktbar samverkan är att aktörerna har kunskap och respekt för varandras kompetens samt förmåga att överbrygga perspektiv. Hur hanterar lärare, arbetslag och skolans övriga personal situationer där de samverkar internt och externt för att stödja eleverna? De förväntningar som lärare och andra yrkesverksamma har på samarbetet avgör till stor del om samverkansarbetet ska bli framgångsrikt. Det är därför viktigt att synliggöra dessa förväntningar. Vad är möjligt att åstadkomma? Hur ska man gå tillväga vid planering och uppföljning av samarbetet? Hur ser ansvarsfördelningen ut?

SYFTE OCH TEORETISK RAM

Projektet syftar på en övergripande nivå till att beskriva hur studenter, som utbildar sig till lärare för senare skolår och gymnasiet, möter hela variationen av elevers olikheter under de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen. En central tanke i projektet är att undersöka möjligheterna av ett närmande mellan de verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen och lärarstudenters kunskapsutveckling i specialpedagogik.

Projektets syfte är tredelat. Ett första syfte är att studera hur blivande lärare erfar mötet med alla elevers olikheter och hur de uppfattar att lärande miljöer organiseras för att möta alla elevers behov.

- Vad fokuserar studenterna i mötet med elevers olikheter?
- Hur beskriver studenterna de betingelser och villkor som råder för elevers lärande och delaktighet i skolan?

Ett andra syfte är att studera om kopplingen mellan VFU:n och specialpedagogik bidrar till studenternas kunskapsutveckling med avseende på mötet med elevers särart och individualitet i skolan.

- Hur beskriver studenterna det egna lärandet?
- Vad har bidragit till deras eventuella lärande?

Ett tredje syfte är att studera om en koppling mellan VFU: n och lärarstudenters lärande i specialpedagogik kan bidra till högskolans kollektiva kunskapsutveckling.

- Hur beskriver högskolans lärare betydelsen av att uppmärksamma variationen av elevers olikheter?
- Framkommer några synliga spår av projektet i högskolans verksamhet?

Forskningsfrågorna är således i första hand riktade mot hur lärarstudenter uppfattar och förstår elevers skilda erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov samt de konsekvenser elevernas olikheter får för skolans verksamhet. Kunskapsintresset är dock även riktat mot att studera högskolans kollektiva kunskapsbildning då det gäller en inkluderande undervisning och mötet med elevers olikheter i skolan.

Teoretiska utgångspunkter och forskningsansats

Studiens teoretiska utgångspunkter vilar på synen att mänsklig aktivitet kan ses som ett dialektiskt förhållande mellan individ och omvärld. Människors upplevelser,

tankar och förhållningssätt skapas i de språkliga och sociala sammanhang som de befinner sig i. Den modell som tas som utgångspunkt för forskningsarbetet är det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, vars begreppsapparat och ontologiska och epistemologiska antaganden är lämpliga för undersökningen (Ahlberg (2001). Perspektivet är relaterat till det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) och har även influenser från den fenomenografiska forskningsinriktningen (Marton & Booth, 1997). Kommunikationens betydelse för individers delaktighet och lärande fokuseras och i skilda kontexter och situationella omständigheter studeras samspelet mellan individ och omvärld. Intresset är riktat mot att samtidigt urskilja och beakta olika aspekter av en verksamhet. Det handlar om att se såväl till individen som till den sociala praktiken och till skilda organisatoriska och strukturella aspekter som formar villkor och betingelser för utveckling och förändring.

I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet betonas kommunikationens betydelse för individers delaktighet och lärande. Människors utsatthet och svårigheter ses som relationellt betingade. Samtal och handlingar där skolans aktörer är involverade skapar ett nätverk av olika språkliga och sociala sammanhang – kommunikativa kontexter. Dessa kan vara såväl formella som informella. Ahlberg (1999; 2001) har studerat villkor och förutsättningar för lärande och delaktighet hos elever som har eller kan tänkas få svårigheter av varierande slag. Forskningsintresset har varit riktat mot att studera på vilket sätt skolans styrdokument får genomslag i det dagliga arbetet samt hur innehåll och organisering av undervisningen anpassas till enskilda elevers erfarenheter och möjligheter att lära. På en övergripande nivå visar resultaten att elevers möjligheter att känna delaktighet är beroende av de pedagogiska och didaktiska insatser som görs för att stödja den enskilde elevens lärande. Dessa är i sin tur beroende av den kommunikation som pågår i olika sammanhang och på olika ansvarsnivåer av verksamheten. Kommunikation, delaktighet och lärande är således sammantvinnade och kan ses som tre aspekter av skolans praktik som måste beaktas samtidigt.

I det aktuella projektet studeras således delaktighet, kommunikation och lärande som ett integrativt område. Projektet har en stark kvalitativ karaktär och en tydlig närhet till aktionsforskning framkommer i projektets design. Aktionsforskning är vanligt vid studier i skolans verksamhet, men inte särskilt vedertaget i den högre utbildningen. Aktionsforskningen tar sin utgångspunkt i praktiken och en huvudtanke är att kunskapen inom verksamheten ska genereras inifrån – från lärarna själva. Detta utesluter inte extern hjälp av forskare och andra, men de verksamma placeras i

centrum (Elliot, 1991). Rönnerman (2004) beskriver med utgångspunkt i Lewins teorier aktionsforskningens cykliska karaktär. Forskningen innefattar flera steg: planera, agera, observera och reflektera över förändringar i praktiken. Aktionsforskning syftar således till att utveckla ny kunskap genom en aktiv påverkan. I det utvecklingsprojekt som beskrivs i det följande har de deltagande studenterna en helt avgörande roll. Intentionen är att kunskap med relevans för lärarutbildningen ska genereras genom en kartläggning och analys av studenternas handlingar och reflektioner i mötet med elevers olikheter i skolans verksamhet. Detta kan i sin tur bidra med ett kunskapsstillskott för högskolans utbildning då det gäller arbetet med att utveckla lärarstudenternas allmänna specialpedagogiska kompetens.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Projektet har genomförts i samarbete mellan studenter, lärare och forskare vid lärarprogrammets senare inriktningar vid Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping (HLK) ¹. En intention i projektet var att forskningsprocessen fortlöpande skulle utvecklas i dialog med studenterna och genomgående influeras av de deltagande studenternas erfarenheter och reflektioner.

Urval och deltagare

I projektet deltog studenter vid någon av inriktningarna mot grundskolans senare år och gymnasieskolan som startade ht 2002 vid HLK². Dessutom medverkade fyra lärare vid HLK, tre VFU-handledare samt tre projektledare.

De deltagande lärarna vid HLK är de lärare som har ansvar för den verksamhetsförlagda delen av utbildningen inom respektive inriktning. Lärarna informerades av projektledningen om projektet vid informella samtal och de fick även skriftlig information. Lärarna visade stort intresse och ställde sig positiva till projektet. En allmän information om projektet lämnades till VFU-handledarna vid HLK:s handledardagar. Därefter kontaktades tre handledare och tillfrågades om de kunde medverka vid ett möte tillsammans med studenter och lärare. Samtliga tillfrågade var villiga att delta och fick då fördjupad muntlig och skriftlig information om projektets syfte och innehåll. De tillfrågade var inte handledare för de deltagande studenterna under den tid projektet.

Studenterna informerades om projektet vid lektioner på HLK genom att projektledningen muntligt presenterade projektet. Vid detta tillfälle fick de även en kortfattad skriftlig redogörelse av projektets intentioner. Deltagande i projektet var frivilligt och det utgick inte kompensation av något slag till studenterna. Efter

¹ Projektet har bedrivits under två år med medel från Rådet för högre utbildning

² 180/200poäng för verksamhet inom grundskolans senare och gymnasieskolan – Inriktning matematik/naturorienterande ämnen.

180/200poäng för verksamhet inom grundskolans senare och gymnasieskolan – Inriktning språk - svenska/engelska

180/200poäng för verksamhet inom grundskolans senare och gymnasieskolan – Inriktning samhällsorienterande ämnen.

informationen lämnade studenterna en intresseanmälan till projektledningen. Av denna framkom att intresset för projektet var skiftande. Några studenter uppgav att de hade en pressad studiesituation eller pendlade till högskolan från andra orter och därför inte kunde åta sig fler uppgifter. En student menar att hon inte hade tillräcklig kompetens och menade att det var en alltför stor utmaning att delta. Flera studenter visade dock intresse av att delta i projektet och motiverade det på olika sätt.

För att på bästa sätt kunna nå ut till alla mina blivande elever, tror jag att den här erfarenheten kan vara viktig.

Är intresserad av att kunna möta eleverna på alla deras olika nivåer. Det är en av mina största funderingar som blivande lärare och jag vill inrikta mig mer på specialpedagogik.

Jag ser det som en stor utmaning att försöka förstå varför variationen kan vara så stor i en grupp och veta hur man tacklar det på ett bra sätt.

Tror man kan göra så mycket mer som lärare än att bara lära ut ämneskunskaper.

Antalet deltagande studenter var inte detsamma i de olika inriktningarna. I inriktningen mot språk gick 33 studenter varav 12 deltog. I inriktningen mot matematik-naturvetenskapliga ämnen gick 12 studenter varav 7 studenter deltog. I inriktningen mot samhällsvetenskap gick 70 studenter varav 8 studenter deltog.

Projektet genomfördes i tre faser som i stort sett sammanfaller med de tre terminer som studenterna deltog i projektet. Som framkommer ovan deltog 27 studenter i projektets första fas. I de två följande faserna ändrades deltagarantalet på grund av att några studenter valde kurser där inte någon VFU ingick. Några studenter tillkom emellertid vilket medförde att antalet studenter var detsamma. Studenterna med inriktning mot samhällsorienterande visade inte lika stort intresse som de övriga. Det kan bero på flera olika faktorer. Studenternas specifika studieförhållanden inverkar naturligtvis på deras möjligheter att delta. Det kan också handla om en hög arbetsbelastning med mycket ämnesteorier som kan kännas betungande för studenterna. Det är även möjligt att studenterna anser att undervisningen i didaktik vid högskolan ger tillräcklig kompetens för att möta alla elevers olikheter.

Projektets genomförande och empiriskt material

Planeringen av innehåll och utformning av projektet inleddes terminen innan projektstarten. Intervjuer genomfördes med sex studenter som gick sista terminen av sin lärarutbildning samt sex studenter som precis påbörjat sin utbildning. Syftet med

intervjuerna var att kartlägga dessa studenters erfarenheter av och syn på specialpedagogik och hur utbildningen skulle kunna förbättras för att utveckla deras kompetens att möta alla elever. Deras synpunkter togs som utgångspunkt för den fortsatta planeringen av projektet.

Under var och en av de tre terminer som studenterna deltog i projektet hade de fem veckors VFU. Under dessa veckor skrev studenterna loggbok där de antecknade dilemman och situationer som de uppmärksammade i skolans möte med alla elevers olikheter. Kunskapsintresset i de tre faserna hade till viss del skiftande fokus och det förekom en viss variation i tillvägagångssätt, datainsamling och analys.

Fas ett

Vid projektstarten bildades tre olika nätverk med studenter från var och en av HLK:s inriktningar mot senare skolår och gymnasieskolan. Nätverken träffades vid tre tillfällen under terminen. Vid det första tillfället diskuterades projektet och studenterna gav synpunkter på innehåll, utformning och tänkbara innehåll i loggböckerna. En koordinator för varje grupp utsågs vid denna nätverksträff. Vid tillfälle två samtalades omkring de dilemman och perspektiv som studenterna erfarit vid de fem veckorna i skolans sociala praktik. Koordinatorerna förde sedan studenternas tankar och frågeställningar vidare till en referensgrupp där tre VFU-handledare, tre högskolelärare och projektledning ingick. Vid nätverksmöte tre återkopplade koordinatorerna innehållet i de samtal som fördes i referensgruppen till studenterna i nätverken.

Fas två

Studenternas erfarenheter, reflektioner och synpunkter i den första fasen ligger till grund för uppläggningsen av den andra fasen. Skillnaden mot fas ett var att i andra fasen bildades tre referensgrupper och att det i varje referensgrupp ingick HLK-lärare samt specialpedagoger. Samtliga studenter träffade således en referensgrupp. Studenterna träffades före VFU:n för att diskutera frågor och dilemman som de kunde tänkas uppmärksamma under veckorna i skolan. Efter VFU:n möttes de för att samtala om vad de faktiskt hade upplevt. Därefter deltog samtliga studenter i möten med referensgrupperna.

I den första fasen skulle studenterna ha ett öppet sinne och fokusera de dilemman som tilldrog sig deras intresse. I fas två skulle emellertid studenterna mer medvetet inrikta sitt intresse mot ämnesrelaterade och didaktiska frågeställningar och mot den problematik som är förknippad med elevers lärande av ett ämnesinnehåll.

Kurslitteraturen skulle även i möjligaste mån kopplas till skolans möte med alla elevers olikheter i syfte att teoriansknyta projektet.

Fas tre

I den tredje fasen fortsatte samtalen i nätverksgrupper och referensgrupper. Vid ett referensgruppsstillfälle bildades tvärgrupper med studenter från olika inriktningar. Vid detta tillfälle deltog förutom studenter och lärare en rektor och en kurator.

Empiriskt material

Samtalen i nätverks- och referensgrupper spelades in på ljudband som skrivits ut. Anteckningar fördes även av projektgruppen. Denna dokumentation utgör tillsammans med studenternas loggböcker det viktigaste datamaterialet. Under den sista fasen genomfördes dessutom intervjuer med tio deltagare för att fördjupa kunskapen om hur studenterna upplevde och förhöll sig till hela variationen av elevernas olikheter samt hur de såg på den egna kunskapsutveckling. Intervjuerna följde en frågeguide där de övergripande frågorna handlade om huruvida studenterna upplevt att de lärt sig något och i så fall vad och hur de lärt. Frågor ställdes också omkring hur högskolan borde agera för att i ökad utsträckning bidra till studenternas kompetens att möta alla elever. Ytterligare ett tillskott till det empiriska materialet utgörs av en enkät till studenter, lärare och handledare i vilken de fick ge synpunkter på projektets innehåll och uppläggning.

Analys och tolkningsprocess

Vid analysen och tolkningen av materialet systematiserades och beskrevs de skolsituationer och dilemman som studenterna urskiljde vid mötet med alla elevers olikheter. Vid analysen av datamaterialet har kvalitativa metoder inom ramen för ett abduktivt tillvägagångssätt använts. En utgångspunkt vid abduktion är att datamaterialet till viss del är förtolkat och strukturerat utifrån någon aspekt, exempelvis forskarens förförståelse, ett visst perspektiv eller tidigare teorier. Enligt Alvesson och Sköldbäck (1994) ger abduktion en djupare förståelse än enbart induktion eller deduktion genom att det under forskningsprocessen sker en pendling mellan empiri och tidigare teori som innebär att båda omtolkas i skenet av varandra. Abduktion utgår därmed från data, men använder också tidigare teorier "som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse" (a.a. s 42). Analysen i de tre olika faserna har till viss del skiftande fokus.

I *fas ett* var analysen riktad mot att kartlägga variationen i studenternas erfarende. Studenternas loggböcker studerades ingående för att urskilja likartade och

särskiljande drag i studenternas dokumentation för att blottlägga den variation av dilemman och frågeställningar som var kopplade till studenternas möte med alla elevers olikheter. För att urskilja centrala aspekter i gruppernas samtal analyserades även anteckningarna från dessa möten upprepade gånger. Intentionen var att försöka förstå och beskriva vad och hur studenterna uppmärksammade under sina veckor i skolan. Intresset riktades mot att blottlägga *vad studenterna som grupp* urskiljde och fokuserade med utgångspunkt i frågorna: Vad fångar deras intresse? Vilka frågeställningar tar de upp när det gäller skolans ansvar att möta alla elevers unika erfarenheter och behov? Vad är centralt vid samtalen och i loggböckerna? Vilka situationer och dilemman med anknytning till elever i svårigheter uppmärksammas? Vad refererar studenterna till när det gäller skolan som lärandemiljö?

I *fas två* analyserades datamaterialet på liknande sätt. En skillnad mellan faserna är emellertid att i den andra fasen riktades intresset i större utsträckning mot didaktiska och ämnesrelaterade frågeställningar och dilemman. Frågor som fokuserades var: Vad urskiljer studenterna då det gäller skolans ansvar att pedagogiskt differentiera undervisningen för att möta alla elever? Vad refererar studenterna till när det gäller hur undervisningens innehåll och organisering anpassas till eleverna som lärande individer?

I *fas tre* tillkom ytterligare en tolkningsnivå. Studenters erfarende och förståelse av skolans möte med elever i behov av särskilt stöd studerades, men med fokus på studenternas lärande och delaktighet. Analysen var riktad mot hur-frågan och syftade till att försöka blottlägga hur studenterna urskiljde och fokuserade? Hur dokumenterar de sina erfarenheter och upplevelser i loggböcker och vid samtal? Hur skildrar de olika situationer och dilemman med anknytning till skolans möjligheter att möta alla elevers unika erfarenheter och behov? Hur avgränsar de sina skildringar? Sker några synbara förändringar i enskilda studenters förhållningssätt och syn på mötet med alla elevers särart? Hur upplever studenterna sina erfarenheter i egenskap av lärande individer?

I samtliga faser riktades analysen och tolkningen även mot HLK som utbildningsmiljö för inriktningarna mot senare skolår och gymnasieskolan. De frågor som bildade utgångspunkten för denna analys var om projektet hade några implikationer för verksamheten vid Högskolan. Framkommer några synliga konsekvenser med avseende på de specialpedagogiska inslagen i utbildningens innehåll och organisering i inriktningarna? Dessutom riktades intresset mot huruvida projektet medförde några märkbara förändringar med avseende på lärarnas

förhållningssätt och intresse när det gäller mötet med hela variationen av elevers olikheter.

Tillförlitlighet och trovärdighet

I den aktuella undersökningen etablerade lärare (projektledare) och studenter ett samarbete för att stödja studenternas reflektion samtidigt som intentionen var att försöka utveckla verksamheten vid högskolan. Undersökningens innehåll och utformning influerades av den fortlöpande kunskapsbildningen i projektet. Resultaten blir på så sätt avhängiga den sociala praktik i vilken studien genomfördes. Projektledarnas närhet till forskningsfältet kan få konsekvenser för resultatens trovärdighet. Det kan inte uteslutas att projektet färgats av projektledarnas kulturkompetens. Deras förförståelse om specialpedagogisk verksamhet och om skolans och högskolans verksamhet kan ha påverkat vad de sett och inte sett och även tolkningen och analysen av det empiriska materialet. Det faktum att studenterna själva har valt att delta i projektet kan också påverka resultaten, eftersom det troligtvis innebär att de har ett särskilt intresse för projektets frågeställningar. Studenternas eget val att delta är dock en av förutsättningarna för projektets genomförande. Resultatets trovärdighet har prövats genom att några studenter som deltagit i projektet läst manus och kommenterat innehållet. De menar att resultaten ger en rättvisande bild av hur processen framskridit och att beskrivningen överensstämmer med deras uppfattningar av skeendet.

