



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elever som utmanar

En intervjustudie utifrån lärares perspektiv

Anna Karlsson
Sandra Svensson
Louise Östergren

LAU390

Handledare: Eva Wennås Brante

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT14-2930-31

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Elever som utmanar - en intervjustudie utifrån lärares perspektiv

Författare: Anna Karlsson, Sandra Svensson och Louise Östergren

Termin och år: HT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Eva Wennås Brante

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT14-2930-31

Nyckelord: Elever som utmanar, en skola för alla, anpassning, individualisering, kompetenser.

Studien syftar till att undersöka hur lärare i grundskolans tidigare år anpassar undervisningen till elever som utmanar dem i deras profession. Utmaningen kan bestå i att utforma undervisningen för de elever som har svårigheter, men också för de elever som behöver utmanas mer. Studien belyser lärares synsätt på elever som utmanar och anpassningar till dem utifrån tre perspektiv; det kategoriska, det relationella och dilemmaperspektivet. Skolan ska enligt styrdokumentet möta och anpassa sig efter *alla* elever och deras förutsättningar, tvärtom hur det sett ut tidigare och även idag, då eleverna istället snarare får anpassa sig efter skolan. För att besvara vår frågeställning har vi genomfört kvalitativa intervjuer med sex lärare och fem klassrumsobservationer. Resultatet visar att en god relation mellan lärare och elev var grundläggande för att kunna anpassa undervisningen till enskilda elever. Betydelsefulla faktorer var även tydlighet och struktur i lärares ledarskap. Elevernas delaktighet i utformningen av undervisningen samt varierande arbetsformer, anpassade efter elevgruppen, var ytterligare faktorer som visade sig ha betydelse. I resultatet framträder även en komplexitet mellan lärarnas strävan efter att uppnå *en skola för alla* och att möjliggöra det i verkligheten. För att närma sig detta önskade lärarna mer tid, resurser, handledning av specialpedagog-/lärare och mer kompetensutveckling. En slutsats vi drar är att lärares synsätt på elevers olikheter påverkar hur de anpassar sin undervisning till elever som utmanar. Lärare behöver få ökad kompetens och mer tid att reflektera över hur undervisningen kan anpassas till elevers olikheter.

Förord

Med detta examensarbete avslutas vår tid på lärarutbildningen. En resa tar slut och en annan tar vid då vi strax påbörjar vår resa ut i yrkeslivet som verksamma lärare. Vi vill rikta ett stort tack till de som på ett eller annat sätt medverkat vid tillkomsten av denna uppsats. Vi vill tacka våra informanter som har bidragit till grunden för vårt resultat och även vidgat våra vyer kring vår kommande yrkesroll. Vi vill också tacka Anette, Kristina och Matilda som har läst och givit synpunkter på uppsatsen och därmed berikat vår text. Slutligen vill vi också ge ett stort tack till vår handledare Eva Wennås Brante som har stöttat och inspirerat oss genom hela skrivprocessen.

Anna Karlsson, Sandra Svensson & Louise Östergren
Januari 2015

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Begreppsdefinitioner	1
1.2. Avgränsning	2
1.3. Syfte och problemformulering	2
1.4. Styrdokument och deklARATIONER.....	2
1.5. Bakgrund	2
1.5.1. Från skolreformen 1842 till en odifferentierad skola för alla – eller?	2
1.5.2. Den odifferentierade skolan och specialundervisningen	3
2. Teoretiskt ramverk.....	4
2.1. Normalitet och avvikelse.....	4
2.2. Tre perspektiv på specialpedagogik	5
2.2.1. Kategoriskt och relationellt perspektiv.....	5
2.2.2. Dilemmaperspektivet.....	6
3. Tidigare forskning.....	6
3.1. Resultat från utredningar av lärarkompetens.....	6
3.2. En skola för alla.....	8
3.2.1. Lärares arbetsätt.....	8
3.2.2. Individualisering möjligt eller omöjligt	9
3.2.3. Lärarkollektivets ansvarstagande	9
4. Metod.....	10
4.1. Datainsamlingsmetoder	10
4.2. Urval	11
4.3. Genomförande av intervjuerna och observationerna.....	12
4.4. Analys av insamlad data.....	13
4.5. Forskningsetisk hänsyn	13
4.6. Reliabilitet och validitet	13
4.7. Metoddiskussion.....	14
5. Resultatredovisning.....	15
5.1. Lärarnas beskrivningar av elever som utmanar	15
5.2. Styrdokumentens tvångströja	16
5.3. Det lokala skolpusslet.....	18
5.4. Läraren som individ.....	18

5.4.1. "En god relation är A och O"	19
5.4.2. "Tydlighet i ledarskapet skapar trygghet"	19
5.4.3. "Jag vet vart vi ska men vägen dit ska vi fixa ihop"	20
5.5. Resultat av observationer	22
5.6. Sammanfattning.....	22
6. Diskussion	23
6.1. Lärares elevsyn styr undervisningen	23
6.2. Utmanande elever som drivkraft till utveckling	24
6.3. Relationen i fokus.....	24
6.4. Slutsatser	25
6.5. Vidare forskning.....	25
Referenslista.....	26
Bilaga 1.....	29
Bilaga 2.....	30

1. Inledning

It is impossible to teach without the courage to love, without the courage to try a thousand times before giving up (Freire, 1998, citerad i Roberts, 1998, s. 52).

Lärare ställs ständigt inför utmaningar att anpassa undervisningen utifrån varje elevs olikheter och behov samtidigt som verksamheten ska bedrivas på gruppnivå. Skolans uppdrag är att ”främja *alla* elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Lgr 11, 2011, s. 7, vår kursivering). En uppfattning vi fått utifrån våra erfarenheter av skolverksamheten är att vissa elever utmanar lärarnas professionalitet mer än andra elever. Det kan handla om elever som har svårigheter men också om elever som behöver utmanas mer. Vi har under vår verksamhetsförslagda utbildning sett och hört lärare vända ut och in på sig själva i försök att anpassa en undervisning som bemöter alla elevers skilda förmågor och förutsättningar, då de så gärna vill att alla elever ska lyckas i sin skolgång.