Etiska hänsynstaganden

Ett dilemma som uppstod när projektet skulle dokumenteras var att vi ville benämna Högskolan för lärande och kommunikation vid dess rätta namn. En risk fanns då för att studenter och lärare vid HLK skulle känna sig utpekade, eftersom undersökningen bygger på enskilda individers uttalande och handlingar. Deltagandet var emellertid frivilligt och studenterna var väl informerade om vad projektet skulle handla om, och att det skulle dokumenteras i form av en rapport. Individernas integritet skyddas genom att inte någon deltagare nämns vid sitt rätta namn. Inte heller de elever som diskuteras i loggböcker och samtal kan identifieras. De deltagande kunde närhelst under projektets gång avbryta sin medverkan. Gängse etiska hänsyn har således tagits då det gäller enskilda individer som medverkat i projektet.

ATT LÄRA TILL LÄRARE FÖR ALLA ELEVER

Projektet har en design där samma innehåll analyseras och tolkas i olika sammanhang vilket kan innebära en risk för upprepningar. För att i största möjliga mån undvika omtagningar sammanförs till viss del resultaten från analyserna av loggböcker och samtal. Resultaten presenteras i följande tre delar:

Studenternas möte med alla elevers olikheter

I den första delen behandlas hur studenterna erfar mötet med alla elevers olikheter. Syftet är att ge en beskrivning av den variation av skolsituationer och dilemman som studenterna urskiljer och reflekterar över under den tid de deltar i skolans vardagliga arbete.

Att generera kunskap från praktiken

Analysen av hur studenterna erfar praktiken fördjupas i den andra delen. Med utgångspunkt i studenternas kommunikation, delaktighet och lärande ges en beskrivning av hur vissa av de teman som studenterna fokuserar diskuteras i nätverks- och referensgrupper

Högskolan som miljö för lärande

Den tredje delen är riktad mot högskolan som miljö för utveckling och innefattar en granskning och fortlöpande processutvärdering av projektet. Dessutom beskrivs den kollektiva och individuella kunskapsutveckling vid högskolan och några synliga konsekvenser som projektet har fått för verksamheten vid HLK.

Studenternas möte med alla elevers olikheter

Vad urskiljer och fokuserar studenterna som grupp när de möter alla elevers olikheter i skolans vardag? Vad fångar deras intresse? Vilka skolsituationer och dilemman refererar de till och hur reflekterar de över de egna erfarenheterna? I följande del av resultatbeskrivningen beskrivs variationen i hur studenterna erfar elevernas olikheter.

Studenternas uppgift var att rikta sin uppmärksamhet mot dilemman och problematiska skolsituationer som de uppmärksammade under VFU:n. Enskilt och tillsammans med andra skulle de därefter diskutera och reflektera över de

utmaningar som lärare ställs inför i mötet med alla elevers olikheter. Beskrivningar med fokus mot skolsituationer som kan vara besvärliga att hantera för skola och lärare medför att bilden av skolan som framträder stundtals kan tyckas mörk. Det är emellertid en effekt av studiens inriktning och bilden balanseras av de möjligheter till reflektion och eftertanke som projektet erbjuder.

I loggböckerna framkommer inte några större skillnader i den problematik som tas upp av studenter från de olika inriktningarna. De dilemman som fokuseras urskiljs av vissa studenter från samtliga inriktningar. Loggböckernas innehåll och omfång skiftar oerhört mycket från student till student. Någon student skriver kortfattat på ca fem sidor medan andra ger mycket ingående beskrivningar. Den tid som studenterna ägnat åt att skriva loggböcker är därför mycket varierande. Flertalet studenter skriver omkring 15 sidor. Det finns en tendens att studenterna med inriktning mot språk ger mer omfångsrika skildringar.

Studenterna skildrar mer eller mindre ingående en mängd skilda skolsituationer och dilemman i loggböcker och samtal. Dessa kan tolkas och analyseras utifrån skilda grundantaganden och principer och kategoriseras på olika sätt. I det följande kategoriseras innehållet i två övergripande teman:

- (1) Elevers olikheter och skolan som organisation.
- (2) Elevers olikheter och skolan som rum för lärande.

Elevers olikheter och skolan som organisation

Skolorna som studenterna har besökt ser naturligtvis väldigt olika ut, vilket tydligt framkommer i loggböckerna som har mycket varierande innehåll och fokus. Ett gemensamt drag är dock att skolans organisation och kultur inte står i fokus för intresset. Studenterna är mer inriktade mot vad som sker i klassrummet - mot samspelet mellan läraren och eleverna. Några studenter uppmärksammar dock gemensamma drag, koder eller arbetsrutiner på den skola de besökt och ger därmed en bild av skolans organisation och till viss del även kultur. De skolsituationer och dilemman som studenterna refererar till med anknytning till skolan som organisation berör vissa delar eller aspekter av skolans verksamhet. Studenternas beskrivningar kan vara relevanta för mer än en aspekt, vilket innebär att de inte är varandra

uteslutande. Istället griper de in i varandra på samma sätt som olika situationer och skeenden gör i skolans dagliga arbete³.

Med avseende på mötet med elevers olikheter på organisationsnivå fokuserar studenterna:

- Lärares samverkan
- Skoldokument
- Särskilda insatser och organisatorisk differentiering

Lärares samverkan

Relativt få situationer som studenterna beskriver berör skolornas organisation. Studenterna uppmärksammar dock vissa formella kommunikativa kontexter där lärare samverkar eller där det pågår diskussioner om skolans organisation, undervisning och lärande. De nämner framförallt samarbete i arbetslagen och konferenser.

Samarbete i arbetslag

Studenternas erfarenheter av lärares samarbete i arbetslagen skiftar, men några påpekar att det verkar fungera bra på de skolor de besökt. Andra däremot är kritiska till hur samarbetet gestaltas och menar att det inte enbart kan handla om att samtala om gemensamma elever. Istället borde man skapa ett reellt samarbete över ämnesgränserna.

Arbetslaget känns mest som en diskussionsklubb över elever som är gemensamma, och det är jätteviktigt!! Men jag vill ha mer samarbete över ämnena. Jag vill ha en röd tråd för alla! (Sespr)⁴

Flera studenter framför att de vill ha ett verkligt samarbete med andra lärare i arbetslaget. De vill försöka skapa en gemensam riktning i arbetet, särskilt då det gäller elever i behov av särskilt stöd genom att samtala om undervisningens innehållsliga dimensioner och tillsammans planera och lägga upp undervisningen.

³ Resultaten är rikt illustrerade med citat för att studenternas röster ska bli hörda. En övertikt från studenter med inriktning mot språk vilket beror på att det var flest studenter från den inriktningen

⁴ Studentens inriktning betecknas med:

Sespr - grundskolans senare skolår och gymnasieskolan – Inriktning språk - svenska/engelska
Sesa - grundskolans senare skolår och gymnasieskolan – Inriktning samhällvetenskapliga ämnen
Sena - grundskolans senare skolår och gymnasieskolan – Inriktning matematik/naturorienterade ämnen

Konferenser och möten

Studenterna uppmärksammar att lärare har en mängd konferenser och möten. Trots detta uttrycker lärarna på vissa skolor att det saknas tid för att reflektera och samtala om pedagogiska frågor. Lärarna på en av dessa säger att det saknas tid för lärare att reflektera och samtala om pedagogiska frågor.

Lärarna efterlyser en regelbunden konferenstid som innehåller diskussioner om pedagogiska tillvägagångssätt för att fånga alla elever. En tid då endast detta är i fokus och de kan bolla idéer med varandra om vad som passar olika elever. (Sesa)

Dessa lärare önskar således att det skapades arenor för samtal om hur man kan arbeta för att motivera och anpassa undervisningen till elevernas erfarenheter och kunskaper. Intresset för samverkan skiljer sig emellertid från skola till skola. En student nämner att lärarna vid hans skola är utpräglande ämneslärare, och att de inte verkar vara intresserade av att samtala om klasserna och eventuella problem med varandra. Vikten av att arbeta ämnesövergripande framhålls emellertid av flera studenter och någon menar att det vore en fördel med blockläsning.

På skolan har man alla SO-ämnena samtidigt fördelat på få timmar/ämne i veckan. Man läser alltså inte ämnena i block. Detta tycker jag kan vara synd med tanke på i första hand basgrupperna, men också för klasserna i stort. (Sesa)

På vissa skolor har man trots stora problem lyckats skapa goda förutsättningar för att möta alla elevers behov och skapa "vi-känsla" och delaktighet.

Visst finns det problem, men förutsättningarna på skolan och bland dess personal gör att man orkar förbättra elevernas situation. (Sesa)

Några studenter har uppmärksammat att det inte finns en genomtänkt organisation för hur man ska möta alla elevers behov. Det finns inte några utarbetade rutiner och riktlinjer för hur arbetet med elever i svårigheter ska bedrivas. Det förekommer att dessa elevers skolsituation inte tas upp på lärarkonferenser. En student skriver att lärarna vid en skola menar att det inte behövs, eftersom det finns en mängd informella sammanhang där man träffas och samtalar om eleverna. Då studenten frågade lärarna om detta förklarade de att skolan är liten och att alla känner alla elever. Lärarna samtalar om eleverna under raster och vid informella tillfällen. Studenten var dock inte helt nöjd med det svaret.

Jag reagerade på att elevvård fick så lite utrymme på konferenserna. Jag hörde det bara nämnas en gång!! Jag frågade om detta och fick veta att skolan var så liten, alla känner alla elever och de pratar om det jämt i

fikarummet. Känns lite som en halvhjärtad undanflykt. Tycker elevvård bör vara en given punkt i dagordningen på alla lärarkonferenser. Viktigt med uppföljning om man ska kunna se vart ”det barkar”. (Sespr)

På den aktuella skolan har således samtal i informella kommunikativa kontexter ersatt de formella samtalen. De informella samtalen är viktiga och kan ses som en omistlig del i lärarnas arbete, men det behövs enligt studenten även formella möten där man diskuterar hur man ska stödja elever i svårigheter.

Informella samtal är således inte utbytbara mot en genomtänkt organisation, där gemensamma mål och riktlinjer för hur man ska möta alla elevers behov är tydliggjorda. Många studenter framhåller betydelsen av att föra pedagogiska samtal och samarbeta i arbetslag. Flera av studenterna säger att de tror att det är helt nödvändigt med samverkan om det ska vara möjligt att möta alla elevers behov.

Skoldokument

Vissa studenter har noterat att det inte alltid finns genomarbetade planer och en gemensam policy för hur man ska stödja elever i svårigheter. Det ser dock olika ut från skola till skola och en del studenter lyfter fram att man på några skolor arbetar systematiskt för att skapa lärande för alla elever. De nämner då den dokumentation som finns på skolorna i form av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd samt planer mot mobbning.

Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram skrivs på de flesta skolor. Någon student noterar att det hade upprättats åtgärdsprogram för samtliga elever i behov av särskilt stöd på skolan. Detta innebar enligt studenten att lärarna hade en god bild av elevernas kunskaper och utvecklingsmöjligheter.

Alla de elever jag träffade som var i farozonen för att inte uppnå G hade åtgärdsprogram, så jag fick en känsla av att lärarna upptäckte detta i god tid. (Sesa)

Studenten är inte ensam om att ta för givet att om ett åtgärdsprogram är upprättat så får eleven det stöd som erfordras och en god lärandemiljö organiseras.

Skolplaner mot mobbning

Förutom åtgärdsprogram är skolans planer mot mobbning det enda officiella skoldokument på organisationsnivå som studenterna nämner. I dessa framkommer hur skolan ska arbeta för att motverka mobbning samt vilka åtgärder som ska vidtas då mobbningsfall inträffar. En student är upprörd över en händelse som hon

betecknar som mobbning. Hon kopplar den till upplevelser hon haft under sin egen skoltid och betonar starkt att det är oerhört viktigt att sådana planer finns vid skolorna.

Särskilda insatser och organisatorisk differentiering

En problematik som står centralt för studenterna är skolornas försök att differentiera och kategorisera eleverna för att möta deras olika behov. Det handlar om att vissa elever har assistenter, och den organisatoriska differentiering som tar sig uttryck i nivågruppering och tillskapandet av mindre undervisningsgrupper.

Elevassistenter

Studenterna noterar att vissa elever har assistenter som ska stödja dem under skoldagen. De reflekterar emellertid inte i någon större utsträckning över assistenternas kompetens och på vilket sätt deras närvaro inverkar på elevernas lärande och delaktighet. En student uppmärksammar emellertid att utbildade assistenter rutinmässigt används i undervisningen och menar att detta kan ha en negativ inverkan på elevernas skolgång och självuppfattning.

Är det riktigt att sätta in elevassistenter på att undervisa i språkförstärkning termin efter termin. Ingen ämneskunskap, ingen pedagogik eller didaktik. Eleverna märker att det inget satsas på dem och satsar inget själva heller. (Sespr)

Nivågruppering

Skolorna har olika strategier för att sortera eleverna. Studenterna uppmärksammar i första hand den nivågruppering som är allmänt förekommande på skolorna. De har mycket olika uppfattningar om värdet av att gruppera eleverna efter prestation. Några menar att det är ett sätt för läraren att kunna möta alla elevers olika erfarenheter och behov. Andra har uppfattningen att det leder till utanförskap och dåligt självförtroende. De elever som bedöms inte kunna prestera i nivå med sina kamrater placeras i en särskild grupp där lärarnas förväntningar är lågt ställda. Nivågrupperingar och kategorisering efter prestation kopplas av många studenter till betygssättning och skolans uppnåendemål. Det noteras av flera studenter att grupperingen av elever med utgångspunkt i elevens prestationer leder till att det är förutbestämt vilka som kommer att få godkänt betyg. En del elever förväntas inte bli godkända vilket är ett underförstått och accepterat faktum.

På skolan finns fyra nivåer i matematik. I nivå fyra går 10 elever som har olika problem t ex inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter och socioemotionella problem. Denna nivågruppering (1- 4) innebär i princip att av de elever som går i nivå fyra, är det inte många som kommer att klara godkänt betyg. (Sena)

Studenterna känner en viss uppgivenhet när det gäller hur de ska kunna stödja och hjälpa dessa elever. Många lärare i matematik och engelska menar att nivågruppering är nödvändigt för att man ska kunna undervisa på den nivå där eleverna befinner sig. Flera av studenterna ifrågasätter emellertid om det är den rätta vägen.

Hjälper det verkligen dessa elever? Nivågrupperingen visar ju att de som går i den ”sämsta” guppen är de som inte kommer att klara av det. Det ju redan klart från början att vissa som går där inte kommer att få godkänt. (Sena)

Problematiken kring nivågrupperingar av eleverna diskuteras huvudsakligen av studenter med inriktning mot matematik och naturvetenskap samt svenska och språk. Många upplever det som ett dilemma som uppstår då man sorterar eleverna efter prestation. Den goda tanken att eleverna får individuellt stöd och mer tid av läraren måste vägas mot den försämrade självuppfattning som en del studenter menar kan bli följden för dessa elever. Nivågrupperingen kan även innebära att eleverna inte får några goda förebilder i grupperna, vilket påverkar deras intresse, engagemang och lust att lära.

Mindre undervisningsgrupper

Skolor organiserar även mindre undervisningsgrupper för elever som är i svårigheter av olika slag. Några studenter beskriver hur man avskiljer vissa elever från den ordinarie undervisningen och skapar ”en liten grupp” för att få en lugnare miljö, där eleverna får lättare att koncentrera sig. Studenterna har delade meningar om huruvida detta är en organisationsform som gagnar alla elever. En student framför att tillskapandet av mindre grupper kan vara positivt för eleverna i de ordinarie grupperna, eftersom dessa elever oftast tar mycket av lärarnas tid. Däremot är det inte självklart att denna differentiering leder till en bättre lärandemiljö för eleverna som får flytta till en liten grupp.

Skolans sätt att separera diverse orosmoment från de övriga räddar ju klasserna. Men frågan är om eleverna i ”specialbasgrupperna” räddas när man blandar så olika individer. (Sena)

En student menar att elever i behov av särskilt stöd borde ha tillhörighet i en klass, men också få möjlighet att få undervisning i en mindre grupp. Läraren får då mer tid för varje elev vilket har stor betydelse för elevens lärande och självuppfattning.

Vad jag märker är att dessa elever, som har svårt att hänga med under de ordinarie svensktimmarna i helklass, blir betydligt mer koncentrerade när vi är en mindre grupp. Jag kan ha kommunikation med allihop. Jag kan hjälpa dem att förstå grammatiska regler på ett effektivare sätt. Jag tror att det ger dem bättre självförtroende. Enligt min åsikt är det bra att de går i en vanlig klass och får möjlighet att repetera det teoretiska i mindre grupp. (Sespr)

Studenterna problematiserar frågeställningar om nivågruppering och mindre undervisningsgrupper med stort engagemang. Några studenter framför att en sortering kan leda till att elever som är i svårigheter av vitt skilda slag samlas i den ”lilla gruppen”. Detta kan bli ett hinder i undervisningen och leda till att intentionen om att eleverna ska få mer tid av läraren samt individuellt stöd inte alltid förverkligas. Andra studenter har emellertid uppfattningen att en sortering och kategorisering av eleverna påverkar deras självuppfattning i positiv riktning och bidrar till ett ökat lärande.

Sammanfattande diskussion

Studenterna kommer till en van miljö – alla har under många år varit elever i skolan. Under VFU:n upplever de emellertid skolan från ett annat perspektiv. De flesta av studenterna har ännu inte har någon större förtrogenhet med skolans verksamhet från ett lärarperspektiv och har inte någon större inblick i skolan som organisation. Det är mycket att överblicka och det fordras tid och erfarenhet för att uppfatta komplexiteten i skolans vardag.

Studenterna uppmärksammar att det i skolan förekommer såväl informella som formella kommunikativa kontexter där man samtalar om elever i behov av särskilt stöd. Lärarnas samarbete är en fråga som engagerar. Erfarenheter av samarbetet mellan lärarna på de skolor studenterna besökt var skiftande. På några skolor fungerade det mycket bra, medan det på andra skolor inte fungerade alls. Studenterna noterar att det inte alltid finns genomarbetade planer och en gemensam policy för hur man ska stödja att stödja elever i svårigheter. Ibland saknas det även tid för att diskutera gemensamma riktlinjer och stödåtgärder vid konferenser och möten. Vissa studenter menar att det är viktigt att man utarbetar gemensamma

riktlinjer för hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas och håller med de lärare som efterlyser mer tid till pedagogiska samtal. De ser kommunikation och reflektion som viktiga aspekter när det gäller att skapa kompetens för att möta alla elevers behov.

Det finns hos vissa studenter en viss tillit till att upprättade dokument och handlingar borgar för att elevernas situation uppmärksammas och leder till att en bra lärandemiljö organiseras. Åtgärdsprogram är en rättighet för alla i behov av särskilt stöd. Själva upprättandet av åtgärdsprogrammet kan emellertid inte alltid ses som en garanti för att eleven får det hjälp som behövs. Vissa åtgärdsprogram är mycket torftigt formulerade. Andra är mycket välformulerade, men det kan framkomma en diskrepans mellan vad man skriver att man vill uppnå och vad man faktiskt gör på skolan.. Det är inte dokumentet i sig som avgör hur elevens skolsituation gestaltar sig utan innehåll och uppföljning av programmet. Värdet av att upprätta åtgärdsprogram blir därmed helt beroende av innehållet och hur målen och åtgärderna tar sig uttryck i skolans dagliga verksamhet.

Differentieringsproblematiken framstår mycket tydligt. I första hand uppmärksammas nivågruppering och tillskapandet av mindre undervisningsgrupper. Några studenter hävdar bestämt att det måste ske en differentiering för att kunna möta alla elevers behov, medan andra inte anser att det är den rätta vägen för att skapa möjligheter för alla elever att lära. Studenternas uppfattningarna om hur verksamheten ska organiseras för att tillgodose alla elevers skiftande behov.

Studenternas samlade beskrivningar ger en sammansatt bild av skolan som organisation. Vid samtalen i nätverks- och referensgrupperna riktas uppmärksamheten mot frågeställningar som den enskilde studenten kanske inte själv uppmärksammat. Studenten kan då urskilja nya aspekter av skolans verksamhet vilket kan leda till vidgade referensramar och en fördjupad förståelse av skolan som organisation. Vid samtalen belyses och diskuteras olika aspekter och skolsituationer med utgångspunkt i studenternas skiftande erfarenheter. Detta innebär att olika perspektiv och skilda uppfattningar förs fram. Denna konfrontation av uppfattningar kan medföra att den enskilde studenten problematiserar sin egen förståelse, ifrågasätter sina egna ibland förgivettagna uppfattningar och utvecklar kunskap och kompetens för att möta alla elevers olikheter.

Elevers olikheter och skolan som rum för lärande

Skolan är en social praktik där lärande ska pågå. Människor möts och arbetar tillsammans. Uppfattningar och synsätt konfronteras i samtal och diskussioner och kunskap, normer och värden utvecklas. Hur ser då skolan som rum för lärande ut i studenternas ögon? I deras texter och samtal utkristalliserar sig tre övergripande teman som är sammanflätade i en ömsesidig påverkan.

- Pedagogisk differentiering och motivation
- Arbetsmiljön i klassrummet
- Kommunikation i ord och handling
- Att undervisa i ett skolämne

Pedagogisk differentiering och motivation

Studenterna beskriver, ifrågasätter och reflekterar över elever och situationer i det dagliga arbetet i skolan. Elevers olikheter uppmärksammas och vissa studenter funderar över de utmaningar som det innebär att utgå från elevernas mångskiftande behov och förutsättningar i undervisningen. Hur ska man som lärare kunna differentiera undervisningen pedagogiskt, motivera eleverna och skapa en god arbetsmiljö?

För mig är det ofattbart att det förväntas av lärarna att klara dessa klasser med stor spännvidd – ofta ensamma. (Sesa)

Även om det inte är enkelt är det viktigt att ta hänsyn till elevernas olikheter och anpassa förklaringar och läromedel till elevens kunskapsnivå.

Samtidigt tror jag att det är viktigt att förklara för eleverna på en individuell nivå eftersom de ligger väldigt olika till. (Sespr)

Många studenter uppmärksammar *elever med läs- och skrivsvårigheter* och påpekar att för dessa elever borde undervisningen individualiseras i större utsträckning. Enligt deras erfarenhet görs det inte i någon större utsträckning. I de fall det sker handlar det om att eleverna läser böcker med lättare text. Det faktum att elever har olika starka och mindre starka sidor kan också utnyttjas för att stödja eleven. En student upplever med en viss förvåning och glädje denna möjlighet.

Läraren som känner eleverna säger att vissa som har svårt skriftligt är lysande muntligt. Kul att de ges en chans. (Sesa)

Differentieringen av elever i långsamma och snabba grupper leder inte alltid till en utmanande och stimulerande miljö för alla.

Jag är av den uppfattningen att undervisningen i dessa basgrupper är på en mycket lätt nivå, som är helt rätt när det gäller elever med svagt intellekt eller sen utveckling, men som fullständigt tråkar ut och degraderar dyslektiska elever. (Sesa)

Vissa elever har så stora läs- och skrivsvårigheter att textinnehållet går förlorat. Studenter berättar att de provat att läsa texter för några elever och på så sätt upptäckt att det inte handlar om oförmåga att tillgodogöra sig ämnesinnehållet.

Jag är i en 8:a och i klassen finns 2 flickor som har dyslexi. De sitter ihop och arbetar. Ett tydligt problem för dem är att undervisningen till stor del går ut på att läsa sig till kunskap. Eftersom de har problem med läsningen kommer de snabbt efter och missar därför mycket. Ansträngningen att tyda orden är så stor att förståelsen för innehållet går förlorat. Då jag hjälpte dem med läsningen genom att läsa högt för dem förstod de innehållet direkt och jag behövde inte förklara. (Sesa)

Många studenter framhåller att eleverna behöver uppmuntran och beröm. Men hur mycket uppmuntran ska man ge? En student berättar om en lärare som är orolig för att beröm och uppmuntran ska leda till en övertro på den egna förmågan.

Handledaren har tidigare upplyst mig om Berts dyslexi. Han liksom fångade in mig och sökte kontakt med en gång när jag kom in i klassen. Handledaren nämnde en problematik. Han kände att han uppmuntrat Bert lite för bra. Han är rädd att Bert tagit uppmuntran som att han läser mycket bättre nu än förut. Lärarna säger att han inte verkar fatta innebörden/innehållet i lite längre texter. (Sespr)

Det är också helt uppenbart för studenterna att innehåll och organisering av undervisningen i många fall inte är anpassat till *elever med bristande koncentration och uthållighet*. De hamnar ofta utanför den gemenskap som det kollektiva lärandet av ett undervisningsinnehåll skapar. Detta får tydliga återverkningar på elevens delaktighet i den kunskapsbildning som pågår i klassrummet.

Lektionen varade 1 timme men för dessa elever är det mycket svårt att koncentrera sig så länge. När det återstod 15 min av lektionen kröp det i Kalle, han slog igen boken och suckade högt. (Sena)

Det är relativt ovanligt att orsakerna till att elevernas problem i klassrummet ses utifrån ett organisationsperspektiv. En student menar emellertid att det faktum att en elev, tillfälligt eller stadigvarande, ingår i en viss grupp kan leda till problem. Även nivågrupperingar kan leda till trakasserier och nedvärderande uttalanden.

Två kamrater hamnade bredvid varandra. Per från nivå 3 och Ola från nivå 4. Per frågade Ola var i boken han var, innan Ola hunnit svara sa Jan. ”Nä, just det, du har ju CP –boken. (Sena)

I några fall nämner studenterna att det finns elever med olika funktionshinder, som skall tillgodoses inom samma grupp oftast av en enda lärare. De ställer sig frågan hur de i dessa komplexa situationer skall kunna klara av att uppmärksamma alla elever och få dem intresserade av ämnesinnehållet.

Klassen verkar allmänt splittrad och tre tjejer längst bak i rummet tillbringade timmen med huvudet på bänken. I klassen fanns det även en synskadad tjej. Jag personligen kände att hon fick för lite uppmärksamhet. (Sespr)

Ett sätt som studenterna prövar är att låta eleverna påverka lektionens innehåll. Flera studenter försöker ibland göra eleverna medansvariga i planering och genomförande av lektionen. Att öppna för dialog är ett sätt som prövas med framgång.

Jag höll lektionen själv, handledaren var inte med. Eleverna frågade mig mycket mer vid genomgången. Nu såg jag vad jag var tvungen att förtydliga, eleverna styrde lektionens innehåll mer. (Sena)

Förmågan att skapa motivation och lust att lära ses som avgörande för att få eleverna att arbeta. Samtliga studenter refererar på olika sätt till lyckade eller misslyckade försök att motivera eleverna. I utsagor och beskrivningar finns olika exempel på hur lust att lära kan skapas. Det kan handla om att uppgifterna måste vara meningsfulla och att eleverna borde vara mer delaktiga och medansvariga i utformningen av sina uppgifter. Det kan också röra sig om att man som lärare måste anknyta till elevernas verklighet och använda konkret material.

Arbetmiljön i klassrummet

Lärarens förmåga att pedagogiskt anpassa undervisningen till de enskilda eleverna och skapa lust att lära har stor betydelse för arbetsmiljön i klassrummet. Många studenter upplever att det är stökigt och oroligt i grupperna och att detta är ett hinder för elevernas lärande. De pekar på olika anledningar till bristande arbetsro och urskiljer interaktionen mellan lärare, elever och miljö som betydelsefulla faktorer. Detta är ibland kopplat till reflektioner över hur de själva ska kunna hantera problematiska situationer som de kommer att möta som lärare. Oron i klassrummet tar sig bl. a. uttryck i att läraren har svårt att fånga elevernas intresse, bristande respekt för läraren och hög ljudnivå. Ibland kan det handla om att ljudnivån är så hög att läraren har svårt att göra sig hörd.

Språkval engelska. Förtvivlat försöker läraren överrösta sorlet av elevernas röster. Eleverna ignorerar honom totalt. Känns som om eleverna styr undervisningen. (Sespr)

Några elever hamnar i konflikt med varandra vilket innebär att de stör hela klassen.

Killarna i hörnet sabbar lektionen. Lars låser ute Bo som håller på att slå in dörren. Man lyssnar inte på lärarens genomgång av elevrespons. Läraren får anstränga både sig och sin röst för att "ta tillbaka lektionen". (Sena)

Läraren ska ha överblick och hantera en mängd olika situationer samtidigt, vilket ibland visar sig vara problematiskt. Elever kan komma och gå som de vill, utan att läraren uppmärksammar det.

Elever kan stövla in mitt under lektionen, stå ett tag i dörren för att se om de ska gå in eller inte, som om de avgör om det är tillräckligt roligt. Rätt som det är kan samma elev resa sig och gå ut. Läraren gör fortfarande ingenting, utan ser det som ett plus att eleven varit på lektionen den tid han varit, man är glad för det lilla. (Sespr)

Störst frustration framkommer när studenter beskriver att lärare av olika skäl väljer att inte ingripa i vissa situationer exempelvis när elever kommer och går som de vill.

Som vanligt kommer eleverna när de behagar (mellan 10 –20 min sent). Fått veta att man anser att man inte vill riskera att förlora någon genom att ställa krav. Att inte göra en så stor sak av deras beteende. Hellre att de är där och gör som de vill än att de inte kommer alls!?. Fattar inte! Börjar fundera på om det är jag eller... Det känns som om det är eleverna som bestämmer. De kan resa sig upp och gå mitt under lektionen. (De stoppar in snus under lektionen). De har taskig attityd mot läraren och kamrater, och läraren låter dom?! När läraren väl säger något käftar de emot och kallar henne saker!? FATTAR INTE!! Kan inte acceptera!!! (Sespr)

Studenter reagerar således på att lärare inte alltid sätter gränser och väljer att "inte se" vissa händelser. Flera studenter beskriver situationer där de menar att elever inte visar respekt för läraren. Vissa elever kan fullständigt ignorera läraren som försöker bedriva undervisning. En student skildrar hur en lärare försöker få eleverna att lyssna, och blir skrämmd inför de metoder som används.

Hur ska man möta eleverna som vägrar att lyssna på vad läraren säger? Enligt handledaren var kraftuttryck det enda sättet. Man blir skrämmd över vad man som lärare måste ta till för att kunna klara av undervisningen. (Sesa)

Det ständigt pågående samspelet mellan läraren och gruppen tar stor plats i studenternas beskrivningar och de noterar att elever kan uppträda på olika sätt i olika situationer. De betar sig inte på samma sätt inför alla lärare.

Var med en annan lärare och märkte vilken enorm skillnad det var på en och samma klass. Eleverna behöver ordning och regler!(Sespr)

En del studenter funderar också över vad man som lärare vill, men kanske inte orkar genomföra. Vissa studenter uttrycker ibland en viss förståelse för att lärare inte orkar arbeta med alla elever. Det nämns att läraren, för att skydda sig själv, väljer att satsa på de elever som vill arbeta.

Jag förstår nu mer de lärare som inte orkar utan koncentrerar sig på de elever som redan vill lära sig något och sen släpper de resten. Det är säkert en överlevnadsstrategi, ett skydd mot utbrändhet, dåligt självförtroende och risk för förlorad yrkesstolthet. (Sespr)

Lärare har många strategier för att försöka att skapa arbetsro. Studenterna beskriver att lärare flyttar på störande elever för att det ska bli lugnt såväl för den omplacerade som för de andra eleverna. Ett annat sätt är att blanda lugna flickor med stökiga pojkar. En student ifrågasätter om detta är bra eller om flickorna blir lidande.

Dessutom hade klassläraren använt den klassiska placeringen: en lugn flicka tillsammans med stökiga pojkar! De flickorna såg inte ut att ha trevligt. (Sesa)

En student beskriver att läraren gör ett medvetet val och tillåter elever att prata för att det sedan ska kunna bli lugnt.

Att någon gång ibland ge eleverna fritt utrymme att prata av sig verkar göra att de sedan kan koncentrera sig bättre på lektionerna.(Sesa)

Eleverna kan också få en viss valfrihet när det gäller undervisningens uppläggning. Detta leder till att det blir lugnare i klassrummet.

Ingen lyssnade överhuvudtaget på genomgången. Till slut sa läraren att de som vill ha genomgång skulle stanna kvar i klassrummet. Resten fick gå ut och läsa på själva. Lite mer än hälften gick och sedan var det lugn, koncentrerad miljö. (Sena)

Några studenter betonar den fysiska miljöns betydelse för elevernas kommunikation och delaktighet. En student frågar sig varför mindre undervisningsgrupper och vissa gymnasieprogram ofta skuffas undan till källare eller andra svåråtkomliga utrymmen. Denna undanskymda placering får betydelse både för hur eleverna uppfattar sig själva och hur de uppfattas av andra.

Det kan också handla om möbleringen i klassrummet. Lärare kan till viss del förändra denna och på så sätt skapa en bättre lärandemiljö. Vissa elever placerar sig helst så långt från läraren som möjligt. Om det finns bänkar långt ner i klassrummet sätter sig eleverna där och pratar med varandra istället för att lyssna på läraren.

Jag förvånades över bänkplaceringen. Jag anser att det är mycket svårare att upprätthålla koncentrationen och kontakten med tavlan/läraren och eleverna bak i rummet. Dessutom störde mittbänkarna synfältet. Det var för långt mellan tavlan W-borden och eleverna långt bak. De pratade hellre med varandra. (Sesa)

Någon student menar att en del lärare underskattar miljöns betydelse för vad och hur eleverna lär. Han framhåller att såväl elevernas placering i rummet som utformning och inredning av lokalerna har större betydelse än man kanske föreställer sig.

Kommunikation i ord och handling

Det är inte enbart i samband med lärarens möjligheter att skapa en lugn arbetsmiljö som kommunikation och relationer i klassrummet har tilldragit sig stort intresse. Detta uppmärksammas också när det gäller elevers delaktighet eller utanförskap, olika förhållningssätt som skapas i klassrummet och lärares förmåga att skapa en relation till eleverna.

Delaktighet och utanförskap

Studenterna ger många exempel på elever som inte ingår i gemenskapen. Elever som är utsatta och på olika sätt har det besvärligt. Studenterna diskuterar olika orsaker till varför vissa elever hamnar i svårigheter och menar att det kan bero på en mängd olika faktorer. Det kan handla om skolan som miljö för lärande och om undervisningen, lärares och elevers förhållningssätt och bemötande men också om elevens hela livssituation.

I studenternas beskrivningar kan man utläsa det komplexa samband som råder mellan olika faktorer i elevernas livsmiljö. Ett antal studenter reflekterar över orsakerna till skoltrötthet och skolvägran. Det kan handla om kriser av personlig art. I detta sammanhang nämns även samverkan med föräldrarna och vikten av att tillsammans med dem försöka förstå elevens behov och finna adekvata lösningar.

Sofia är inne i någon sorts personlighetskris och jag vet att handledaren ska prata med hennes föräldrar idag. Tina är en jättegö´ tjej men med en enorm attityd. Hon hade ett utspel mot handledaren igår och började gråta. (Sespr)

Utsatthet kan vara kopplat till etnisk tillhörighet. Elever med utländsk bakgrund kan utsättas för kränkande behandling i mötet med övriga elever. Exempelvis använder vissa elever rasistiska kommentarer. Utsattheten kan även ta sig uttryck i att vissa elever inte vill sitta bredvid någon med utländsk bakgrund.

Studenterna noterar även att könstillhörighet påverkar elevernas förhållningssätt till varandra. Exempel ges på att pojkar uttalar sig nedvärderande om flickor som inte varit närvarande. Några studenter har frågat elever vad det beror på att de agerar och uttalar sig som de gör. Eleverna svarar emellertid inte. Vissa studenter ställer också frågan om vad man som lärare kan göra för att stävja elevernas kränkande uttalanden och skapa en fungerande grupp.

Hur ska man bemöta elever som säger nedvärderande saker om någon som inte är där och kan försvara sig? Ex. Martin sa att han inte ville va med 7 M för det var två tjejer som var "äckliga". Vadå äckliga? Inget svar. (Sena)

Studenterna har i huvudsak inriktat sig mot dilemman och problematiska situationer. Det finns emellertid också en hel del beskrivningar som på olika sätt lyfter fram situationer i vilka eleverna stöder varandra och skapar delaktighet och gemenskap i gruppen. Förmåga att känna empati för varandra bidrar till att den enskilde blir sedd och får stöd av kamraterna.

En elev i sjuan med stödskenor till benen ramlade och knäckte till sig i ryggen på mattan. Han började gråta men klassen var mycket förstående och schyst. Han lugnade sig efter en stund och räknade men hade lite ont. (Sena)

I relativt stor utsträckning beskrivs situationer där läraren ser eleverna och har en positiv attityd till dem. Ibland relateras dessa upplevelser till lärarens personliga egenskaper. Humor nämns i flera beskrivningar som ett viktigt verktyg för att skapa delaktighet och gemenskap.

Jag tycker att jag har upplevt ett par positiva specialpedagogiska upplägg. De sju eleverna som är väldigt svaga i åk 9 är nog det bästa exemplet. Där har man lyckats med att avdramatisera deras svårigheter, det är en god stämning mellan eleverna och läraren. Det finns förtroende och humor!! (Sespr)

Vissa studenter ser elevernas bemötande av varandra som oerhört betydelsefullt när det gäller att skapa delaktighet och gemenskap för alla. Vissa elever befinner sig emellertid i utsatta situationer. Studenterna ger exempel på elever som utsätts för

kränkande tilltal, men även uttalad mobbning. Studenterna nämner då ofta att det finns handlingsplaner mot mobbning, som skolan borde följa.

Utifrån egen erfarenhet drar en student slutsatsen att mobbning kan leda till identitetsproblem och att eleven kan tappa lusten att engagera sig i skolarbetet.

Man kan se att mobbning är en stor bov i dramat vad gäller elever som inte klarar av skolan. De får identitetsproblem, tappar förtroendet för människor, tappar lusten att engagera sig i skolan. Jag kan definitivt styrka detta eftersom jag själv gick igenom samma fruktansvärda procedur. (Sespr)

Beskrivningar av situationer där enskilda elever står i fokus handlar ofta om konflikter mellan elever. En student beskriver hur en elev attackerar en annan elev. Beskrivningen innefattar en undran om hur skolan arbetar för att komma tillrätta med skolsituationen för de båda inblandade eleverna. Studenten beskriver dock ganska kortfattat och hon nämner inte något om sitt eget sätt att agera och hur hon tar ställning i den aktuella situationen.