För bara ett halvsekel sedan hade Sverige en parallellskola baserad på olika slag av differentiering tidigt i skolgången, vilket innebar att många elever sållades bort längs vägen. En minoritet av eleverna - de med tillräckliga ekonomiska resurser - fortsatte sina studier efter folkskolan. Numera är skolgången mer eller mindre organisatoriskt odifferentierad fram tills eleverna fyller 16 år (Persson, 2008). Detta ger heterogena klassrum där elever med olika slags bakgrund, historia och förutsättningar samlas och ska beredas möjligheter att nå kunskapsmålen. Lärares kunskaper, förmågor och handlingar är, enligt en forskningssammanställning av Skolinspektionen (2012), viktiga delar i en framgångsrik undervisning som ska bidra till alla elevers kunskapsutveckling. Forskning visar också att specialpedagogisk kompetens bör vara en grundläggande del i lärarutbildningen som kan bidra positivt till alla elevers lärande (Fischbein, 1996; Persson, 2008). Persson (2008) har en tanke om att denna kompetens då skulle kunna benämnas som en fördjupad kompetens som återfinns hos alla lärare.

Mot denna bakgrund väcktes frågan *hur* lärare på olika sätt kan anpassa sin undervisning för att göra alla elevers skolgång så bra som möjligt. I fokus för vår studie står främst de elever som på något sätt utmanar lärare lite extra.

1.1. Begreppsdefinitioner

Här nedan definieras två begrepp som förekommer frekvent i uppsatsen. Vi redovisar också vilken innebörd vi gett begreppen i uppsatsen.

Elever som utmanar är inte ett vedertaget begrepp. Vi avser med det elever som lärare upplever att de inte når fram till av olika anledningar, exempelvis genom att de uppvisar beteenden som ställer extra krav och anpassningsbarhet från läraren. Vi vill undvika att peka ut särskilda elever. Vi vill se det ur ett bredare perspektiv. Därför har vi medvetet valt begreppet elever som utmanar. Ett av skolans uppdrag är att främja elevens utveckling och livslånga lärande. Det är därför ett krav att läraren måste hantera och bemöta alla elever, oavsett om de uppvisar ett beteende som kan uppfattas som utmanande eller inte.

I läroplanen förekommer inte begreppet *en skola för alla* men innebörden av det framgår via formuleringar i värdegrundsdelen: skolan ska vara till för alla elever (Skolverket, 2011). Vi använder begreppet i vårt arbete då det är vanligt förekommande i litteraturen och används bland verksamma lärare och i skolverksamheten.

1.2. Avgränsning

Den litteratur vi utgått ifrån i arbetet behandlar till stora delar specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogik omfattar delar som gynnar *alla* elever. Därför anser vi att litteraturen är relevant för vår studie av hur lärare anpassar sin undervisning till elever som utmanar.

1.3. Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att synliggöra hur lärare i grundskolans tidigare år utformar sin undervisning till elever som på olika sätt utmanar lärarens profession. Studien utgår ifrån följande frågeställning:

Hur anpassar lärare undervisningen för elever som utmanar så att en skola för alla kan uppnås?

Innan vi redogör för teorier och tidigare forskning i relation till vår frågeställning, så belyser vi nedan delar ur styrdokumentet som är relevanta kopplade till vår frågeställning.

1.4. Styrdokument och deklARATIONER

Styrdokumentet utgör grunden för skolans verksamhet och det är i dessa läraren ska ta avstamp när de planerar och anpassar sin undervisning i syfte att nå alla elever. Läroplanen utgår från en individanpassad undervisning där läraren ska ta hänsyn till de tidigare erfarenheter och kunskaper eleven bär med sig. Undervisningen ska vara varierad och läraren har som uppdrag att ta hänsyn till att alla elever lär sig på olika sätt. Vägen till målet kan se olika ut och därmed kan inte undervisningen gestaltas lika för alla (Skolverket, 2011).

Kapitel tre i skollagen (Skollag, 2010:800 § 3-7) tar upp barns och elevers rätt till lärande och personlig utveckling. Utgångspunkten ska ligga i elevens egna förutsättningar för att denne ska kunna nå så långt som möjligt. Om en elev befaras att inte nå kunskapskraven ska eleven så snart som möjligt ges stöd i form av extra anpassningar. Enligt skollagen ska studiemiljön vara sådan att den tillgodoser alla elevers behov. Lärare och rektor är de som ska ta ansvar för att ta till tillfälliga åtgärder för att komma tillrätta med en elevs ordningsstörande uppträde (SFS 2010 5 kap. § 6).

År 1994 antog Unesco, FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur Salamancadeklarationen, som är aktuell än idag. Målet med deklarationen var att främja en integrerad skolgång och en utbildning för alla, med innebörden att skolan skall kunna tillgodose alla elever och framförallt de elever som är i behov av stöd (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 122). Deklarationen betonar också att skolorna ska respektera elevers olikheter, ta hänsyn till individens behov oavsett eventuella svårigheter samt stödja inläring (2010, s. 123). Undervisningen ska anpassas till eleven och det är då lärarens ansvar att utforma undervisning som uppnår detta.

1.5. Bakgrund

I avsnittet nedan ger vi en kort historik över skolans utveckling i Sverige och hur synen på stödinsatser har varierat över tid.

1.5.1. Från skolreformen 1842 till en odifferentierad skola för alla - eller?

1842 är ett viktigt årtal i Sveriges skolhistoria i och med införandet av den obligatoriska folkskolan. Alla barn fick då rätt att gå i skolan oavsett social bakgrund (Brodin & Lindstrand, 2010; Persson, 2008). Genom detta skolpolitiska beslut lades också grunden för dagens skola.