En pojke slår en annan på gymnastiken. Han fick blåmärken. Lärare har pratat med den utsatte pojken. Vad gör de med pojken som slår? Pojken som blev slagen uppfattas som lite speciell. Ganska tjugitig, lägger sig i och är lite uppkäftig. Han har varit utsatt även ht 02. Handlingsplan för mobbning. Ända upp till skolledningen. (Sena)

Samtliga studenter är eniga om att elevernas delaktighet är av största betydelse för deras lärande. De menar att en av lärarens viktigaste uppgifter är att skapa en god arbetsmiljö där alla elever kan känna trygghet och att det är skolans ansvar att se till att mobbning inte förekommer.

Gruppkonstellationer och klassrumskultur

Studenterna beskriver att de upplevt stora skillnader mellan hur olika grupper fungerar. Några studenter menar att kommunikationen mellan eleverna är avgörande för om klassrummet blir en god miljö för lärande. Det finns miljöer som inte gynnar skolarbetet på grund av de normer och den kultur som utvecklats i gruppen. Där utvecklas en klassrumskultur som anger vilka förhållningssätt och vilket agerande som är accepterat och rådande i gruppen. Enskilda elever eller konstellationer av elever i gruppen kan ha stor betydelse för de förhållningssätt som utvecklas.

En student beskriver en grupp elever som inte tycks intresserade av skolarbetet.

Stämningen i klassen verkar inte uppmuntra till ”plugg” Att vara ifrågasättande på ett negativt vis verkar uppmuntras elever emellan. (Sespr)

Förhållningssättet i denna grupp tycks kännetecknas av avståndstagande till skolarbetet – att inte engagera sig. Elever som har stort inflytande i gruppen inverkar på hur de övriga uppfattar meningen med skolarbetet vilket får effekter på deras lärande.

En annan kultur som urskiljs av en student kännetecknas av att en del elever inte vågar ställa frågor på grund av att vissa andra elever anser att undervisningsinnehållet är enkelt.

Mycket beror på elevernas intresse och nyckelpersoner i klassen. Klassen är uppdelad i grupper och det förekommer mycket skitsnack bakom ryggen på personer. Jag tror att man först måste ta tag i detta för att få mer ordning på klassen. Frågan är bara hur man kan ta tag i det? Det är svårt att styra det som händer utanför klassrummet. En kille som tyckte att han redan kunde allt svarade på mina frågor rätt ut i luften. De andra såg ut som frågetecken, men de vågar ju självklart inte fråga något när deras klasskompis ger uttryck för att det är superenkelt. Jag har förstått att det finns elever i klassen som försöker bestämma över de andra vilket gör att klimatet i klassen blir konstigt. (Sespr)

Gruppens förhållningssätt kännetecknas av elittänkande – några kan och andra kan inte. En utvald skara elever bestämmer agendan och avgör vilka frågor som får ställas på klassrummets offentliga arena. De elever som skulle behöva mer förklaringar av läraren vågar inte yttra sig och utsätta sig för kamraternas kritik.

Grupperingar och rollförväntningar kan också förhindra kommunikation och flexibilitet i kontakterna mellan eleverna i klassen. En student beskriver en grupp där relationerna inom gruppen är starkt befästa.

Gruppbildningar märks mycket tydligt. När ganska många är borta sitter flera själva. Man sätter sig helt enkelt inte bredvid någon annan än någon av sina kompisar. (Sesa)

Gruppens förhållningssätt kännetecknas av uteslutning – endast vissa är accepterade. Eleverna sluter sig samman i grupper som håller sig för sig själva och interaktionen i klassrummet begränsas därför till de elever som ingår i den närmaste kamratkretsen.

Relationer och bemötande

Flera studenter menar att läraren har en svår uppgift då det gäller att skapa en god lärandemiljö. Ibland är lärarens möjligheter för att åstadkomma detta kopplade till reflektioner över hur studenterna själva ska kunna hantera problematiska situationer som de kommer att möta som lärare. De reflekterar över hur de ska kunna klara av att skapa en klassrumsmiljö där eleverna är motiverade och där det råder arbetsro. De är osäkra på hur de ska få eleverna intresserade och hur de ska bygga upp en god relation till dem. Många studenter frågar sig hur de ska "nä fram till eleverna".

Men jag vet fortfarande inte hur man ska kunna nå dessa elever! Mina tankar under vecka har handlat om: Hur kan jag få dem intresserade? (Sespr)

En del studenter menar att det handlar om förmåga att skapa kontakt och få en god relation till eleverna. Det handlar om att lära känna dem och bygga upp ett förtroende som en plattform för lärandet.

I dessa klasser och då speciellt en, så finns alla så att säga trauman man kan föreställa sig. Vanmakten är näst intill bedövande. Att ens försöka bedriva någon slags lärande bland dessa tjejer och killar känns som ett hån. Det enda vettiga som jag ser det är att bygga upp förtroende, självförtroende och framtidshopp; och att skapa en fristad. (Sespr)

Relationer skapas genom kommunikation och studenterna lyfter fram betydelsen av att föra en dialog med eleverna. Då de samtalar med dem och ger sig tid att lyssna, lär de känna dem och även känna för dem.

Jag pratade med dem mycket parvis och tror att jag nådde ut lite mer till vissa på det viset. Jag tycker mer och mer om dem även om de är som en näve loppor! (Sespr)

För att skapa en relation är det betydelsefullt att acceptera det faktum att elever är olika, vilket innefattar att ha förståelse för de elever som är utagerande. En student beskriver hur hon använder sin egen personlighet för att nå just dessa elever.

Jag har inga problem med att nå de "stökiga" eleverna. Detta tror jag mest beror på hur jag är som person. Eleverna tycker nog jag är en ganska öppen och lite annorlunda skapelse när jag kliver in i klassrummet. Och bara för att jag har lättare för att få kontakt med de utagerande ska jag inte försöka omvända och förvandla introverta eller utagerande bara för att det passar mig. Jag menar att i mitt klassrum skall alla få plats. (Sesa)

Studenterna reflekterar också över gränsen mellan närhet och distans i lärarrollen och var gränsen går mellan den professionella, personliga och privata zonen.

Lärarrummet är alltid öppet för eleverna. Öppenhet är bra men när det inte finns plats att själv slå sig ner i soffan och äta sin frukost eller lunch. Att hålla en sund distans till eleverna kan vara svårt. De vet vad jag har i lunchlådan, om jag har ont i huvudet, om jag har hål på strumpan. (Sespr)

Ibland blir studenterna utmanade eller provocerade av elever eller ställs inför situationer som de inte vet hur de ska hantera. Det kan exempelvis handla om pojkars kränkande tillmälen till flickor eller rasistiska uttalanden.

Vad ska man göra när en elev säger halvt rasistiska uttalanden pga att han blivit knivstukken av några utländska killar? Jag blev helt ställd av att antingen tycka synd om eller tillrättavisa smädesorden om invandrare. Orden, ska tilläggas, var inte av grövre sorten men jag upprörs ändå. (Sesa)

Flera studenter utmanas av elever som härmar dem eller som svarar på ett otrevligt sätt. En student funderar över om samma beteenden riktas mot övriga elever i klassen och hur det påverkar klassrumsklimatet.

Jag råkade själv ut för en av dessa elever som vill bestämma. Jag sa emot henne och sa till henne om något och då utbrister hon uppkäftigt: "Nu fick du inga pluspoäng hos mig ska du veta." Om hon är sån mot sina klasskompisar, så förstår jag att de känner en press på sig att vara på ett speciellt sätt och vara henne till lags speciellt de med sämre självförtroende. (Sespr)

Studenterna bemöts i många fall också med respekt, vilket de ibland konstaterar med en viss förvåning.

De satt tysta och antecknade och trots att jag bara är 2 år äldre än dem så respekterade de mig som lärare. (Sespr)

En student framhåller att man som lärare måste kunna avgöra när man ska ge sig in i diskussioner med eleverna. Hon menar att hon successivt har utvecklat sin förmåga att bedöma detta.

Jag lärde mig en hel del om hur man ska ta eleverna och vilka diskussioner som är nödvändiga att ta och när man kan ge med sig. I det stora hela kändes det ändå så som de flesta situationer går att hantera men sedan är väl frågan hur bra och rätt man gör det. (Sena)

Glädjen går inte att ta miste på när studenter upplever att de nått fram till eleverna, trots att de satt gränser – eller kanske just därför. När deras förhållningssätt och bemötande lett till ett verkligt möte.

Har ÄNTLIGEN nått fram till B!! Känns som om jag vunnit Bagdad: Han accepterar mig! Han tar till sig det jag säger och kan ta en

tillsägelse från mig. Idag försvarade han mig till och med inför en annan elev som kallade mig för något på arabiska. Synd bara att jag försvinner i morgon. Undrar varför? Är det för att jag klart har sagt ifrån och inte accepterat hans beteende? (Sespr)

Studenternas beskrivningar och reflektioner rör sig inom skolans alla områden och det är tydligt att de inser läraryrkets komplexitet. Läraryrket inrymmer så många olika kompetensområden. Det handlar om att ha förståelse för skolans organisation och de möjligheter till förändring och påverkan som den enskilde läraren har. Läraren måste ha kompetens att samarbeta med kollegor och andra verksamma i skolan på ett fruktbart sätt och att ha förståelse för och förhålla sig till elevernas olikheter. De kompetenser som studenterna framför allt lyfter fram berör lärarens förmåga att kunna skapa lugn och ro – ett gott klassrumsklimat. Denna förmåga är enligt studenterna nära förbunden till förmågan att lyssna på eleverna och skapa en relation till dem. Det framkommer en viss oro hos studenterna när det gäller hur de själva i sitt blivande yrke ska kunna skapa den lugna miljö för lärande som de anser eftersträvansvärd.

Att undervisa i ett skolämne

För att skapa en god miljö för lärande räcker det dock inte med förmåga att skapa ett gott klassrumsklimat – läraren måste också ha goda ämneskunskaper. Detta framhåller studenter från samtliga inriktningar. De diskuterar och beskriver sina erfarenheter av hur lärare och de själva arbetat för att göra ett ämnesinnehåll tillgängligt för eleverna. Något som i sin tur har stor betydelse för såväl arbetsro som elevernas lust att lära.

Histora och samhällskunskap

När det gäller de samhällsvetenskapliga ämnena fokuseras studenternas erfarenheter från historieämnet. Dessa studenter har under sin VFU inte mött särskilt mycket av nivågrupperingar eller andra grupperingar av eleverna. De flesta uppmärksammar att läraren inte har ”genomgångar” där de berättar och försöker levandegöra ett undervisningsinnehåll. Eleverna arbetar istället enskilt med att läsa texter och använda instuderingsfrågor. De ska själva söka information. Studenternas samtal handlar mycket om individuellt arbete och om att *differentiera undervisningen* för att få med alla. Många ser det individuella arbetet som en fördel eftersom eleverna då kan arbeta på den kunskapsnivå de befinner sig.

Det positiva är att man kan släppa iväg de som är snabba och att var och en har möjlighet att göra efter egen förmåga. (Sesa)

Det fria arbetssättet fungerar emellertid inte för vissa elever. Det kan innebära svårigheter med att få med alla elever. Flera studenter menar att detta sätt att lägga upp undervisningen kan vålla problem. Några elever kan ha svårt att koncentrera sig på uppgiften och andra kan ha svårigheter med att uppfatta och förstå vad de ska fokusera i innehållet.

Det negativa är att vissa elever lätt kan halka efter. De har svårt att komma igång, att hitta fakta, att förstå frågorna etc. (Sesa)

Studenterna funderar över hur viktigt det är att eleverna läser böcker som de klarar av. Det är inte alltid enkelt att finna lämpliga böcker. På en del skolor finns läromedel av olika svårighetsgrad för att eleverna skall kunna arbeta utifrån sin förmåga. De menar att det är särskilt viktigt att anpassa undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter och menar att läsförmågan inte får hindra eleverna från att tillägna sig undervisningsinnehållet. Vid en läsövning som en student skulle ha uppmanar hon eleverna att ta hem i god tid och om möjligt få hjälp hemifrån. Flera av studenterna beskriver tillfällena då de ger stöd åt elever som har svårt med läsningen. Studenter berättar att de provat att läsa texten för eleverna och på så sätt upptäckt att det inte handlar om att elevernas oförmåga att förstå innehållet.

Flera studenter tar upp mer specifika svårigheter som kan uppstå i elevers möte med ämnet. När det gäller undervisning i historia delger de varandra erfarenheter om tidsbegrepp och kronologisk ordning. En del uttrycker förvåning över att eleverna tycker att detta är så svårt.

Slutar aldrig att förvånas. Tidsmedvetande övning, jag hade en jättetydlig instruktion 1, 2, 3. Det blev rena kaoset. 28 elever, jag fattar inte, jag tyckte det var en enkel övning. Jag hade verkligen tänkt till för att det skulle vara konkret och tydligt och lättförståeligt. (Sesa)

Kronologisk ordning är enligt en student inte i första hand viktigt för att eleverna måste kunna årtalen, utan för att de ska kunna förstå samband. Studenterna är överens om att vissa elevers bristande tidsbegrepp och svårigheter att se samband kan leda till problem i de samhällsvetenskapliga ämnena.

En annan student funderar över om elevernas svårigheter att sätta in händelser i tidsmässig ordning har att göra med i vilken ordning händelser hade behandlats i undervisningen. Något som övriga studenter håller med om.

Vi hade en övning att sammankoppla händelser, ryska revolutionen och första världskriget. Eleverna placerade ryska revolutionen 400 år bakåt i tiden. Dom hade pratat om ryska revolutionen först. (Sesa)

Studenterna lyfter fram olika intresseområden som väckt elevers lust att lära och pekar samtidigt på sambanden mellan val av innehåll, arbetssätt och arbetsmaterial. En student berättar om elevernas stora intresse då de arbetade med Columbus och Vasco da Gama. Enligt henne berodde det på att man inte – som i en del andra ämnen – använde böcker som var för yngre elever. Eleverna kände sig inte små längre. Även om det naturligtvis var viktigt att de läste böcker som de kunde klara av.

Helt plötsligt blev dom stora och fick läsa någonting på ett annat sätt. Det var inte så barnligt. Vi tog Levande Historien och film från AV-centralen och gick igenom instuderingsfrågor. (Sesa)

Ett annat intresseområde som väckte elevernas intresse var ”Tutancamon i antikens Egypten”. Studenten som arbetat med området analyserar vad det stora intresset kunde bero på och kommer fram till att det handlade om arbetssätt och stimulering.

Jag hade läst ett litet avsnitt för dom om när arkeologer hittade graven. Det visar hur viktigt det var för dom att få sitta och lyssna. Jag valde helt bort egen läsning. Det finns alltid dom som hamnar efter och som alltid får ta hem och göra färdigt. (Sesa)

Vikten av *att skapa beröringspunkter* mellan eleven och ämnet framhålls. Studenterna beskriver flera situationer där läraren lyckats med detta och därmed engagerar eleverna. Beröringspunkter kan bli tydliga genom kopplingar mellan historia och nutid.

Det handlade om 1200-talets energikris och de hade en uppgift att lösa som läxa (stod i boken). Jag upptäckte jag att detta var svårt att förstå (borde ju ha räknat ut det innan) Tog tag i detta lektionen efteråt och kopplade till deras egen boendemiljö. Då förstod de. De kunde nog benämna alla sätt att värma upp ett hus på som existerar. AHA-upplevelse för både dom och mig. (Sesa)

Vid samtalen diskuterar studenterna betydelsen av *föreställnings- och inlevelseförmågan* och betonar vikten av att framställa innehållet så att det berör eleven och på så sätt göra innehållet intressant. Vissa elever kan behöva hjälp med att föreställa sig det de läser och hör talas om. Att som elev kunna tänka sig in i en medeltida miljö är svårt.

Hur såg det ut på medeltiden? Hur luktade det? Hur klädde man sig? Hur var det att vara barn? Även om man som lärare belyser detta är många

elever inte mottagliga. De lever här och nu, möjligen en framtid till nästa rast eller tillbakablick till förra rasten (gäller somliga). (Sesa)

Ibland kan man dock som lärare ha en viss nytta av att eleverna sett en aktuell film eller TV-serie som ger en viss förförståelse.

Förkunskapen då det gällde "Grekiska gudar" var stor. Mycket tack vare Herkules-filmen. Dock var det svårt att förstå skillnad mellan grekiska och romerska gudar. Att leka in kunskap + utmaningar funkade bra. (Sesa).

Några studenter pekar på betydelsen av *struktur i undervisningen* och vad bristen på struktur kan få för konsekvenser. En student beskriver hur hon strukturerat och haft genomgångar på tavla och gjort mindmaps för att alla skulle kunna följa med.

Vissa i denna klass har ingen struktur, inget ordningssinne. Dom vet inte vad dom gjort, vad dom ska göra, vilka uppgifter dom har. De är helt uppe i det blå. Där får man ju hjälpa, mjukt och milt, inte skälla och domdera utan hjälpa dom att få struktur. (Sesa)

Några studenter upplevde att olika innehåll mer eller mindre engagerade pojkar respektive flickor. Detta var enligt en student särskilt tydligt då det gällde krig.

Bara jag nämnde krig så satt alla killarna och lyssnade direkt och var helt inne i vad som hänt, hur det såg ut runt omkring, vad dom använde för vapen. På så sätt var det lätt för dom att föreställa sig. (Sesa)

Det finns elever som skulle kunna prestera mycket mer om de bara ville. Ibland behöver läraren kunna motivera varje moment för att få elever att jobba vidare utöver vad som krävs för att bli godkänd.

Här finns tre tjejer som verkligen kan – men inte vill. De gör det som krävs för ett G men absolut inte extra. De jobbar snabbt och effektivt och blir klara tidigt med uppgifterna. Sedan är de omöjliga att få att göra något extra. Varje uppgift ifrågasätts och måste motiveras. Handledaren nämnde efter lektionen att detta är den klass där han måste förbereda sig mest noggrant. Varje arbetsmoment måste kunna motiveras och tåla mycket argumentation. (Sesa).

I historieundervisningen framstår lärarens förmåga att skapa intresse som avgörande för elevernas delaktighet i lärandet. Studenterna beskriver lyckade och misslyckade försök att skapa inspiration och lust att lära hos eleverna. En betydelsefull aspekt för elevernas lärande är föreställnings- och inlevelseförmågan. Även arbetssättet har stor betydelse och variationens betydelse framhålls. Det kan handla om variation från den ena lektionen till den andra eller om varierande arbetssätt under en lektion. Eleverna kan färglägga bilder eller rita egna. Föremål kan berätta sin egen historia. Även filmer

och annat AV-material upplevs av studenterna som inspirerande. De visar ofta på en lyhördhet inför de problem som vissa elever möter och betonar vikten av att läraren framställer innehållet så att det berör eleven. Studenterna förlägger inte i första hand svårigheter till eleven utan ser samband mellan elevens situation och lärarens förmåga att planera och differentiera undervisningsinnehållet.

Matematik

När det gäller matematik och naturvetenskap fokuseras studenternas erfarenheter från matematikundervisningen. Ett centralt mål i skolans matematikundervisning är att eleverna skall få *tilltro till den egna förmågan*. Men hur ska detta gå till för de elever som har svårt att klara uppgifterna och följa med i undervisningen? Studenterna ger många exempel på elever som inte har självtillit och tror att de ska kunna klara av matematiken.

Min uppgift denna första lektion var att gå runt och hjälpa de elever som behövde hjälp. När jag kom till Olle pekade han på sin uträkning och sa: Blir det så här eller... fast jag är ju dum i huvudet så det är säkert fel.
(Sena)

Några elever upplever en stark avsky för matematikämnet och ifrågasätter om de och någonsin kommer att klara av de krav som ställs.

Jag satte mig hos Klas och försökte hjälpa honom med bråkräkning. Men Klas ville hellre prata om hur tråkigt matte är, så jag lyssnade. ”Matte är så tråkigt, jag är inte bra på det... ja, man kan säga så här. Jag tycker det är så tråkigt att jag skulle kunna bränna ner alla matte-salar på hela skolan. När ska jag ha användning för detta? Varför ska jag vara här? Jag har gått om ett år redan, men jag kommer ju aldrig klara det här (Godkänd) ändå.
(Sena)

Studenterna känner en viss uppgivenhet när det gäller hur de ska kunna stödja och hjälpa elever som helt har tappat tilltron och lust att lära. De funderar mycket över *nivågruppering* och kategorisering efter prestation. Det är mycket vanligt i matematikundervisningen och många lärare menar att det är nödvändigt för att man ska kunna undervisa på den nivå där eleverna befinner sig. Flera av studenterna ifrågasätter emellertid om det är den rätta vägen.

Hjälper det verkligen dessa elever? Nivågrupperingen visar ju att de som går i den ”sämsta” guppen är de som inte kommer att klara av det. Det är ju redan klart från början att vissa som går där inte kommer att få godkänt.
(Sena)

Det framkommer olika uppfattningar om effekterna av nivågruppering. Flera studenter menar att om man samlar de elever som behöver extra stöd i en särskild grupp får de en tillhörighet som påverkar deras syn på sig själva och hur de ser på matematik.

En tjej berättade att hon fortfarande hade rysningar i kroppen när hon tänkte på sin matteundervisning i grundskolan. Där var det ju så att dom delade upp dom i tre grupper och hon gick i den sämsta gruppen och den gruppen hade rummet längst in i korridoren. Hon upplevde fortfarande i 3:an i gymnasiet hur förnedrande det var att gå förbi dom duktiga eleverna för att gå till det rummet. (Sesa)

Studenterna diskuterar vad man som lärare kan göra för att lägga upp en bra undervisning för elever som inte ligger i fas med de övriga elevernas kunskapsutveckling. De funderar inte bara över de elever som behöver särskilt stöd utan även hur undervisningen för elever som är högpresterande ska läggas upp.

En tjej i åttan ligger så långt fram i matte att hon snart har gjort klart 9:ans mattebok. Ska man låta det löpa eller ge henne extra uppgifter? Mycket mer jobb – men vad gör hon i nian när hon redan gjort den boken. Gymnasiematte? – Stimulera henne på annat sätt än att hon bara räknar på? (Sena)

Matematikundervisningen är läroboksbunden och följer oftast en ritual där läraren går igenom ett nytt moment som eleverna därefter arbetar med. Oftast enskilt, men det händer att eleverna arbetar i grupper eller får lov att hjälpa varandra. Eleverna är inte delaktiga i planeringen av undervisningsinnehållet. I vissa klasser får emellertid eleverna till viss del vara med och bestämma om de vill ha "katederundervisning" eller grupparbete. De får även besluta om de vill ha få stora prov eller många små prov. En student berättar om en lärare som han betecknar är "av äldre typ". Eleverna är inte delaktiga på något sätt i undervisningens uppläggning. Läraren anser att eleverna inte bör påverka undervisningsinnehållet och följer boken. Detta motiverar han med att läroboksförfattarna måste ju ha klart för sig vad eleverna ska kunna efter genomförd kurs. Läraren går igenom uppgifter vid tavlan på en svårighetsnivå som han tycker är "lagom". Eleverna får hjälp då de räcker upp handen. Vid enstaka tillfällen bad eleverna om att själva få försöka på en uppgift och då fick de lite tid till det. Enligt studenten gynnade denna typ av undervisning de starka eleverna som har disciplin att räkna hemma. De elever som saknade motivation hade svårt att knyta ihop matematiken med det övriga programmet och såg inte nyttan med undervisningen. En student menar att s.k. "infärgning" dvs att föra in matematiken i

karaktärsämnet och på så sätt koppla den till ett meningsfullt sammanhang borde användas mer. Det är ett sätt att få eleverna att *inse nyttan med att kunna använda matematik*.

Studenterna resonerar mycket om hur de ska kunna *motivera* eleverna och skapa inspiration. Det kan handla om att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar eller att presentera undervisningsinnehållet så att eleverna känner att det berör dem och har en koppling till deras värld. Många studenter har upplevt att det kan vara svårt att undervisa i matematik så att eleverna förstår. De ger exempel på hur lärare använder konkret material som linjal och pengar för att *skapa förståelse*. Studenterna ger också exempel på när handledarna har samtalat med dem om olika sätt att förklara vissa begrepp för eleverna. T.ex. kan vinkelhaken användas för att visa likformiga trianglar. Vissa studenter upplever att de ännu inte har tillräcklig ämneskunskap och påpekar betydelsen av att man är helt säker på undervisningsinnehållet om man ska kunna förklara så att eleverna förstår. En student som utvärderar den egna insatsen efter en VFU-period fokuserar två aspekter. Dels måste hon i större utsträckning säga till pratiga elever så att de andra får arbetsro, dels måste förklaringar och genomgångar förenklas.

Studenter beskriver hur de försöker ta hänsyn till elevernas olikheter när de undervisar. De ändrar sina genomgångar, varierar, förtydligar och förklarar på individuell nivå för att möta elevers olika behov, men trots detta lyckas de inte alltid genomföra sina intentioner.

Matte – fick stöta på problemet när eleverna inte förstår och jag måste ändra förklaringsätt. Det var ändå bra att de sa att de inte förstod trots att jag inte kunde ta dem hela vägen. (Sena)

I matematikundervisningen framstår lärarens förmåga att skapa lust och tillit till den egna förmågan som avgörande för elevernas delaktighet i lärandet. Studenterna funderar och reflekterar en hel del över hur de ska lyckas inspirera alla elever att vara delaktiga i lärandet och beskriver lyckade och mindre lyckade försök att motivera eleverna. Eleverna vill veta varför de ska lära sig vissa saker och kopplingar till elevernas vardag kan ibland bidra till deras intresse. Vikten av att kunna förklara även mer komplicerade begrepp på ett enkelt sätt framhålls. Det är nödvändigt om undervisningsinnehållet ska göras tillgängligt för alla elever. Vissa elever kan behöva konkret material och några studenter menar att undervisningen borde varieras i större utsträckning. Eftersom det är så gott som rutin att matematikundervisningen

är nivågrupperad diskuterar också studenterna med stort engagemang för- och nackdelar med sorteringen av eleverna.

Svenska och engelska

Studenternas erfarenheter när det gäller språkundervisning berör engelska. Liksom studenterna med inriktning mot matematik uppmärksammar de att det är mycket vanligt med *nivågruppering* och sortering av eleverna. En student framför att det är helt fel att alla lärare ska undervisa alla elever. Hon menar att eleven måste vara i den miljö som är den bästa för honom – även om det råkar vara en liten grupp för lågpresterande elever. Indelning av elever i grupper efter prestation upplevs av henne stå i konflikt med tidens anda – det är ”fult” med nivågrupperingar. Några studenter ifrågasatte emellertid resonemanget och menar att det var mycket vanligt med nivågrupperingar i verksamheten. Det finns nog inte någon elev vars självuppfattning och intresse för skolarbetet inte påverkas av att placeras i den grupp som kamraterna ibland kallar för ”CP-gruppen”.

Studenten berättade då att hon hade mött elever som inte klarar målen för skolår 5 i engelska. Därför har de placerats i en liten grupp, där de under en vecka enbart talar engelska med en lärare som är engelsman. Undervisningen äger rum i en lägenhet som är inredd som en riktig engelsk miljö och kallas ”English House”. I den miljön handlar det om att våga prata och att göra sig förstådd.

Verksamheten startade för tre år sedan då en rektor och några lärare försökte komma tillrätta med att så många elever inte klarade målen i engelska. Från början erbjöds elever som behövde extra stöd i engelska en veckas intensiv träning när man under lärarens ledning tränade konversation och nya ord på engelska. Läraren anser att alla kan lära sig engelska, men att ämnet blivit för ”akademiskt” och att man på det sättet skrämmer svagare elever. Han vill i sin undervisning hellre betona bra kommunikation än perfekt grammatik.

Om man kan uttrycka sig och bli förstådd ökar självförtroendet och därmed motivationen att lära sig mer. För att eleverna skall känna sig trygga rättar inte läraren deras misstag om det inte är nödvändigt för förståelsen. Det handlar om att fånga eleverna att få dem att ha ”kul” med engelskan, att använda språket i ett för dem meningsfullt sammanhang. ”Edutainment” kallar han det. Här utsätts eleven för ett språkbad med meningsfull kommunikation. Elevernas initiativ exempelvis med att tolka och förstå texterna i popmusiken tas som utgångspunkt. Tanken är att eleverna får en tilltro till sitt eget lärande.

Elever som är i riskzonen för att inte bli godkända i engelska är ofta av den ”sorten” som inte pratar eller är aktiva på lektionerna. Man vet sina begränsningar och är hellre tyst än visar sina bristande kunskaper. När en sådan grupp kommer tillsammans är det lättare att få dem att prata eftersom alla är på en liknande nivå.

Jag märkte att elever med utländsk härkomst var väldigt intresserade av vad texten i musiken de lyssnar på betydde. Detta var viktigt för dem just då och sånt kan man bygga på för att fånga elever som annars är svåra att nå. Dom anses vara svaga elever. Här blev dom mötta med respekt. Läraren frågade vad heter det här på ert språk och dom fick komma fram och ta plats i den här gruppen. (Sespr)

Studenterna diskuterar engagerat frågan och framhåller att lärarens bemötande och sättet att skapa meningsfulla sammanhang i undervisningssituationer borde appliceras i den ordinarie undervisningen. De framhåller att det är lärarnas arbetssätt och metoder som måste anpassas för att skapa möjligheter för alla att lära. Elever är olika och samma arbetssätt passar inte alla.

Hur ska man arbeta i den ordinarie undervisningen för att få med alla elever och skapa motivation? Några studenter menar att vissa elever förlorar på ett alltför fritt arbetssätt och framhåller att det behövs mycket detaljerade instruktioner. Andra studenter betonar betydelsen av variationen för att få alla elever delaktiga i lärandet. Det kan handla om arbetssätt, övningar, tempo och redovisningssätt. Det behöver emellertid inte vara någon motsättning mellan de båda synsätten.

Eleverna behöver också *uppfatta det meningsfulla* med de uppgifter de förväntas arbeta med.

Det har verkligen gått upp för mig att de flesta eleverna behöver få en förklaring varför de ska göra olika uppgifter. Motivering är jätteviktigt. (Sespr)

En student konstaterar att *elevernas delaktighet* i lektionen genom att de själva ger förslag till innehåll och aktiviteter påverkar deras engagemang.

Jag tog upp exempel på tavlan som eleverna själv fick komma med. Eleverna blev mer engagerade och frågade även mer när de inte förstod. Det blev en öppnare atmosfär när de själva var med och fick ge förslag på meningar och lösa grammatikuppgifter. (Sespr)

Men det handlar också om att *ta utgångspunkt i elevernas kunskaper*, variera arbetssätt och metoder och som lärare vara medveten om att eleverna kan lära på olika sätt.

Kanske måste undervisningen utformas mer efter eleverna? Det kräver dock mer fantasifulla undervisningssituationer som läraren får komma på.
(Sespr)

En annan student funderar över att elever med annat modersmål ofta har det lättare med engelskan trots att svenskan är utgångspunkten för språkstudierna. Det kan handla om att dessa elever redan har erfarenhet av att lära ett annat språk och därmed har en god beredskap att möta ännu ett språk.

Studenterna diskuterar även betyg och prov. Frågan om det finns möjligheter och behov av alternativa examinationsformer lyfts upp och det framkommer att i vissa skolor finns alternativa examinationsformer, men det är inte särskilt vanligt. En student ställer sig frågande till om elever med funktionshinder verkligen får möjlighet att visa vad de kan. Vid en skola får en elev göra halva provet. Provet halveras emellertid bara och utformas inte särskilt för eleven, vilket leder till att bedömningen blir skev. När det kommer till betygssättning tas inte några särskilda hänsyn. Studenterna reflekterar över om elevernas skiftande möjligheter att bli godkända i kärnämnen skulle öka om vissa fick möjlighet till muntliga prov.

Dessutom reagerar jag över att inga prov ges muntligt med hänvisning till att alla ska ha samma chans. Men då undrar jag om de får samma chans.
(Sesa)

Det finns också tillfällen där eleverna inte arbetar, trots att de erbjuds stöd och hjälp. Det är inte alltid lätt att förstå hur eleverna resonerar.

På tillvalslektionerna sitter flera elever utan att göra något alls. Trots påstötningar (frågor, erbjudande om hjälp/assistans, förslag) så går hela lektionen utan att de skriver ett enda dugg. Samtidigt säger en elev att om han inte var beredd att jobba så skulle han inte ens dykt upp till lektionen. Hur får man den ekvationen att gå ihop?(Sespr)

En elev har trots god ordkunskap och verbalt flyt i engelskan stora problem med tempusformerna. Studenten försökte utforska och analysera orsakerna för att kunna möta eleven och finna ett sätt att arbeta vidare. Hon fann att det helt enkelt handlade om att förstå och behärska terminologin och att få eleven att upptäcka de grammatiska mönstren.

Han hade väldigt god ordkunskap och kunde både berätta och fråga på engelska med i stort sett rätt ordföljd, men inte med rätt tempusböjning. – Vad är problemet? – Aha, grammatiken, men till största delen terminologin! Så jag försökte förklara på vanlig svenska – och då var det inte så krångligt längre. Jag arbetade mycket med honom med meningar i

olika tempus ... Så ritade jag ett schema, Det gamla hederliga. Och det tog han till sig direkt. Nästa lektion visade han en helt enorm sak. De hade fått 9-12 oregelbundna verb att lära sig. Han hade gjort alla med egna exempelmeningar! I olika tempus och i olika person. Felfritt! (Sespr)

En student funderar över hur man skapar motivation och bygger upp självförtroende hos en annan person. Hon berättar hur hon själv arbetat för att bygga upp tilliten till den egna förmågan genom att ställa stödjande och utmanande frågor till elever som självständigt arbetat med att på egen hand lösa uppgifter.

Jag försökte ställa frågor till dem för att "leda" dem in på uppgiften, plocka fram ett intresse: "Vad vill jag veta om detta?" och "Vilka frågor behöver jag ställa för att kunna ta reda på det?" Därefter fick de arbeta med att ta fram så mycket fakta de kunde. Därutöver försökte jag visa dem hur man sammanställer o formulerar dessa fakta. (att citera och kopiera var ej tillåtet...) De tyckte jag var "lite jobbig" eftersom jag inte gav upp om dem. Samtidigt som de också kom och tackade mig för just detta, samt ville att jag skulle börja som deras lärare "genast". (Sesa)

En student berättar om en elev som inte kom igång med sitt arbete och riskerade att inte bli klar trots förlängd tid. Studenten hjälpte honom genom nära handledning att få arbetet på prant. Hos en annan elev försöker studenten hjälpa eleven att hitta sina egna strategier för lärande.

För att han skulle bli klar i tid behövde jag till slut hjälpa honom genom att påminna och relatera det han själv berättat och se till att han skrev ner det. Jag valde att ta det mycket lugnt, successivt och försöka locka fram hans "arbetsstrategi" genom beröm och jämförande frågor gällande hans tidigare arbeten av liknande upplägg och krav. (Sespr)

En annan elev klarade inte av komplexiteten i uppgifterna och att avgöra vad han skulle börja med. Studenten hjälpte till att begränsa och strukturera uppgiften genom att skriva endast några punkter på ett papper, en förkortad arbetsgång. Denna idé, baserad på egna erfarenheter delade studenten med sig av till handledaren för fortsatt arbete med eleven.

I den begränsade omfattningen jag skulle hjälpa den här killen använde jag mig "bara" av ett papper och dess fram- och baksida. Men inför nästa situation, när det gällde både Sv, SO och Eng rekommenderade jag min handledare att använda post-it lappar i olika färger. (Sespr)

I undervisningen i svenska och engelska framstår lärarens förmåga att skapa struktur och samtidigt införa variation på olika sätt i undervisningen som avgörande för elevernas delaktighet i lärandet. Arbetssättets stora betydelse framhålls och

studenterna beskriver olika sätt som de upplevt för att skapa motivation och intresse hos eleverna. När det gäller elever i svårigheter visar studenterna exempel på vikten av att kartlägga och analysera vad i undervisningsinnehållet som orsakar problemen. Studenterna reflekterar över att det är mycket vanligt med nivågruppering efter prestationsförmåga och diskuterar för- och nackdelar med denna typ av sortering av eleverna. De flesta framhåller att det påverkar en elevs självuppfattning och intresse för skolarbetet i negativ riktning att bli placerad i den lågpresterande gruppen.

Sammanfattande diskussion

En stor del av studenternas beskrivningar och samtal upptas av händelser och situationer som utspelat sig i klassrummen. De reflekterar över lärares handlingar och sätt att uttrycka sig och över elevernas kommunikation. De ser lärare som agerar – eller inte agerar – för att skapa en god miljö för lärande och de beskriver stora skillnader mellan hur olika grupper fungerar. Stämningar och förhållningssätt byggs upp av många samverkande faktorer vilka påverkar gruppen och lärarens möjligheter och förmåga att skapa en god lärandemiljö.

Lärarens och gruppens förhållande till varandra fokuseras av studenterna och klassrumsklimatets betydelse för elevernas lärande och delaktighet upptar en stor del av studenternas intresse. Den stökighet och oro som de mött i många klasser bekymrar dem. De pekar på olika anledningar till den bristande arbetsron och urskiljer interaktionen mellan lärare, elever och miljön som en betydelsefull faktor. Störst frustration framkommer när studenter beskriver att lärare av olika skäl valt att inte ingripa vid störande incidenter, exempelvis när elever kommer och går som de vill. De ser lärare som skapar en god miljö för lärande, men blir även varse situationer där lärare agerar på ett sätt som inte gynnar gruppen. De menar att orsaker till problem ibland kan ligga hos läraren. Flera studenter skildrar dock upplevelser där de menar att elevens uppträdande och bristande respekt för läraren orsakar störningar och oro i klassrummet. Studenterna funderar över vad man som lärare vill – men kanske inte orkar genomföra. Läraren har en svår uppgift, men det framgår att studenterna anser att det är lärarens ansvar att skapa arbetsro. En lugn klassrumsmiljö uppfattas som förutsättning för att alla elever ska vara delaktiga i lärandet.