I mitten av 1900-talet var skolan en parallellskola baserad på olika slags differentiering relativt tidigt i skolgången. Högre studier var starkt socialgrupprelaterat och bara de med ekonomiska resurser läste vidare efter folkskolan. Sedan dess har skolan utvecklats till att vara en mer eller mindre odifferentierad skola för barn upp till 16 års ålder. (Persson, 2008). Under 1950- och 60-talet skedde en övergång från folkskola till dagens grundskola, där nästan alla elever utifrån idén *en skola för alla* undervisas tillsammans trots varierande förutsättningar. Konsekvensen av detta blev att lärarna måste individualisera undervisningen (Persson, 2008; Riksarkivet, 2013). Det vill säga att från att ha haft en organisatorisk differentiering skedde en övergång till en pedagogisk differentiering och differentieringsfrågan blev då problematisk.

Den pedagogiska differentieringen innebär en individualisering där läraren anpassar lärostoff och arbetsformer efter varje elev för att de ska ges bästa möjliga förutsättningar i sitt lärande. Idealt sett, skriver Persson (2008), ska dessa individanpassningar göra att varje elevs behov tillgodoses, men i realiteten sätter skolans olika styrdokument gränser för hur långt individualiseringen kan gå. Därtill är skolplikten begränsad till nio år under vilka *alla* förväntas tillägna sig de kunskaper som krävs, utan hänsyn till att elever lär olika fort. Det gör att individanpassningar bara kan uppnås till en viss grad (2008). I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande till lärarutbildningen LP01 (SOU 1999:63) framgår att skolan inte alltid lever upp till sitt uppdrag att anpassa verksamheten efter elevernas behov och förutsättningar. Därmed tvingas man lösa differentieringsproblemen genom specialundervisning där vissa elever tas ut från det vanliga klassrummet. ”De utbildningspolitiska och ideologiska intentionerna som återspeglas i offentliga styrdokument kan således inte infrias”, kommenterar Lärarutbildningskommittén (s. 193-194).

1.5.2. Den odifferentierade skolan och specialundervisningen

Under efterkrigstiden tillsattes en utredning (SOU 1948:27) där en positiv syn på specialundervisning uttrycktes. I utredningen förespråkades dock också en individualiserad undervisning i det vanliga klassrummet, om vilken Persson (2008) skriver: ”Man kan redan här se den riktningförändring inom utbildningsväsendet som senare skulle leda till ‘En skola för alla’” (s. 18). Rapporten är dock motsägelsefull, eftersom det samtidigt efterfrågades en fortsatt och utökad satsning på hjälpklasser för de elever som ansågs svagbegåvade. Tanken var att de därigenom skulle ”få en mer harmonisk skolgång” (2008, s. 18). I 1957 års skolberedning (SOU 1961:30) föreslogs en differentierad specialundervisning med anledning av att orsakerna till elevers skolsvårigheter i första hand ansågs ligga hos eleverna själva (2008).

Under grundskolans första decennium ökade specialundervisningen och har därefter fortsatt att ligga på en hög nivå (Persson, 1997). I samband med införandet av Lgr 69 började även miljön i skolan uppmärksammas som en potentiell anledning till att elever hade svårt att uppnå skolans krav. Vid införandet av den nya läroplanen 1980, Lgr 80, tonades skillnader mellan specialundervisning och vanlig undervisning ner mer än tidigare. Det viktigaste målet med specialundervisningen blev att motverka att elever fick svårigheter i skolan. Samtidigt betonades i Lgr 80 vikten av att återgå till vanlig undervisning så snart som möjligt (Persson, 2008). Persson framhåller även att elever i behov av stöd inte alltid fått det sedan 1990-talet, då resurserna till specialpedagogisk verksamhet minskades i samband med den ekonomiska krisen som då rådde (2008, s. 19).

2. Teoretiskt ramverk

I detta kapitel presenteras teorier som ligger till grund för vår studie. Teorierna berör dels normalitet och avvikelse, dels olika perspektiv lärare kan ha i förhållande till elever som utmanar.

2.1. Normalitet och avvikelse

Elevers olikheter och variationer kan beskrivas utifrån en normalfördelningskurva. Det är inte mer normalt att befinna sig i kurvans mitt än i dess utkanter, dock är det mer vanligt att man gör det, skriver Persson (2008). Persson skriver att det finns ett behov av att definiera en gräns för vad som är normalt och vad som är avvikande i skolmiljön liksom i det övriga samhället (2008). Goffman (2011) för ett liknande resonemang, han menar att det är samhället som avgör vilka egenskaper som uppfattas som vanliga och naturliga beroende på vilka medel som kommer till användning för att dela in människor i kategorier. Människor utgår från det första intrycket av en individ och formar om dem efter sina normativa förväntningar. De individer som inte avviker från de önskade egenskaperna betraktas som normala. Normen för hur individer förväntas vara i samhället och hur dessa ska bete sig utförs av de normala individerna utan större eftertanke, det går på rutin. Gör en individ annorlunda än vad omgivningen förväntar sig störs interaktionen. De som anses vara normala blir förvirrade och söker efter förklaringar till individens avvikande beteende eller sätt att vara. På så sätt reduceras den avvikande i vårt medvetande, från att vara en normal människa, till att vara en utstött människa. En individ som har en egenskap som faller utanför ramen av vad som anses vara vanligt och avviker från våra förväntningar blir stigmatiserad. Goffmans (2011) resonemang visar vidare, liksom Foucaults (1992), att de sociala avvikarna får etiketten som avvikande utan att de önskar det. Detta kan leda till att de som upplevs som avvikande accepterar den tilldelade rollen, de blir alltså stigmatiserade. Ytterligare ett sätt att diskutera kring normalitet presenteras av Tideman (2000), som har definierat och problematiserat normalisering och menar att det finns tre olika sätt att se på begreppet:

- *Statisk normalitet* är den vanligaste definitionen. Den innebär att normalitet bedöms utifrån en normalfördelningskurva. Den kan även anknyta till vad som är genomsnittligt och fokuserar på att leva ett vanligt liv, oavsett funktionshinder/funktionsnedsättning. Det handlar om att levnadsvillkoren och miljön ska förändras, inte den enskilda individen.
- *Normativ normalitet* innebär att normalitet utgår från de värderingar som vid en viss tidpunkt i samhället anses vara normalt. Här strävar man efter att nå det som anses vara eller önskas vara normalt i samhället.
- *Individuell eller medicinsk normalitet* innebär att en individ ses som avvikande och att det krävs behandling för att kunna uppnå normalitet. Den avvikande individen ska genom normaliseringsarbete och genom insatser i form av exempelvis uppfostran och behandling bli mer normal. Den som är avvikande ska förstå att den är avvikande och tränas i att bli ”normal”. (Tideman, 2000, s.53)

Dessa tre synsätt kan få olika följder för arbetet med normalisering i praktiken hävdar Tideman (2000). Normalisering har blivit ett mångtydigt begrepp och beroende på hur det tolkas kan det te sig både negativt och positivt, då det normala inte alltid är eftersträvanvärt. Foucault (1992) menar också att relationen mellan normalitet och avvikelse är en djupt rotad föreställning som har blivit skapad utifrån samhället, samt att den är relevant för förståelsen av specialpedagogikens problematik. Persson (2008) framhåller vidare att det traditionellt

används specialundervisning för att möta elevers olikheter i skolmiljön. Det finns elever som anses vara i behov av specialpedagogiska insatser och det finns de som inte har sådana behov, vilket gör att gränsen mellan dem kan vara svår att befästa.

2.2. Tre perspektiv på specialpedagogik

2.2.1. Kategoriskt och relationellt perspektiv

Synen på specialpedagogiken kan enligt Emanuelsson (2001) delas in i två perspektiv, det relationella samt det kategoriska. Det kategoriska perspektivet utgår från en medicinsk/psykologisk förståelsemodell och är ett individinriktat perspektiv. I det anses svårigheterna ligga hos eleven, exempelvis genom att svårigheterna är medfödda (2001). Det relationella perspektivet utgår istället från en tankemodell som inte är individinriktad. Där uppstår svårigheterna i kontakten med de miljöer eleven befinner sig i (Haug, 1998). Innehållet och undervisningen anpassas efter individens behov. Problemen förflyttas alltså från eleven och strävar inte efter att lösa problemen med elevers olikheter. Det relationella perspektivet uttrycks vanligtvis som att eleven är *i* svårigheter medan det kategoriska står för elever *med* svårigheter (Persson, 2001). Nedan presenteras en modell där Persson (2008, s.167) ställer det relationella perspektivet mot det kategoriska. Han jämför och tydliggör de två perspektiven och deras olika konsekvenser för det specialpedagogiska handlandet:

Tabell 1: Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval.

	Ett relationellt perspektiv	Ett kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmågan att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direktrelaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antagligen medfödda eller på andra sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Persson (1998) menar att dessa två perspektiv utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter och beroende på vilket perspektiv läraren har påverkar det elevens skolgång. Persson påpekar dock att båda perspektiven borde tillåtas att verka parallellt eftersom fokus ligger på att utgå ifrån varje individs behov. Vidare skriver Persson att det kategoriska perspektivet dominerar än idag trots att de aktuella styrdokumenterna för skolan pekar mot en relationell förståelse. Då det kategoriska perspektivet är mer utbrett i skolans verksamhet medför det också att det finns fler kategoriska metoder att utgå från än relationella. Detta gör att kategoriseringen av elever med svårigheter ökar (1998). Det befäster också en organisatorisk differentiering i och med att skolan får svårigheter att tillgodose alla elevers behov och möta deras olikheter (Elmeroth, 2012). Nilholm (2007) kritiserar det relationella perspektivet och menar att det har en orealistisk vision där skolan ska vara tillgänglig och anpassas till alla elever och ge dem samma utbildning fast de har olika förutsättningar. Samtidigt hävdar han att kategoriseringar i skolan alltid kommer att förekomma och att det kan framhållas som positivt då en viss form av kategorisering måste göras så elever kan få det stöd de behöver.

2.2.2. Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) har presenterat ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, då han anser att det behövs en ny dimension för att komma vidare inom det specialpedagogiska forskningsfältet. Nilholm (2007) hävdar att det inte går att beskriva det som sker i skolan utifrån det kategoriska eller det relationella perspektivet. Många gånger hamnar lärare i olika svårlösta dilemman inom skolverksamheten som de måste ta ställning till. Ahlberg (2007) är inne på samma spår då hon ställer sig tveksam till om forskningen runt specialpedagogik kommer till sin rätt om man bara utgår från de kategoriska eller relationella perspektiven. Nilholm (2007) menar att det grundläggande dilemmat är att alla elever har rätt till en utbildning och ska få ut något av den samtidigt som den ska bemöta alla elevers olikheter. Detta gör att skolan som institution får vissa primära dilemman inbyggda i skolsystemet, vilket tar sig i uttryck på olika sätt (Nilholm, 2006). Exempel på detta kan vara om elever ska kategoriseras, mötas som enskilda individer och om de ska ses som en tillgång eller belastning. Det kan också handla om hur individer ska kompenseras för vad som uppfattas som brister eller om delaktighet ska anses vara överordnat.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning och litteratur som är relevant för vår frågeställning: *Hur anpassar lärare undervisningen för elever som utmanar så att en skola för alla kan uppnås?*

3.1. Resultat från utredningar av lärarkompetens

I förslaget till den nya lärarutbildning som startade 2011, beskrivs det att en del barn uppenbart kommer till korta i skolan då de utvecklas långsammare, har svårare att lära sig att läsa, skriva och räkna och/eller har svårt med koncentration, uppmärksamhet och uthållighet i undervisningen. I förslaget nämns också svårigheter kring att vissa elever visar aggressivitet mot andra elever, mobbar dem, är störande, trotsiga och/eller högljudda. Vidare står i propositionen till den nya lärarutbildningen att specialpedagogiken gärna betraktar svårigheter som individuella svårigheter som egentligen inte ska behandlas på individnivå. Istället bör det ses som att huvudproblemen ligger hos skolan, där organisation, arbetssätt och undervisningsformer skapar olika problem. Enligt detta synsätt är det skolan som system och skolmiljön som är den primära problemkällan, istället för att fokusera på enskilda elever (SOU 2008:109). I en fallstudie med fokus på skolans förändring och det vardagliga arbetet

med att möta elevers olikheter har Ahlberg (1999) vidare funnit att specialpedagogiska handledningssamtal bidrar till att läraren utvecklar sitt tänkande och handlande.