Vissa studenter funderar över hur de ska klara av läraryrket. De är på väg att socialiseras in i en yrkesroll som lärare och det händer att de identifierar sig med läraren. De kan känna med läraren och tänka sig in i hur de själva skulle hantera

liknande situationer. Flera beskrivningar ger uttryck för hur studenter tror att läraren upplever situationen. Några studenter uttrycker förståelse för att lärare inte alltid orkar engagera sig i alla elever och väljer att satsa på de elever som är motiverade och vill arbeta. Läraryrket är emellertid komplext och flera studenter nämner att läraren behöver många olika kompetenser. Det inte är tillräckligt för en lärare att enbart ha ämneskompetens.

Studenterna uppmärksammar och diskuterar en mängd samverkande faktorer som avgör hur lärandemiljön gestaltar sig. De är på väg att inse betydelsen av att skapa en fungerande grupp och uppmärksammar elevernas förhållningssätt till varandra. Dynamiken i olika grupper har blivit synlig för studenterna och man uppmärksammar att grupper kan fungera på olika sätt vid olika tillfällen beroende på vilken lärare de har. Beskrivningarna visar också på förhållandet mellan enskilda och grupper i klassen. Den påverkan som sker från vissa individer eller grupper har stor betydelse för vilket klassrumsklimat som blir det rådande. Studenterna urskiljer grupper där vissa normer och tankesätt har företräde och anger vad som är accepterat och rådande i gruppen. Det kan yttra sig på så sätt att en del elever inte vågar ställa frågor därför att andra elever tycker det är enkelt. Påverkan från enskilda individer eller mindre grupper har stor betydelse för hur kommunikationen tar gestalt. Det framstår mycket tydligt att de normer och värden som utvecklas i vissa grupper inte alltid gynnar elevernas lärande och delaktighet.

I skildringarna fokuseras eleverna såväl som grupp som enskilda individer. Studenterna beskriver, ifrågasätter och reflekterar över elever och situationer i det dagliga arbetet i skolan. Variationen av elevers olikheter uppmärksammas och vissa studenter funderar över de svårigheter som kan uppstå när det gäller att utgå från elevernas mångskiftande behov och förutsättningar för att skapa delaktighet och lärande. Studenterna upplever mångfalden av behov som finns inom en klass och ställer sig frågan hur de skall kunna uppmärksamma och bemöta varje elev. De menar att det är viktigt att stärka elevens självbild. Elevers olikheter måste få påverka undervisningen och studenterna visar på medvetenhet om vikten av att möta elever där de befinner sig kunskapsmässigt. Balansen mellan de krav som ställs på eleven och elevens förmåga utgör en grund för reflektion. Det ifrågasätts om alla elever verkligen får samma möjligheter och vilket samband som råder mellan klassrumsmiljön och elevers möjligheter att nå godkänt i kärnämnen.

Enskilda elevers förutsättningar och behov beskrivs fortlöpande i texterna och vid samtalen. I några fall ges även mer utförliga beskrivningar av enskilda elever i slutet

av en del loggböcker. Den problematik som urskiljs är ofta kopplad till elevernas socioemotionella och kunskapsmässiga utveckling. En del studenter gör enbart beskrivningar av elever och situationer, medan andra problematiserar eller ställer sig frågande till hur man hanterar olika elever och olika situationer. Ytterligare några reflekterar över sina egna handlingar och beskriver hur de ändrar eller anpassar dem efter elevers olika behov och förutsättningar.

En jämförelse mellan studenter från de olika inriktningarna visar inte på några skillnader när det gäller hur de uppfattar vilka faktorer som påverkar elevernas lärande och delaktighet. Samtliga studenter lyfter fram vikten av att inspirera och motivera eleverna och att ta utgångspunkten i deras erfarenheter. Ett stort gemensamt intresse är riktat mot förhållningssätt och bemötande. Studenterna berättar om hur de skapar relationer till elever genom kommunikation. De lyssnar på och talar med elever enskilt eller i en mindre grupp, för att lära känna dem, bygga upp ett förtroende och skapa en relation. Detta anses av många som en förutsättning för att kunna skapa goda lärandesituationer. Studenterna ger exempel på hur de blivit bemötta med respekt av elever samtidigt som de skildrar hur de möter elever med respekt. Denna erfarenhet av ömsesidighet är en viktig förutsättning för en kommunikation som leder till en god relation mellan lärare och elev.

En skillnad som framkommer mellan ämnesinriktningarna är dock att det i samhällsvetenskap inte används nivågrupperingar i samma utsträckning som inom de andra inriktningarna. För övrigt berör de skillnader som framkommer mellan inriktningarna de svårigheter studenterna upplever när det gäller att skapa förståelse hos eleverna för ett specifikt innehåll. Även när det gäller denna problematik kan man emellertid finna en hel del gemensamma hållpunkter och målet att göra ämnesinnehållet tillgängligt för alla elever är gemensamt för samtliga studenter.

Att generera kunskap från praktiken

En central tanke i projektet är att beskriva om och i så fall hur de verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen kan utgöra en plattform för att utveckla lärarstudenters allmänna specialpedagogiska kompetens. I detta kapitel

fokuseras studenternas (1) kommunikation (2) lärande och (3) delaktighet vid mötet med alla elevers särart under utbildningen till lärare.

Studenternas kommunikation

I projektets inledningsskede bildades nätverksgrupper av studenter vid de tre olika inriktningarna. Vid den första träffen diskuterades studenternas erfarenheter och man samtalade om behov och möjligheter för en närmare koppling av specialpedagogiken till den verksamhetsförlagda utbildningen. Det rådde enighet omkring de fördelar som det skulle innebära att föra "loggböcker" i vilka anteckningar om skolsituationer och dilemman i skolan noterades. Då studenterna kom tillbaka från sina VFU-veckor träffades de återigen i nätverksgrupperna för att samtala och reflektera över sina erfarenheter. Syftet var att studenterna skulle få tillfälle till reflekterande samtal om elevers olikheter i ljuset av de egna erfarenheterna. Studenterna från varje inriktning träffades också i referensgrupper där VFU-handledare, HLK-lärare och specialpedagoger deltog. Studenterna hade även en tvärgruppsdiskussion med en rektor och en kurator. Syftet med dessa möten var att ytterligare fördjupa och bredda studenternas beredskap att som lärare kunna möta hela variationen av elevers olikheter. Samtalen i nätverken har till viss del redovisats i det förra kapitlet tillsammans med innehållet i loggböckerna. I det följande ges en kompletterande beskrivning av den tematik som studenterna återkom till vid samtalen med representanter från olika yrkesprofessioner.

Samtalen i referensgrupperna har i stort sett samma innehåll som nätverksgrupperna. Till viss del influeras emellertid dessa samtal av att representanter från olika yrkesprofessioner deltar. Detta leder till en breddning och fördjupning av innehållet. Frågeställningar som studenterna vill ha respons på och diskutera med de professionella rör sig på ett övergripande plan om hur man skapar en god lärandemiljö. Det handlar såväl om kommunikation och relationer som om att göra undervisningsinnehållet tillgängligt för eleverna. Även frågor om differentiering och sortering av eleverna, skolans mål samt samverkan diskuteras ingående.

Att skapa arbetsro

Kommunikationen mellan elever och mellan lärare och elever är en frågeställning som studenterna ständigt återkommer till. Många studenter menar att läraren måste försöka nå eleverna – skapa en relation – för att få arbetsro och få med alla i

undervisningen. En lärare problematiserar synsättet och menar att man borde arbeta mer med elevernas relationer till varandra om man vill förändra klassrumsklimatet.

Relationen mellan lärare och elev är ju oerhört väsentlig. Men man måste tänka på hur stora möjligheter läraren har att skapa en relation med varje elev. Och hur ser relationen ut? Att läraren intar en kamratlig inställning till eleverna medför ju inte nödvändigtvis en förbättrad kommunikation och delaktighet för eleverna. Ännu mer väsentlig är nog ändå att relationen mellan eleverna fungerar och att eleverna respekterar och tar ansvar för varandra. Man kanske ska tänka på att lägga ner krut på relationerna *mellan* eleverna (HLK lär)

I vissa klassrum är det enligt studenterna så oroligt att miljön hämmar elevernas lärande. Ibland kopplas detta förhållande till skolkulturer och vissa skolors brist på krav och regler och i andra fall till att eleverna saknar respekt för skolan och varandra. Frågeställningar om vad det kan bero på att lärarna är nöjda bara eleverna kommer till skolan och att eleverna inte får några sanktioner när de inte följer skolans regler diskuteras. Studenterna lyfter fram den enskilde lärarens ansvar och menar att läraren måste vara tydlig och sätta gränser. Handledare och lärare framför emellertid att svårigheterna inte kan ses som den enskilde lärarens.

Rektorns och kollektivets ansvar får inte glömmas bort (HLK lär).

En förutsättning för att förändra en skolkultur är att problematiken ses som hela skolans. Lärarna måste gemensamt ta ställning och i samarbete med föräldrar och andra personalkategorier skapa en policy som alla kan ställa sig bakom.

Att motivera och ge redskap

Studenterna funderar över hur de kan skapa delaktighet i lärandet för alla elever. De utbyter erfarenheter, jämför och ger varandra stöd exempelvis genom att associera till liknande erfarenheter. En angelägen fråga är hur man ska motivera eleverna och skapa inspiration att lära. De funderar över hur svårt det kan vara och finner förklaringar på individ- grupp- och organisationsnivå. Studenterna i samhällsvetenskap betonar särskilt motivationens betydelse eftersom undervisningen ofta går ut på att försätta elever i lärandesituationer med stora textmängder och skriftliga arbetsuppgifter. Lyckas man inte få eleven intresserad är risken stor att det inte blir något utträttat överhuvudtaget. Studenterna i matematik är mycket frustrerade över att de mött så många elever som helt har tappat tilltron till den egna förmågan och "gett upp". Ämnets karaktär av rätt respektive fel svar gör att det blir mycket tydligt vilka som kan och vilka som inte kan. Detta påverkar elevernas syn på

ämnet och sig själva. Enligt en specialpedagog finns inte några enkla lösningar på denna problematik – det är ett dilemma som inte har några enkla lösningar. Man måste pröva sig fram och försöka finna sätt som passar den enskilde eleven.

Det handlar om att ta utgångspunkt i vad eleven kan istället för vad han inte kan. Försöka involvera eleven i det egna lärandet. Och att variera arbetssätt och metoder och försöka finna en balans mellan krav och förmåga. Och framför allt inte betona rätt eller fel utan ha en accepterande atmosfär där alla vågar tala om hur de tänker. (Specped)

Även studenterna i svenska och engelska lyfter fram betydelsen av fri och tillåtande atmosfär där eleverna vågar kommunicera och där det inte är ”skämmigt” att svara fel. En uppfattning som delas av en språklärare.

Jag skulle vilja säga att det är viktigast att skapa en inlärningssituation i klassrummet. Att ungarna känner sig trygga tillsammans och att det är accepterat att man kan säga fel. Att vi alla säger fel och ingenting är så farligt. Det gör inget om jag inte läser så himla bra, det finns massor med elever som inte läser bra. Att alla vågar läsa, att alla vågar vara med. (Handl)

Att läraren bemöter och ser varje elev framhålls också som en betydelsefull faktor för att skapa motivation och delaktighet.

Viktigt att alla blir sedda varje dag. Att jag har sagt alla ungars namn den här lektionen eller att var och en blivit tilltalad även om det är 28 elever, att man på något sätt sett att de är där. Det tycker jag är grunden för att de ska känna att de är delaktiga. (Handl)

Lärarens attityd till eleverna ses som oerhört viktig för att skapa inspiration och lust att lära. Samtidigt framhålls att elevers negativa attityd kan göra så att läraren ger upp. Av samtalen framgår att både erfarna yrkesverksamma lärare och studenter kan erfara samma svårigheter då det gäller att få eleverna motiverade och engagerade.

Undervisning handlar inte enbart om att skapa ett gott klassrumsklimat. Det innefattar också att kunna organisera ett undervisningsinnehåll så att det blir tillgängligt för alla elever. Lärarnas didaktiska kompetens innefattar att ge eleverna redskap att lära. Några studenter har upplevt att vissa handledare har ett mycket ”traditionellt” sätt att undervisa med ”genomgångar” vid tavlan. Andra har erfart att eleverna framför allt i samhällsvetenskapliga ämnena fått arbeta i stort sett på egen hand med instuderingsfrågor. De berättar även om att de uppmärksammat att eleverna kan ha svårigheter med ett visst undervisningsinnehåll och specifika begrepp. Det gäller begrepp i matematik, men även i historia där eleverna svårt har

att föreställa sig hur det var förr och även har svårigheter med tidsbegreppet. En specialpedagog redogör då för ett ämnesövergripande arbetssätt som de använt vid hennes skola. Det handlade om att gå från då till nu. Eleverna fick bokstavligen gå, engagera sig med alla sina sinnen och även fysiskt uppleva hur jobbigt det kunde vara förr. Hon beskriver också hur de som lärare samarbetade för hitta många olika vägar för elever att nå kunskap. Arbetssättet gynnade alla elever och de hade fått med ”socialt struliga elever” och elever som hade svårt att sitta still osv. Men hon påpekar också att det krävdes en hel del arbete av lärarna för att anpassa arbetsmaterialet när det gällde omfattning och elevernas ordförståelse.

Studenterna har upptäckt att texterna i samhällsvetenskapliga ämnen ofta innehåller ord som är svåra för eleverna och betonar vikten av att vara medveten om att många elever inte känner till ordens betydelse. Detta bekräftades av flera av lärarna.

Många frågar om vanliga ord. Där har det skett en väldig förändring. Dom vet inte vad ett kvartal är. Det börjar märkas väldigt tydligt hos vanliga, normala, halvduktiga elever. (Handl)

Vidare bekräftades studenterna i sin uppfattning att elever i alla åldrar kan behöva hjälp med att strukturera det innehåll som ska studeras. En specialpedagog tog också upp att man i skolan måste lära elever studieteknik så att elever kan sova i textmassor och hitta relevant information.

Studenterna har inte sett mycket grupparbete. Eleverna arbetar i enskildhet efter sina egna förutsättningar och behov. Eftersom de blir vana vid detta arbetssätt kan det vara svårt att få dem att göra något gemensamt. När en gymnasielärare berättade för sina elever att hon skulle möta studenter, blev hon dock ombedd att framföra att de tyckte att lärare var dåliga på att träna elever i gruppsamvaro.

Både arbetssätt och undervisningsinnehåll måste anpassas till den enskilde elevens förutsättningar och behov. Lärarnas didaktiska medvetenhet och kompetens kan vara avgörande för om en elev får svårigheter eller inte.

Det är ju möjligt att det som skulle kunna bli svårigheter inte blir det om läraren har förmåga att anpassa undervisningen till den enskilde elevens förutsättningar. (HLK lär)

En utmaning som rektorn riktade till studenterna var att fundera över vad man kan göra för att utveckla undervisningen. Hur tar man tag i vardagslektioner så att eleverna tycker det är kul att jobba?

Att klassificera och sortera

Ett annat tema som ständigt återkommer är differentiering och olika typer av ”mindre undervisningsgrupper”. Samtliga studenter har erfarenheter av ”den lilla gruppen”. I denna samlas elever som bedöms inte kunna delta i den ordinarie undervisningen. Bl. a nämns en grupp som blir utpekad som ”Cp-gruppen” och där eleverna var ”dumförklarade” av kamraterna.

När det gäller nivågrupperingar har studenterna med inriktning mot samhällsvetenskap inte samma erfarenhet som de andra studenterna. Grupperingar efter prestation är i dessa ämnen inte på samma sätt som i språk och matematik ett rutinerat sätt att organisera undervisningen. Samtalen speglar en önskan hos studenterna om att skapa delaktighet och trygghet för alla elever. De är emellertid osäkra på hur man ska gå tillväga och om det överhuvudtaget är möjligt. Studenterna ger inte många exempel på goda lärande miljöer för lågpresterande elever. En student berättar emellertid om en resursenhet som kallas ”English House” som hon tidigare diskuterat med kamraterna. Elever som inte nått målen får undervisning får gå dit fyra eller fem dagar på intensiv träning. Läraren är engelsman och där talas bara engelska. Studenten beskriver en grupp på åtta elever.

De öppnar inte munnen i vanliga fall och har attityden att vara tuffa – det här rör inte mig. I den här gruppen pratar de efter ett tag. De är väldigt intresserade och vill verkligen lära sig engelska. De relaterar sig mer till amerikansk hiphop-stil än till Astrid-Lindgren – Sverige. De vill veta vad texter betyder och de vill översätta. De är jätteaktiva vilket de inte är på sina vanliga lektioner. Den tuffaste killen som kom för sent stannade kvar när alla andra hade gått. Då kom han fram och tackade oss i hand och sa att sådana här lektioner ville han alltid ha. När jag tänker på detta känner jag att dessa elever sitter av sin tid i skolan och lär sig inte mycket. När dom egentligen vill och kan. De anses vara ”svaga” elever. Här blev de mötta med respekt och fick ta plats i den här gruppen. Då kan jag känna – är det så fult att gruppera ibland – de här eleverna kanske behöver det?
(Sesa)

Beskrivningen leder till ett engagerat samtal. Frågan om hur man kan ta med sig några av de här idéerna om bemötande och förhållningssätt och hur man skapar meningsfulla lärandesituationer i den ordinarie undervisningen diskuteras. Idéerna röner stor uppskattning bland studenterna som menar att undervisningen i större utsträckning borde kopplas till elevernas värld. Det är speciellt viktigt när det gäller lågpresterande elever. Problematiken är emellertid inte särskilt enkel.

Det är meningsfullt för dom här eleverna i den situationen. Gör man det här i den vanliga klassen så kommer ändå de här eleverna att vara underlägsna. Fokus är att få dom att våga prata. Det vågar dom inte i klassen för dom kanske säger fel och då kanske någon skrattar och då förlorar dom sin fasad. (Sespr)

En mängd olika aspekter på sorteringen av elever lyfts fram av studenterna. Fördelar och nackdelar diskuteras. Frågor ställs och problematiken belyses från olika håll. *Hur upplever elever att placeras i den lågpresterande gruppen?*

Studenterna beskriver det dilemma som det innebär att dela in elever i olika grupper utan att kränka eller stämpla eleverna som placeras i den lågpresterande gruppen. Är det överhuvudtaget möjligt att en sådan placering inte påverkar elevens självbild och syn på sin egen förmåga. Flera studenter har upplevt att elever har känt sig kränkta när de får gå i den lågpresterande gruppen utan möjligheter att byta grupp. ”Även om det oftast uttrycks att grupperna är flexibla ser det inte ut så i verkligheten.”

Många elever upplever det negativt i engelskan att vara indelade i svaga och starka grupper. Vad ska man göra då? Det kanske inte går att ha alla i en och samma grupp om de är väldigt olika i kunskaperna. Så man får ha dom i olika nivåer. ... Men hur gör man då på ett bra sätt så att inte eleverna känner sig kränkta eller blir stämplade ”du är svag i engelska” utan att man istället lyfter upp dom och stöttar dom där dom är? (Sespr)

Varför kategoriseras eleverna i ”starka” respektive ”svaga”?

Sorteringen av eleverna i ”starka och svaga grupper” används frekvent på skolorna studenterna varit på. Det är dock en indelning som studenterna känner sig tveksamma till och flera menar att det i praktiken är flytande gränser. De funderar över gränsdragningen, hur indelningen går till och om eleverna kan förflytta sig mellan grupperna.

Att man inte bara delar in i svaga och starka grupper. Det är sånt man är kluven till. Det är jättesvårt alltså! (Sespr)

Studenterna har även synpunkter på benämningen ”svaga” och ”starka” grupper.

Vad man kallar det för är väl väldigt viktigt. Det är kanske det som avgör om det är stigmatiserande eller en förmån. Så att man inte blir utpekad. (Sespr).

På vissa skolor använder man ”Oasen” och liknande benämningar som har en mer positiv laddning för grupper där lågpresterande elever befinner sig. Det visar på en medvetenhet om problematiken hos lärarna, men studenterna undrar hur eleverna

upplever det. Kanske mer neutrala benämningar skulle vara att föredra? I detta sammanhang knyter en specialpedagog an till exemplet "English House" och menar den avgörande faktorn för hur eleverna upplever placeringen är gruppens status bland kamraterna.

Jag tror inte på att dela upp i grupper, jag tror det är farligt. Man måste vara jätteförsiktig när man gör det. Det hjälper inte vad man kallar det för eleverna märker det direkt, de märker det så tydligt. Vi har olika grupper på gymnasiet t. ex. Priv-grupper och de får direkt dålig status. Vi har fått lägga ner den. (Specped)

Vem bestämmer placeringen?

Studenterna nämner inte några exempel där eleverna placeras i olika grupper efter samråd med eleverna. Enligt deras erfarenhet är det lärare och speciallärare/pedagog som beslutar om placering.

På den skolan jag var fanns det speciallärare som tog ut elever till en grupp. Det är väldigt styrt av läraren vem som får gå dit. Det var ofta dom som bråkar och stökar. (Sespr)

Flera lärare och specialpedagoger beskriver emellertid att elever kan vara delaktiga i besluten om placering. På vissa skolor kan eleverna välja grupper efter olika behov. Det kan röra sig om att eleverna väljer att arbeta i snabb eller långsam takt, eller att de själva ska göra en bedömning av de egna kunskaperna. Ibland tas även sociala hänsyn och avgörandet om placering sker i samråd mellan lärare och elev. En lärare beskriver hur de organiserade nivågruppering i engelska på en skola.

Vi skickade ut lappar till eleverna i åk 6 och bad att de själva skulle bedöma om de ville läsa i lite långsammare takt, i medeltakt eller i en högre takt. Lärarna fick också ge sina synpunkter, vilka oftast stämde med elevernas egna bedömningar. När de kom till 7:an gick vi igenom listorna och diskuterade med eleverna. Det kunde vara så att en elev inte hängde med i snabb grupp, men att det var bra för eleven socialt sett så då fick den eleven vara där. Man jobbade med egen planering och i egen takt vilket gjorde att man som lärare kunde ägna sig mer åt den eleven som hade problem inne i den snabba gruppen. Ungarna tyckte att det fungerade bra. De kunde komma och säga att det går alldeles för fort och så kunde dom byta till en annan grupp. Det var inte att man var duktig utan det handlade om långsam eller snabb takt. Vi jobbade utifrån samma material i alla grupperna. (Handl)

En lärare framhåller att det är viktigt att skapa en god stämning i en grupp. En tillåtande atmosfär så att eleverna trivs i gruppen och inte vill byta. En elev som väljer

en långsammare takt och går i den lilla gruppen har ju möjligheter att vara duktig där. Det framhålls från lärarhåll att det är viktigt att eleven väljer, att det är samarbete mellan grupperna och att man har samma mål. Samarbete i arbetslag ses av några lärare som en förutsättning för att skapa delaktighet i lärandet. De framhåller att de tillsammans lägger upp undervisningen så att alla elever kan vara med.

En specialpedagog pekar på den komplicerade problematiken och berättar hur hon arbetar för att stödja eleverna.

Man har så svårt att komma åt alla variabler. Eleverna som jag har – jätteduktiga elever – är dyslektiker som är otroligt långsamma. Det här går aldrig att göra helt rätt, det blir aldrig tillräckligt bra. Vi har på gymnasiet elever som vill läsa engelska A+B i snabb takt och de som läser engelska A i långsam takt i samma grupp. Den idén tycker jag om. Min roll blir att stödja dom i gruppen som är på den nivån men som inte riktigt hänger med. Då kan även dom som läser engelska B komma till mig och få stöd på sin fritid. Om eleven väljer en liten grupp har man ändå samma mål, men olika vägar att nå dit. (Specped)

För vems skull görs grupperingar?

Studenterna hade olika uppfattningar om varför man ska gruppera och sortera elever. Framför allt när det handlade om smågrupper för elever med koncentrationsproblem och socioemotionell problematik. Handlar det om att stödja den enskilde elevens lärande eller att få lugn och ro i klassen.

Så löser man alltså problemet. Det kanske blir bra för den stora klassen men inte för den som skickas ut. (Sespr)

I de ”smågrupper” som organiseras på skolorna samlar man ofta elever med olika typer av problematik.

Det är elever med socio-emotionella problem. Samtidigt i samma gäng skickar man dit den där eleven som behöver lugn och ro för att få fram sina färdigheter. Båda grupperna behöver den här lilla gruppen, men ska dom verkligen sitta tillsammans? (Sespr)

Året innan hade vi en blandning av de här med många svårigheter, språkliga svårigheter och de här halvkriminella. Det är fruktansvärt. Det är ju en riktig terror mot dom som kanske ligger på gränsen till en annan skolform. Tänka sig då sitter det kanske där en fem sex stycken vars föräldrar tror att nu får han eller hon hjälp för nu sitter han /hon i en liten

grupp. Det är alltså mycket värre än att sitta i stora klassrummet.
(Specped)

Det diskuteras även om det är någon skillnad mellan grundskolan och gymnasiet då det gäller elevernas problematik. Lärarna menar att det inte förekommer några större skillnader. Elevgrupperna är ganska lika.

Skillnaden idag om man jämför med tidigare är att man har en spännvidd utan like på gymnasiet. Vi har dom som är mycket okoncentrerade och dom som är hur intresserade som helst. Då kan man få med de okoncentrerade - om dom hamnar i rätt grupp. Att man lyssnar på vad han säger kanske han inte upplevt tidigare. (Handl)

I samtalen framkommer att flera skolor erbjuder resurstid då elever kan komma med sina uppgifter till lärare som finns på plats för individuellt stöd. Vissa skolor har ”stugor” och andra arrangemang för elever i behov av särskilt stöd. En lärare menar att man borde söka olika vägar för att stödja eleverna, öka flexibiliteten och inte bara se särskiljandet som en lösning. Flera av studenterna är mycket negativt inställda till sorteringen av eleverna på grund av risken för stigmatisering och kränkning, medan andra har en mer positiv inställning och menar att det i vissa fall kan bidra till att skapa en bättre lärandemiljö för eleven.

Vi får inte göra det till något fult att sitta i ett litet rum och jobba i liten grupp. Det är också en lösning. Inget misslyckande utan en möjlighet bland andra. (Sespr)

Andra möjligheter som föreslås är att man ger eleven redskap att klara av undervisningen i klassrummet.

Motsatsen är exempel dit eleverna själva söker det stöd de behöver. Det är positivt och effektivt. I många fall behöver vi bara anpassa program, material, ge en bärbar dator sen klarar de sig i klassen. (Specped)

Skolan har ansvar för elevernas lärande och delaktighet vilket rektor och kurator vid ett flertal tillfällen framför. Riktningen i skolans arbete måste vara inkluderande vilket innebär gemensamt ansvar och samarbete.

Vi har arbetat för att inte vara utpekande att ha förmågan att acceptera olikheter. Alla ungar är våra ungar. Det är inga andra som ska ta hand om dem, utan vi. Vi kan söka stöd hos BUP, Soc, men pedagogiken måste utmanas. StrulPELLarna ser till att det händer något, ställer lite krav på oss. Vi måste se till att dom som inte får vara med får vara med. (Rektor)

Kuratoren har samma uppfattning. Hon hänvisar till forskning om "att inte duga". Hon menar att eleverna måste få vara kvar och växa. Finns inga andra alternativ måste alla kreativa krafter förenas för att stödja eleverna.

Att nå målen

Intresset riktades även mot hur man som lärare ska arbeta med elever som har svårigheter att nå målen för undervisningen. Får verkligen alla elever samma möjligheter? Har vi en likvärdig skola? Studenterna undrade vilket samband som råder mellan klassrumsmiljön och elevers möjligheter att nå godkänt i kärnämnen. En student undrar hur man ska förhålla sig till de elever som har svårt att nå målen.

Hur gör man med elever som hamnat i speciell grupp i matte. Elever i 9:an som suttit länge? Både lärare och elev förstår att man inte kommer att nå målen. Skall man sänka målen? Hur ska man förhålla sig? (Sena)

En specialpedagog framför att skolan har skyldighet att arbeta för att eleven ska nå målen för undervisningen. Om eleven har behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas, i vilket det skrivs fram hur man ska arbeta och vem som ska ta ansvar för arbetet. Även utvecklingssamtalen kan vara en hjälp för att utröna hur stödet till eleven ska utformas. Kuratorn har en positiv inställning till att använda dessa redskap för att stödja eleven.

Åtgärdsprogram och utvecklingssamtal gör att varje elev blir sedd, det går inte att glömma någon elev. (Kurator)

Enligt en HLK-lärare styrs nu undervisningen av formulerade mål och skolkulturen präglas av detta. Målstyrningen har "infekterat" skolvardagen med G- och VG-inslag och kriterier som styr på bekostnad av skolans kommunikativa roll där det handlar om att förstå saker tillsammans. Detta är avigsidan med målstyrningen. Denna konfrontation mellan individuella behov och samhällets mål. Det är också mycket tydligt att uppnåendemålen styr medan strävansmålen borde vara riktmärket. Utgångspunkten borde vara elevens behov.

Vi är så bundna av tankeformer i skolan, i klasser, mål och betygskriterier istället för att samla alla elever i en grupp och undervisa. Utgångspunkten är – jag är lärare som möter en massa elever för att hjälpa dem att nå så långt vi kan. Utgångspunkt från eleven snarare än mål och kriterier. Här är min uppgift att få var och en av dessa 28 elever, utveckla dessa elever så långt som möjligt. Det behövs andra sätt att tänka! (HLK lär)

Det handlar också om vilket språk som används i skolan. Då ord som mål tas till utgångspunkt för verksamheten blir det brister – vad eleven inte klarar av – som fokuseras. Istället för kvalitéer, förmågor och vad eleven kan.

Att hjälpa den här eleven att hitta sitt sätt, sin väg, sitt redskap att själv försöka klura ut hur man ska göra för att klara av det här. Jag tror på dig för du kan. Hur mycket det här lilla – jag tror på dig - kan göra. Den här eleven kan få vingar. (Sespr)

Det framkommer en samstämmighet bland lärarna om att det är en ensidig betoning av skolans uppnåendemål och en betygsfixering i skolan och att resultaten skulle bli bättre om man arbetade med strävansmålen i relation till kunskapsinnehållet.

Att samverka

Studenterna har ibland uppfattningen om att det är den enskilde lärarens ansvar att stödja elever i svårigheter. Det framhålls dock från lärarhåll att samarbete i arbetslag är en förutsättning för att skapa delaktighet och lärande för elever i svårigheter.

Vi jobbar i arbetslag och lägger tillsammans upp undervisningen så att alla kan vara med. (Handl)

Det handlar även om att arbeta tillsammans med specialläraren/pedagogen som kan ta aktiv del i planering och genomförande av elevens undervisning. En student beskriver emellertid en speciallärare som har fullt upp med andra arbetsuppgifter.

I mitt arbetslag hade vi en speciallärare och hon hade så mycket att göra så det var helt sanslöst. Det bara byggdes på. Hennes uppgift var att göra åtgärdsprogram och diagnoser. (Sesa)

Det handlar emellertid inte enbart om samarbete med skolans personal. Rektor och kurator nämner samarbete med BUP och socialtjänsten men framför allt ger de många olika exempel på hur man kan arbeta för att bygga upp ett förtroendefullt förhållande mellan hem och skola. Samarbetet med föräldrarna måste vara väl genomtänkt enligt rektor eftersom ”det kan vara både traumatiskt och ångestfyllt att komma till skolan för vissa föräldrar”.

Sammanfattande diskussion

Vid samtalen i referensgrupperna utbyter studenterna erfarenheter, jämför och ger varandra stöd exempelvis genom att associera till liknande erfarenheter. Men de får också samtala och reflektera tillsammans med verksamma lärare och konfrontera sina tankar och funderingar med professionella i skolan. Den röda tråden som löper

genom samtalen är hur man som lärare kan skapa lärande och delaktighet för alla elever. Studenterna får uppleva att de till viss del blir bekräftade i sin förmåga att upptäcka och försöka tillgodose elevers behov av stöd. Lärarna ger konkreta exempel från sin verksamhet som kan leda till att studenterna vidgar sina perspektiv. Framförallt betonar lärarna att det handlar om olikheter. Som en av lärarna uttryckte ”det är normalt att vara annorlunda”. Med utgångspunkt i händelser och dilemman som studenterna erfarit i skolan diskuteras betydelsen av att i undervisningen utgå från den enskilde individens situation. Sorteringen och differentieringen av eleverna problematiserades och studenternas medvetenhet påverkas under samtalens gång och det är tydligt att de efterhand uppfattar mer och mer av komplexiteten i frågan.

Mötet med rektor och kurator tydliggör och bekräftar vikten av att man även på organisationsnivå måste arbeta för att möta alla elevers olikheter. Det handlar om ett förhållningssätt som måste förankras och genomsyra hela skolans arbete. Studenterna får insikt om att det går att möta alla elever och se till att de blir delaktiga i lärandet – i synnerhet om man är överens på alla nivåer.

Vid samtalen ger många studenter uttryck för den tillfredställelse de upplevt då deras försök att stödja elever har gett resultat och deras reflektioner präglas efterhand av en fördjupad insikt om elevers olikheter och behov. Det tycks även som om många studenter utvecklar en tillit till att de kommer att utveckla kompetens att hantera elevernas olikheter i undervisningen.

Studenternas lärande

De rika beskrivningar som studenterna ger av skolans mångfacetterade verksamhet, sina erfarenheter i loggböcker och vid samtal utgör ett utmärkt underlag för reflektion. Vid analysen av datamaterialet framkommer en skillnad i studenternas sätt att dokumentera och samtala om sina erfarenheter. (1) En del gör enbart beskrivningar av elever och situationer. (2) Andra problematiserar eller ställer sig frågande till hur man möter vissa elever och hanterar olika situationer. (3) Ytterligare några reflekterar över sina egna handlingar och beskriver hur de ändrar eller anpassar sitt handlande efter elevers olika behov och förutsättningar. Som betydelsefulla komponenter i lärarens kompetens att möta alla elevers olikheter lyfter studenterna framför allt fram: medvetenhet och kunskap, förmåga att skapa mening och variation i undervisningen, reflektion, samarbete, förhållningssätt och bemötande.

Många studenter poängterar vikten av att man som blivande lärare måste utveckla *medvetenhet och kunskap* om elevers olikheter. Lärarstudenter måste inse att de kommer att vara lärare för alla elever och att de därför behöver kunskap om variationen av elevers förutsättningar och behov. Inte minst de som ska bli lärare i senare skolor. ”Alla lärare måste ha det tänket”.

...att man jobbar på ett sådan sätt att man underlättar för eleverna ... att man hela tiden har ett alternativ. Det finns ju alltid någon som behöver det. (Sespr)

Även nödvändigheten av att skapa *mening och variation i undervisningen* uppmärksammas i stor utstäckning. Elevernas olikheter påverkar studenternas tänkande kring planering och genomförande av undervisningen. De beskriver hur de undanröjer hinder för lärande och försöker möta elevers olikheter genom att skapa meningsfullhet och variation i arbetsformer och examinationsformer. Flera menar att de har stärkts i att våga pröva, variera sig och söka alternativa lösningar.

För varje nytt problem man stöter på så får man en större bild av att möta nya elever. Fast för det mesta tycker jag man lär sig att det finns inga givna svar. Det är alltid så att man får improvisera, att man får ha fantasi att hitta nya vägar för varje enskild elev. Jag tror att man blir mer och mer ödmjuk inför just lärarrollen. (Sena)

Studenterna lyfter även fram betydelsen av *reflektion*. De urskiljer och reflekterar i större utsträckning över didaktiska konsekvenser av att elever är olika. Även på föreläsningar i ämnesstudierna har vissa studenter elevernas olikheter i tankarna. De funderar över vilket innehåll som är adekvat men framförallt på hur det ska presenteras för att nå alla elever. Några studenter har utvecklat förmåga att självständigt reflektera över ett ämnesinnehåll i relation till didaktiska frågeställningar. De reflekterar över sitt eget sätt att tänka kring sitt eget och elevernas lärande.

Jag blev överraskad över mig själv. Oj här sitter jag och tänker på det. Det har jag inte tänkt på innan. Hur undervisar man i grammatik? Här har jag känt mig oerhört begränsad innan och här har jag, inte vet jag hur, men det har hänt nåt med mitt sätt att tänka hur jag lär mig och hur lär jag ut. Jag är mer vaken för sånt. (Sespr)

Betydelsen av att utveckla ett nära samarbete med kollegor och andra framhålls. Man kan inte klara av alla situationer ensam utan måste ibland ta stöd av arbetslaget eller andra kollegor. Som lärare måste man våga se, våga ta hjälp när man inte klarar av ett problem själv.

Har man provat, har man uttömt allt och man ser att man inte kommer längre med den här eleven, då måste man kanske be om hjälp. Man får inte ge upp då. Man kan inte tänka att nu har jag gjort allt så nu får det va, utan du måste ju gå vidare då. Du kan ha nån kollega. Du har kanske arbetslaget. Jag har försökt med det här och det här. Det funkar inte”. Att man vågar! Man får ju medge att jag klarar inte upp det här själv nu. Det som passar i en klass passar kanske inte i nästa, det funkar inte. (Sespr)

Förhållningssätt och bemötande ses av många studenter som en avgörande faktor för elevernas lärande och delaktighet. Många studenter framhåller att de i mötet med elever blivit mer lyhörda, ser hela människan och att hela förhållningssättet påverkats. Någon uttrycker hur viktigt det är att stärka eleverna och få dem att tro på sig själva.

Jag har det i min åtanke hela tiden att alla inte uppfattar det jag säger på samma sätt. Att tyda kroppsspråk... När jag ser att mottagligheten är låg att ha en beredskap att förklara det här på ett annat sätt. Ger information först på engelska, sen på svenska, för att alla ska förstå, för att ge alla, inte peka ut någon, inte utsätta någon för att vara annorlunda. För det tror jag är livsfarligt. Knäckta självkänslor behövs inte, dom finns där, vi behöver stärka självkänslan istället tror jag. (Sespr)

Några studenter reflekterar över vikten av att bemöta och respektera varje elev och de svårigheter som kan vara förknippade med detta.