Läroverstyrelsens utredningssammanfattning (SOU 1999:63) menar i sitt slutbetänkande från 1999 (SOU 1999:63) att det numera finns ett tydligt behov av specialpedagogiskt kunnande hos alla lärare i grundskolan. Detta till följd av att synen på specialpedagogik förändrades i samband med att elever från specialskolan och särskilda undervisningsgrupper integrerades i vanliga klasser. Kommittén menar även att specialundervisning ska erhållas i elevens ordinarie undervisningsgrupp i så stor mån som möjligt, vilket innebär att skolan ska anpassa sin verksamhet till elevens behov och förutsättningar. Persson (2008) kommenterar slutbetänkandet med att specialpedagogisk kunskap inte är detsamma som att alla lärare ska kunna allt om alla slags hinder, utan att de behöver ha förståelse för att funktionshinder av olika slag ryms inom den naturliga variationen av olikheter. Det blir naturligt att se alla elever som kapabla att lära, men från varierande utgångspunkter. Persson (2008) ifrågasätter dock om det är korrekt att förstå sådan grundläggande lärarkompetens som "specialpedagogisk" (s.106) och menar att det är mer rimligt att utgå ifrån att alla lärare tillägnar sig sådana kunskaper i sin utbildning. Istället kan den då ses som "en fördjupad kompetens att möta alla elever" (s.108), vilket skulle göra prefixet "special-" (s.106) överflödigt i beskrivningen av kompetensen.

I förslaget till den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109) står det att för läraryrket centrala och generella kunskaper och färdigheter ska samlas i en utbildningsvetenskaplig kärna. Dessa sammanfattas i åtta moment. Av dessa moment framhålls "utveckling och lärande" och "specialpedagogik" som särskilt viktiga. Samtidigt betonas också vikten av lärares kontinuerliga fortbildning och kompetensutveckling då utbildningen omöjligt kan täcka in allt en lärare behöver kunna i sitt arbetsliv. Utbildningen ska ge en solid grund men även utveckla en medvetenhet om behovet av kontinuerlig kompetensutveckling, där särskilt undervisningsämnena framhålls. I propositionen poängteras även vikten av att lägga upp skolarbetet efter elevernas förutsättningar. Under rubriken "Utveckling och lärande" går det att läsa:

Ju mer kunskap om barns och ungdomars förutsättningar och behov lärare har, och ju bättre de förstår villkoren för utveckling och inläring, desto större är deras möjligheter att förbättra skolan (SOU 2008:109, s. 203-204).

Projektet *Specialundervisningen och dess konsekvenser*, kallat SPEKO-projektet, genomfördes på beställning av Skolverket i mitten av 1990-talet. Bengt Persson (2008), som var en av de deltagande forskarna framhåller projektet som betydande när det kommer till att förstå specialpedagogikens relation till den vanliga pedagogiken. I *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* sammanfattar Persson (2008) projektet och presenterar tre definitioner av begreppet specialpedagogik som framkom i studien. Den första, och vanligaste, definitionen av specialpedagogik görs med utgångspunkt i svårigheter hos den enskilda eleven. Den andra definitionen innebär att specialpedagogiken utgör en speciell, fördjupad kompetens. Det tredje sättet att definiera specialpedagogik är miljörelaterat och handlar om att skolvårigheter kopplas till skolan som miljö. I studien presenterades också tre olika uppfattningar om skillnaden mellan klassundervisning och specialpedagogisk verksamhet. Den vanligaste uppfattningen var att specialpedagogisk undervisning äger rum i mindre grupper där det även hålls ett lägre tempo än i det vanliga klassrummet. Specialundervisningen används då som ett sätt att individualisera undervisningen för långsamma barn. En annan uppfattning handlade om pedagogiska eller metodiska skillnader. Om elever har svårt att tillgodogöra sig den vanliga klassrumsundervisningen ska den specialpedagogiska undervisning då erbjuda andra, särskilda arbetssätt. Det särskilda

arbetssätt som specialpedagoger i studien framhåller handlar ofta om laborativt arbete och om mer lustbetonade aktiviteter. Enligt den tredje uppfattning som framkom i studien förekommer inte någon direkt skillnad mellan vanlig klassundervisning och specialpedagogisk undervisning och en sådan skillnad önskades inte heller (2008).

I detta avsnitt har vi presenterat forskning om kompetenser lärare behöver i sin yrkesroll. Bland annat talar forskningen för att specialpedagogisk kompetens är något som bör återfinnas hos alla lärare för att på så sätt vara bättre rustade att möta *alla* elever och deras olika behov. I förlängningen kan man se på det som ett sätt att närma sig målet om *en skola för alla*, vilket står i fokus i följande avsnitt.

3.2. En skola för alla

Inkludering kan ses som en förlängning av tanken om *en skola för alla* (Nilholm & Göransson, 2013). Det handlar om att anpassa skolan efter eleverna istället för att eleverna ska anpassa sig efter skolan. Nilholm och Göransson skiljer på tre betydelser av inkludering: en handlar om att placera eleverna tillsammans i det vanliga klassrummet oavsett om de har svårigheter eller inte, en annan handlar om att individen trivs och upplever att den har en plats i skolan, att den har vänner och når de mål som är uppställda i läroplanen och den tredje behandlar hur skolor och elevgrupper fungerar tillsammans i en helhet och erbjuder en gemenskap (2013).