Det är det nödvändigaste vetandet. Faktakunskaper går det alltid att hitta men det här att hantera en annan människa som jag inte känner, och som jag kanske inte ska känna för personligt, att kunna möta henne som något jätteömtåligt. (Sespr)

I skolorna har studenterna sett lärare som skapar en god miljö för lärande, men även blivit varse situationer där lärare agerar på ett sätt som inte gynnar eleverna. De menar att orsaker till problem ibland kan ligga hos läraren. De skildrar emellertid även upplevelser där elevers uppträdande och bristande respekt för läraren orsakar störningar och oro i klassrummet. I såväl loggböcker som vid gruppsamtal reflekterar studenterna över elevernas attityder och förhållningssätt. De gläds när dom lyckats nå fram till en elev eller på olika sätt skapat en fungerande relation. Betydelsen av delaktighet och kommunikation uppmärksammas. Studenter beskriver det komplexa samspelet mellan olika faktorer i elevers livsmiljöer och uppmärksammar även att det måste finnas en balans mellan elevers förutsättningar och de krav som skolan ställer. Många studenter har upptäckt skolans motstridiga mål och börjar förstå de svårigheter som det innebär att tillgodose såväl gruppens som den enskilde

individens behov. De uppmärksammar även att det behövs tid för samverkan samt att reflektion och kommunikation är viktiga aspekter, då det gäller att skapa kompetens för att möta alla elever. Vissa studenter ifrågasätter existerande mönster och tar ställning i komplicerade frågor. Fokus har förskjutits från att huvudsakligen varit riktat mot dem själva och det egna agerandet till eleverna och hur de ska kunna möta elevernas särart i undervisningen. Studenterna är på väg att urskilja eleven i gruppen och skapa kunskap om samspelet mellan miljö och individ. De är på väg att hantera mångfald och olikheter, att se och våga pröva olika vägar för att möta alla elever. De har upptäckt många hinder och svårigheter, men även utmaningar och möjligheter.

Det visar sig tydligt i loggböcker och vid samtal att studenterna utvecklar sitt språk. De uttrycker sig efterhand mer nyanserat. De preciserar sig oftare, exemplifierar och tycks bli medvetna om språkets betydelse för våra föreställningar. Man kan klart märka en försiktighet med att använda negativt värdeladdade ord och att sätta etiketter på eleverna som lata, svaga, och obegåvade, vilket tyder på en specialpedagogisk medvetenhet. De tenderar att överge vardagsspråket för ett mer professionellt språk.

Det är märkbart att studenterna beskriver samma dilemman som lärare gör, när de reflekterar över motkrafter i arbetet med att tillgodose varje elevs behov (Ahlberg, 1999). Det handlar om brist på tid och brist på möjlighet till pedagogiska samtal och reflektion. Och det handlar om det dubbla uppdraget att bidra till såväl elevernas kunskapsutveckling som sociala fostran.

Strukturella och organisatoriska aspekter av betydelse för möjligheterna att möta alla elevers olikheter framskymtar sparsamt i studenternas beskrivningar. Rektors roll vid skolan blir föremål för diskussion först när en rektor är med vid ett referensgruppsmöte. Oftast grundas studenternas reflektioner om händelser och dilemman i egna värderingar och uppfattningar om hur det borde vara. Ideologiska och politiska mål har inte någon framträdande plats i deras beskrivningar som oftast tar sin utgångspunkt i hur kommunikationen i klassrummet tar gestalt.

Studenternas delaktighet

Studenterna har från början varit delaktiga i projektets utformning. De har deltagit i planeringen av projektet och deras idéer har påverkat uppläggningsen. Studenterna har styrt innehåll och teman i samtalsgrupperna. Enligt studenterna har deras möjlighet till delaktighet haft effekter på flera plan. Det har inte enbart lett till kunskapsutveckling när det gäller mötet med alla elevers olikheter utan även bidragit

till självinsikt och självförtroende. Delaktigheten i projektet har stärkt självkänslan och lett till att studenterna yttrar sig med större säkerhet och legitimitet i utbildningen både på högskolan och i den skolförlagda utbildningen. Vissa upplever också att de fått insikt i att de kan vara med och påverka utbildningens innehåll och uppläggning vid högskolan.

Ja, jag har lärt mig att vi, en del av studenterna, kan hjälpa till att utveckla kurserna på högskolan. Det känns roligt på det sättet att man kan få vara med och hjälpa till. Ja, man ser sig själv som en större bricka än man gjorde tidigare. Innan har man tänkt att jag är en av 2000 här som studerar. Så det ger lite självkänsla. Det är ju en trevlig sak som kommit ur det. (Sesa)

Många av studenterna betonar att det är viktigt att alla blir medvetna om elevers olika behov tidigt i utbildningen, helst redan från första kursen. De anser sig själva fått den insikten genom att från början ha uppmanats att rikta sin uppmärksamhet mot elevers olika behov och förutsättningar under VFU-perioderna. Uppgifter inför VFU:n, där uppmärksamheten riktas mot variationen av elever samt samtalsträffar med högskolans lärare före och efter perioderna kan vara ett sätt att medvetandegöra och fokusera dessa frågor för alla studenter. Man lär sig hantera vissa dilemman genom att man möter olika synsätt och olika lösningar i olika ämnen eller på olika skolor.

VFU och att samtala har varit bra med det här projektet. Jag har fått en helt annan möjlighet att ventilerat tankarna och känslorna som finns kring olika situationer som har uppstått, än om jag inte hade varit med i projektet. Då (vid nätverken) har det blivit ett annat resonemang mellan oss studenter också. Man stöter och blöter olika grejer fram och tillbaka. (Sespr)

Det framhålls som särskilt viktigt att de studenter som har inriktning mot senare skolår får insikt i och kunskap om elevers olika behov och förutsättningar. De kanske som lärare möter elever som tidigare inte fått det bemötande de skulle behövt ha.

Inte glömma bort att ta upp de här behoven för oss som är senarelärare, för dom som är missade under alla åren innan. Dom som man inte hunnit utreda tillräckligt eller inte haft resurser till, eller vad man kallat det. Vad det än har varit, dom har SISTA CHANSEN genom oss och då måste vi känna att vi har redskapen i någon form av baskunskap i alla fall. (Sespr)

Det finns en oro hos vissa studenter för att inte alla studenter har insikt om betydelsen av att kunna möta hela variationen av elevers olikheter. I diskussioner med studenter, som inte är med i projektet, försöker de få dem att reflektera över den

kommande arbetssituationen. Vissa studenter hyser farhågor om att inte alla studenter upplever specialpedagogisk kunskap som nödvändig eller viktig.

Min oro, många av mina medstudenter tycker att det här är onödiga kurser, då kan jag bli mörkrädd! Men snälla nån vet du inte vad du ska ut och jobba med, en otrolig mängd olika människor med olika vardagssituationer och olika bakgrunder. (Sesa)

Studenterna ser således inte enbart till den egna kunskapsutvecklingen. De lyfter även fram betydelsen av att alla lärarstudenter utvecklar en ökad medvetenhet om de betingelser och villkor för lärande som råder i skolan. Alla studenter borde under utbildningens gång få möjligheter att utveckla handlingsberedskap för att möta alla elevers olikheter.

Kollektiv och individuell kunskapsbildning vid högskolan

Forskningsfrågorna i projektet är i första hand riktade mot hur lärarstudenter uppfattar och förstår elevers skilda erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov samt de konsekvenser elevernas olikheter får för skolans verksamhet. Intresset är emellertid även riktat mot att studera högskolans kollektiva kunskapsbildning. Att skapa kunskap om elever i svårigheter och bidra till att studenterna kan hantera mångfald och olikheter är hela lärarutbildningens ansvar (SOU, 1999:63). Det innebär att det måste skapas en medvetenhet och ett intresse bland samtliga lärarutbildare för hur man som lärare ska möta alla elevers olikheter.

Granskning och värdering

Utvärdering av projektet har skett genom en processutvärdering. Tillsammans med de resultat som framkom vid den fortlöpande analysen av datamaterialet påverkade utvärderingen projektets fortsatta utformning. Då datainsamlingen var avslutad gjordes även en avslutande utvärdering i form av en enkät till studenter, handledare och HLK-lärare. I denna har de gett synpunkter på projektets innehåll och genomförande.

Studenternas synpunkter

De synpunkter som studenterna lämnade låg i fas med de resultat som beskrivits i avsnittet om studenternas lärande. Samtliga studenter tyckte att det varit lärorikt att

delta i projektet. Det var givande att konfronteras med de andra studenternas erfarenheter och frågor. Studenterna hade fått ”upp ögonen” för elevernas olikheter och många även insett att en elevs problematik måste ses mot bakgrund av den situation han eller hon befinner sig i. Flera studenter menade att de också har blivit ”mer uppmärksamma på de tysta eleverna”. Diskussionerna i nätverks- och referensgrupperna uppgavs vara intressanta. Det var spännande att ”få olika vinklingar beroende på olika roller och arbetslivserfarenhet.” Det framgick också att det varit positivt att få ta del av problem och hur man tacklat problem på andra skolor än den man själv varit på. Flera av studenterna hade diskuterat projektet med sin handledare och fått positiv respons eftersom ”lärare behöver beredskap för att möta elever i behov av särskilt stöd”. Några uttrycker att det varit mycket positivt att föra loggbok och att det ledde till intressanta reflektioner. En student ansåg till och med att loggböckerna var nödvändigt som utgångspunkt för reflektion.

Handledarnas synpunkter

Handledarna som deltog i referensgruppssamtalen var inte de deltagande studenternas handledare. I något fall hade man emellertid träffats tidigare. Handledarna har en nyckelroll i lärarstudenternas utbildning och betraktas till viss del av studenterna som avgörande för om VFU:n ska bli lyckosam. Handledarna ville gärna delta i referensgruppsmötena och samtala med studenterna, vilket säger en hel del om deras inställning till studenterna och till HLK.

Handledarna menade att elevers olikheter var ett mycket relevant och viktigt område som det erfordras mycket kunskap för att kunna hantera. Deltagandet i referensgruppen bedömdes som intressant, även om några menade att de själva inte bidragit i den utsträckning som de skulle önskat. Innehållsmässigt tyckte de att studenterna lyfte intressanta och relevanta frågeställningar och att ”de hittat svagheter i skolsystemet”.

HLK-lärarnas synpunkter

En förutsättning för att ett projekt av denna karaktär ska kunna genomföras är att lärarna vid HLK ställer sig positiva till de tankar och idéer som projektet bygger på. Lärarnas förhållningssätt är avgörande för hur projektet kommer att gestalta sig. Delvis på grund av att samarbetet underlättas, men även genom att det får mer genomslagskraft gentemot studenterna om de uppfattar att lärarna är intresserade av projektet.

Lärarna hade en mycket positiv inställning till projektet som helhet och till samtalen i referensgrupperna. Det faktum att elevers olikheter uppmärksammas i VFU:n kan bidra till att studenterna när de planerar lektioner tänker på att anpassa undervisningen och försöka möta alla elevers behov. Någon uttrycker en positiv syn på specialpedagogik därför att samspelet betonas. ”Jag känner mig allmänt positiv till att de specialpedagogiska perspektiven aktualiseras i många kurser. Det sätter fingret på det viktiga samspelet mellan lärare, elev och samhälle”.

Projektets implikationer för högskolans verksamhet

Ett av flera syften i projektet var att undersöka om en koppling mellan VFU och lärarstudenters kunskapsutveckling i specialpedagogik får några konsekvenser för högskolans verksamhet. Har projektets idé om att utveckla studenternas allmänna specialpedagogiska kompetens i nära anslutning till skolans praktik haft några effekter och fått några synliga konsekvenser med avseende på utbildningens innehåll och organisation vid HLK? Finns det några synliga förändringar i lärarnas förhållningssätt när det gäller specialpedagogik och uppdraget att utveckla studenternas kompetens att möta alla elevers olikheter?

Resultaten visar att projektet har bidragit till ett ökat intresse för specialpedagogiska frågeställningar bland de lärare som deltagit i projektet. Eftersom flera av högskolans lärare har varit involverade i projektet, har specialpedagogiska frågeställningar förts upp på agendan, diskuterats och blivit synliga vid HLK. Ytterligare konsekvenser är att de deltagande lärarna och forskarna anser sig ha nytta av de erfarenheter projektet gett i mötet med andra studenter.

Föreliggande rapport som behandlar hur studenter erfar och förstår skolans möte med alla elevers olikheter kan dessutom läsas av studenter och lärare och vissa aspekter kan tas som utgångspunkt för en diskussion omkring den specialpedagogiska utbildningen vid HLK.

Ibland kan det skönjas en viss motsättning då det gäller inslag av ämneskunskaper respektive lärarkunskap i lärarutbildningen. Vid genomförandet av detta projekt har inte någon sådan motsättning framkommit. Samtliga involverade lärare har varit mycket intresserade. De har engagerat sig och visat på relevansen av projektet för studenterna. Lärarna menar att det är betydelsefullt att elevernas olikheter uppmärksammas i inriktningarna mot senare år och gymnasiet. Flera påpekar emellertid att de alltid utformat sin undervisning mot att studenterna ska lära sig att anpassa undervisningsinnehållet till elevernas olika förutsättningar och behov. De har dock inte tänkt på detta i termer av specialpedagogik.

Projektet har haft implikationer även på organisationsnivå. När det gäller lärarprogrammets innehåll och organisation vid HLK har projektet avsatt ett antal synliga spår. Det har lett till:

- att olika formuleringar med relevans för mötet med alla elevers olikheter har förts in i de särskilda planerna för verksamhetsförlagd utbildning i de olika inriktningarna,
- att studenternas VFU-uppgifter till viss del har anpassats för att synliggöra projektets problematik,
- att mål i termer av att studenterna ska ha kompetens att möta alla elever har förts in i ett antal kursplaner när en revidering genomfördes.

Vägar till kompetens och utveckling

I projektet har mötesplatser för samtal mellan studenter, lärare och andra professionella skapats där frågeställningar med relevans för elever i behov av särskilt stöd diskuterats. Frågor som studenter ställer utifrån sina erfarenheter från skolans praktik konfronteras med andras, utan att det handlar om en bedömning av uppfattningar och åsikter. Istället har siktet varit inställt på att problematisera och reflektera över skolans vardag med de hinder och möjligheter som där ges för att stödja elever i svårigheter. Tanken i projektet var att knyta samman skolans praktik och studenternas kunskapsutveckling i specialpedagogik genom att utnyttja dialogen – det reflekterande samtalet. Projektet har möjliggjort samtal och kunskapsutbyte där idéer och tankar om specialpedagogiska frågeställningar har kunnat gro och växa fram och på så sätt bidragit till studenternas delaktighet, kommunikation, och lärande. Resultaten visar att kopplingen mellan skolans praktik och specialpedagogisk kunskapsbildning i varierande grad har bidragit till att utveckla studenternas förståelse för de skilda villkor och betingelser för elevers delaktighet och lärande som råder i skolan. Projektets innehåll och design har även haft inflytande på studenternas självinsikt och självförtroende och de har blivit uppmärksammade på vikten av att ifrågasätta existerande mönster och ta ställning. Deras didaktiska och specialpedagogiska medvetenhet har ökat och de har upptäckt vägar som kan leda till en ökad beredskap för att hantera alla elevers olikheter.

Studenterna har själva upptäckt de aspekter av den allmänna specialpedagogiska kompetensen som nämndes inledningsvis. Det handlar dels om att identifiera risker för segregering av eleverna och om att utveckla kunskap och förståelse för

exkluderings- och inkluderingsprocesser i skolan. Men det handlar också om att uppmärksamma de möjligheter som finns för att utveckla vägar och metoder för att stödja eleverna i deras kunskapsbildning. En slutsats som kan dras av projektet är att studenternas deltagande i projektet lagt en mycket god grund för en vidareutveckling av den specialpedagogiska kompetensen i den fortsatta utbildningen.

Projektet har lett till att specialpedagogiska frågeställningar har diskuterats bland lärare vid högskolan och det har även fått implikationer på organisationsnivå. Det har därmed bidragit till såväl individuell som kollektiv kunskapsutveckling vid högskolan. Den väg som pekats ut i projektet är en av många för att åstadkomma detta. Det måste emellertid ses som en utmaning för högskolan att använda och vidareutveckla den potential som den verksamhetsförlagda utbildningen erbjuder för att utveckla studenternas kunskaper och kompetens så att de kan skapa goda lärande miljöer för alla elever.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Rapport 1999:8. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2004). Vi borde lära oss av de gånger vi lyckats bra. I K. Nordenfalk (red) *Etik i princip & praktik. – en antologi om lärares yrkesetik*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet.
- Ahlberg, A., Klasson, J-Å & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling*. Insikt 2002:2. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reeflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1998). *Kunskaps sociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. 2:a uppl., Falun: Wahlström & Widstrand.
- Billington, T. (2000). *Separating, Losing and Excluding Children. Narratives of Difference*. London: Routledge & Falmer.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Clark, C, Dyson, A & Millward, A. (Red).(1995). *Towards Inclusive Schools*. London: Fulton Publishers.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Elliot, J. (1991). *Acton research for educational change*. Milton Keynes. Open University Press.
- Fishbein, S. (1996). Specialpedagogik och lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*,1. Nr 2 s.89-90).
- Foacult, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Gustavsson, L.H. (2001). Kvalitet inom elevhälsan – vad är det och hur kan den mätas? I Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd*. Stockholm. Liber.
- Handal. G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll I utvecklingen av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I Brusling, C. & Strömqvist, G. (Red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s. 107.124. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Henriksson, C. (2005). *Living away from Blessing, School failure as lived experienced*. Växjö: Växjö University Press.

- Hjörne, E. (2004). *Excluding for exclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett Socialt problem*. Stockholm: HLS förlag.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"*. Göteborg studies in educational science 126. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. Studies in Educational Sciences 38. Lärarhögskolan i Stockholm. HLS förlag.
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94 (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mehan, H. (1986). Beneath the skin and between the ears.: A case study in the politics of representation. I S. Chaiklin & J. Lave (Eds), *Understanding Practice. Perspective on activity and context*. (pp.241-269). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B.(1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 11. Göteborgs Universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Regeringens proposition 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete. En grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap - rektor, organisation och förändrat ledarskap i gymnasieskolan*. Göteborg studies in educational science 120. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- SFS 1985:1100. Skollagen. Ändrad 1997:1212. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skidmore, D. (1996). *Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs*. European Journal of Special Needs Education, 11, 1, s. 33-47.
- Skolverket (1998). *Gymnasieskola för alla ... andra*. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan.
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Stockholm:Liber.

- Skolverket (1999). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999*. Skolverkets rapport nr 182.
- Skolverket (2001). *Barnomsorg skola och vuxenutbildning. Jämförelsetal för huvudmän*. Rapport 16. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. (NU-03).
- SOU 1994:45. *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola*. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan. Problem och möjligheter. Slutbetänkande*. Stockholm, Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa*. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet, (1993). *Högskoleförordningen. Ändrad 2001:23*.
- Utbildningsdepartementet. *En förnyad lärarutbildning*. Regeringens proposition 1999/2000:135.