Skolan kritiseras ofta för att inte hänga med i samhällsutvecklingen och att elever, på grund av skolans oförmåga att anpassa sig efter deras olikheter, hamnar i svårigheter (Assarson, 2009). För att alla elever ska få det utrymme och möjligheter att lära som de behöver, krävs en annan skola. Även i förslaget till den nya lärarutbildningen framhålls skolan som ”... ett starkt institutionaliserat system, där snabba och radikala förändringar är mycket svåra att genomföra”, skriver Assarson (2009, s. 13). Elever med olika svårigheter har inte tid att vänta på att olika reformer ska genomföras. Eleverna behöver få kvalificerad hjälp direkt, vilket gör att det fortfarande finns stort utrymme för ett *individperspektiv*, enligt lärarutbildningspropositionen (SOU 2008:109). Propositionen bryter därmed mot tidigare tankar om att förändra skolan på en organisatorisk nivå så att den ger alla elever möjlighet att lära och utvecklas, enligt Assarson (2009). Assarson framhåller dock att en skola för alla finns kvar som ett långsiktigt mål i propositionen.

3.2.1. Lärares arbetssätt

I en forskningssammanställning om framgång i undervisningen visas att vissa egenskaper hos lärare samt att läraren utgår från särskilda saker i sin planering och undervisning är likställt med större framgång i undervisningen (Skolinspektionen, 2012). Det handlar om att vara en tydlig ledare, att ha goda ämneskunskaper och att arbeta utifrån varierade metoder och verktyg. Framgångsrik undervisning är också beroende av lärarens förmåga att planera och organisera undervisningen och att ha förhållningssättet att alla elever kan lära liksom att utgå från elevens erfarenheter. Ytterligare en framgångsfaktor är att ge eleverna möjlighet att påverka undervisningen.

En betydelsefull faktor för att alla elever ska få en undervisning som utvecklar och är prestationshöjande är relationen mellan lärare och elever (Skolverket, 2006). Detta har även Liljas (2013) avhandling om förtroendefulla relationer mellan lärare och elev påvisat. Hon belyser det faktum att relationsarbete är en outtalad del av lärarens arbete. Förutsättningarna för att undervisningen ska bli framgångsrik är att relationsarbetet är en direkt avgörande faktor där ett förtroende mellan två parter ska fungera (2013). Likaså framhåller Wikberg

(1998) vikten av att ha en fungerande lärare- elev- relation där lärarna bör uppvisa en tydlig vuxenmodell där ömsesidig integritet och tydliga gränssättningar och strukturer bör finnas. Lärar- elev- relationen kan också bidra till att lärare kan få en större inblick i elevernas livsvärldar och erfarenheter. Wedin (2007) uppger några olika aspekter av relationsskapande i sin avhandling om lärarens utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. En av dem är lärarens relation till gruppen. Läraren måste vara lyhörd inför och kunna känna av stämningen som råder i gruppen. Om något plötsligt dyker upp behöver läraren kunna överge sin planering och fokusera på det istället. Wedin ser också att lärare använder sig av olika strategier för att upprätthålla relationen till eleverna. Strategierna kan handla om att använda ett allmänt småprat med eleverna där läraren visar ett genuint intresse av eleven. Att inte enbart visa sig för eleverna utifrån en yrkesroll utan också låta sin egen personlighet synas för eleven är betydelsefullt. Genom att vara personlig med eleverna har lärare lättare att vinna elevernas förtroende. Läraren testar, reflekterar och utvecklar sina strategier i förhållande till hur strategierna artar sig. Fungerar de inte så överges strategierna. Liljas (2013) avhandling bekräftar också vad Wedin skriver. Wedin skriver, nämligen att balansen mellan att vara trevlig och personlig är något som läraren måste reflektera över så att inte den personliga relationen ta över.

3.2.2. Individualisering möjligt eller omöjligt

Individualisering är både ett krav och ett önskemål för skolans personal att rätta sig efter men hur det ser ut i praktiken är olika. Vinterek (2006) skriver i sin studie, där hon granskat begreppet individualisering i styrdokument, utredningar och forskning under de senaste årtiondena att:

Individualisering kan vara av olika slag och kan gälla så skiftande saker som innehåll, omfång, nivå, material, arbetstempo, metod eller hur elevernas arbete skall värderas. Individualisering kan även röra val och anpassning av studiemiljö och frågor om vilket eller vilken grad av ansvar som skall åvila den enskilde eleven. (s.10).

Det finns olika former av individualisering, menar Vinterek (2006) och den mest förekommande arbetsformen i svenska skolan är hastighetsindividualisering, som innebär att eleverna arbetar efter egen takt. Intresseindividualisering är en annan form som innebär att arbetet i undervisningen anpassas till elevernas intressen och förmågor. Nivåindividualisering handlar om att ett ämnesområde anpassas till elevernas färdigheter och skickligheter. Innehållsindividualisering i sin tur är ett anpassat innehåll som utgår från elevens behov och intressen. Värderingsindividualisering handlar om att bedöma elevens prestation på individnivå och utifrån individuella mål, istället för gemensamma mål. Individualisering innebär först och främst om att eleven ska utvecklas som individ men också om att utveckla olika ämneskunskaper. ”Undervisningens innehåll och utformning tycks vara det viktigaste för att också påverka elevernas kunskapsutveckling i positiv riktning”, skriver Vinterek (2006, s.11). Enligt läroplanen, skriver Imsen (2006), ska undervisningen utgå från att eleverna lär av ett gemensamt innehåll men samtidigt vara anpassningsbar och ge utrymme för en variation.

3.2.3. Lärarkollektivets ansvarstagande

En studie med avsikten att kartlägga det specialpedagogiska stödet i Sverige initierades av Skolverket (2003). I studien genomfördes bland annat en enkätundersökning där ungefär 20 procent av landets alla grundskolor deltog. Resultatet av den visade att 21 procent av eleverna på skolorna ansågs behöva specialpedagogiskt stöd. Samtidigt uppgav skolorna att 17 procent av eleverna fick stöd vid tiden för studiens genomförande. Detta innebär att var femte elev som bedömdes vara i behov av stöd inte fick det. I rapporten framhölls också att det vid studien, liksom vid tidigare genomförda studier, framkommit att särskilda stödåtgärder är mer

vanliga i de tidigare skolåren än i de senare. Studien visade även att de skolor som medverkade representerade olika slags verksamhetskulturer. Resultatet påvisade att de skolor som ”präglas av en genomreflekterad syn på skolans uppdrag, konsekvent och tydligt ledarskap samt genomtänkta strategier för att lösa förekommande problem inom arbetslagets ram, är mindre beroende av expertstöd” (2003, s. 8). Vidare är den specialpedagogiska kompetensen i dessa skolor en integrerad del av verksamheten. Förebyggande arbete har en hög prioritet och åtgärderna som vidtas skraddarsys efter elevernas behov. Detta innebär att skolorna använder okonventionella lösningar på elevernas skolsvårigheter. I denna typ av skolverksamhet betonas kollektivt ansvarstagande, vilket gör att behovet att fokusera på speciella elevstödande insatser minskar (2003).

I detta kapitel har vi presenterat tidigare forskning och litteratur om lärares kompetens kopplat till strävan efter *en skola för alla*. Därefter har vi redovisat hur lärares arbetsätt och möjligheter till individualisering ser ut. I forskningen påvisas betydelsen av arbetskollegiets gemensamma ansvar för att minska individuella stödinsatser vilket i förlängningen är ett närmande till *en skola för alla*.

4. Metod

I detta kapitel beskrivs först valet av metod samt hur urvalet har skett, därefter beskrivs undersökningens upplägg i form av genomförande och analys. Efter det behandlas forskningsetiska aspekter, studiens reliabilitet och validitet. Avslutningsvis förs en diskussion kring metoden.

4.1. Datainsamlingsmetoder

Vi valde att genomföra sex kvalitativa forskningsintervjuer då denna metod är lämplig i syfte att förstå informantens perspektiv om ett ämne i sin vardag (Stukát, 2005). Våra intervjuer genomfördes som semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att intervjuaren undersöker ett särskilt ämnesområde. Till intervjuerna utformade vi en intervjuguide (Bilaga 1) med ett antal huvudfrågor som vi ställde till alla informanter. Frågornas ordning kunde variera och vid behov ställde vi följdfrågor anpassade till det enskilda samtalet (2005). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) fungerar kvalitativa intervjuer ungefär som ett vanligt samtal med inslag av ett angreppssätt och en frågeteknik. Därmed lämpade sig denna metod för vår studie, då vår avsikt med studien var att erhålla beskrivningar av olika aspekter kring hur informanterna anpassar sin undervisning till elever som utmanar. Genom att uppmuntra informanterna att så utvecklat och exakt som möjligt beskriva vad de upplever, känner och hur de handlar kan man få en nyanserad beskrivning av den kvalitativa mångfalden (2009).

För att få en ännu tydligare helhetsbild av hur lärarna anpassade sin undervisning till de elever de beskrev som utmanande valde vi även att använda en kompletterande metod i form av klassrumsobservationer av den typ som Stukát kallar ”vanlig osystematisk observation” (2005, s. 50). Enligt Stukát är observation en lämplig metod för att undersöka vad informanten faktiskt gör och inte bara vad den säger att den gör. I en observation använder forskaren också sig själv som mätinstrument istället för att som i intervjuer använda informanten som mätinstrument. Vid observationer kan man studera både verbala och icke-verbala beteenden och en fördel med denna datainsamlingsmetod är därtill att man får

kunskap direkt från sitt sammanhang. Stukát skriver också att resultatet av en observationsundersökning ofta är konkret och lätt att begripa samt att det ger ett stabilt underlag för resonemang och tolkningar (2005). Vi utgick från ett observationsschema (Bilaga 2) med fokuspunkter relaterade till vår studie. Ett observationsschema kan användas då man på förhand vet vilka händelser eller beteenden man är intresserad av. Det fungerar då som ett stöd för att kunna sälla i allt som händer under observationen och kunna fokusera på ett särskilt område (2005).

4.2. Urval

Intervjuerna genomfördes med sex lärare på tre olika skolor i Västra Götalandsregionen. Vi gjorde ett strategiskt urval, dels utifrån tidsaspekten men också utifrån ett bekvämlighetsperspektiv, vilket innebär att man väljer informanter som är lättillgängliga (Stukát, 2005). Vi fann våra informanter genom att vända oss till tre skolor vi haft kontakt med tidigare. Vi kontaktade lärarna med en förfrågan om deltagande i vår undersökning genom e-post eller telefon och informerade samtidigt om syftet med intervjuerna och observationerna. Då två av våra informanter arbetade i samma elevgrupp och en av dem till största delen arbetade i en särskilt undervisningsgrupp valde vi att enbart genomföra en observation på den skolan. Tidsaspekten spelade också in i detta beslut. Därmed genomfördes totalt fem observationer utöver de sex intervjuerna. Vi avgränsade oss till lärare inom skolans tidigare år (F-6) som undervisade i teoretiska ämnen och har inte tagit hänsyn till variabler som ålder och kön hos informanterna.

Nedan följer en beskrivning av informanterna. För att informanternas anonymitet ska kunna garanteras har de fått fiktiva namn. De fiktiva namnen har indelats efter bokstavsordning från A-F utifrån den ordning de intervjuades i.

Alva läste vid lärarseminariet och arbetade i förskolan i 21 år, därefter har hon arbetat i förskoleklass i 16 år. Hon har inte läst specialpedagogik, men har genom åren fått en del kompetensutveckling genom föreläsningar och kortare kurser med specialpedagogisk inriktning för att bättre kunna möta de barn och behov som funnits i hennes elevgrupper.

Bea arbetar sitt första år som klasslärare. Innan dess har hon arbetat ett år i förskoleklass och sju år som förskollärare. Hon är lärare för tidigare åldrar och tog examen 2006. Hon har inte läst specialpedagogik men har som plan att läsa till 1,5 år specialpedagogik i framtiden.

Calle har arbetat som förskollärare i åtta månader och sedan som grundskollärare 2,5 år. Han arbetar för närvarande i en förstaklass. Han har läst alla ämnen utom SO och engelska upp till årskurs tre. Calle har inte läst någon specialpedagogik.

Disa har arbetat som lärare i tre terminer. Hon läste inriktningen mot de tidigare åldrarna, F-6. Disa uppger att hon fick lite specialpedagogik inom sin svenskurs. Hon arbetar för tillfället i årskurs fem.

Elin har arbetat som lärare i 11 år och innan det som förskollärare i 9 år. Hennes lärarutbildning är en kompletteringsutbildning till den förskollärarytbildning hon har läst. För närvarande undervisar Elin i en tredjeklass där hon har vissa ämnen. Hon har inte läst någon specialpedagogik.

Frida har arbetat som lärare i fem år. Frida har utöver sin lärarutbildning även läst en specialpedagogisk kurs om inkludering och segregering i teori och praktik. Frida undervisar två elever i särskild undervisningsgrupp samt undervisar i matematik i vanlig klass i årskurs tre.

4.3. Genomförande av intervjuerna och observationerna

Intervjuerna och observationerna genomfördes i direkt anslutning till varandra på de skolor där lärarna arbetade och under en tidsperiod av fem dagar. På så sätt hade vi intervjun eller observationen i färskt minne när vi genomförde den andra undersökningen. Intervjuerna tog mellan 30-45 minuter och genomfördes i en ostörd miljö. Vid varje intervju var vi två intervjupersoner, en som hade huvudansvaret för samtalet och en som antecknade. Eftersom vi genomförde våra undersökningar på skolor vi haft kontakt med tidigare fick den person som inte hade en tidigare relation till skolan huvudansvaret för intervjun. Tanken med detta var att informanten skulle utveckla sina svar så detaljerat som möjligt och samtidigt göra intervjutillfället oberoende av om man kände till verksamheten sedan tidigare. Den som antecknade hade dock också möjlighet att ställa följdfrågor. Intervjuerna inleddes med en påminnelse om syftet med vår undersökning och några enkla inledningsfrågor för att sätta igång ett så naturligt samtal som möjligt. Intervjun skedde sedan som en dialog med utgångspunkt i frågorna i vår intervjuguide (Bilaga 1). Vi använde oss av öppna frågor för att få så utförliga svar som möjligt.

Observationerna genomfördes i samband med varje intervju med syfte att eventuellt kunna befästa eller se något annat än vad intervjuerna visade. Två observationer genomfördes före intervjun och tre efter intervjun på grund av att det passade informanterna bäst. Vår intention var från början att genomföra alla observationer efter intervjuerna för att få mer likvärdiga förutsättningar och för att kunna använda den information vi fått under intervjuerna. Varje observation genomfördes i respektive informants klassrum under en lektion som varade mellan 40-60 minuter och alla tre uppsatsskribenter närvarade vid tre av dessa tillfällen. Vid två av observationerna kunde bara två av skribenterna närvara. Under observationen utgick vi från ett observationsschema (Bilaga 2) som bestod av fem fokuspunkter som vi utarbetat relaterat till vårt undersökningsområde. Fokuspunkterna var: ”Interaktion mellan lärare och elev”, ”Vilka elever får uppmärksamhet av läraren och på vilket sätt?”, ”Struktur”, ”Individanpassat arbetssätt” och ”Fysisk miljö”.

4.4. Analys av insamlad data

Vi valde att spela in våra intervjuer då det gav oss möjlighet att fokusera mer på själva samtalet och ämnet. Det underlättade även den efterföljande bearbetningen av datainsamlingen. Att spela in samtalen gav oss också möjligheten att återvända till intervjutillfället och lyssna om så många gånger vi behövde för att fånga nyanserna i det

informerarna sade (Kvale & Brinkmann 2009). Vid analysen av intervjumaterialet valde vi att enbart transkribera de delar av intervjuerna som relaterade till vårt ämnesområde och frågeställningen. Det faktum att transkribering tar mycket tid spelade in i vårt beslut att inte transkribera hela intervjuerna (Stukát, 2005). Under läsningen och lyssningen kunde vi urskilja två kategorier kopplade till studiens syfte och teoretiska ramverk, dels vilka elever lärarna såg som utmanande och hur de anpassade sin undervisning till detta. Dessa kategorier kunde vi sedan sortera in under fyra övergripande kategorier som rörde sig från en strukturell nivå, via den lokala skolan, ner till en individuell nivå. I resultatet presenteras dessa kategorier under rubrikerna: ”Lärarnas beskrivningar av elever som utmanar”, ”Styrdokumentens tvångströja”, ”Det lokala skolpusslet” och ”Läraren som individ”.

Vid analysen av observationen utgick vi från våra observationsscheman och sammanställde och jämförde det var och en av oss hade skrivit under varje fokuspunkt i ett nytt, gemensamt observationsschema. I relation till fokuspunkterna kunde vi då uttyda likheter och skillnader mellan varje observationstillfälle. Vid analysen visade det sig att vi inte fick fram så mycket ny data utan att observationerna främst bekräftade vad informanterna sagt i intervjuerna. Beroende på vilken typ av undervisning som genomfördes under de olika observationerna fick vi också fram mer eller mindre data kring de olika fokuspunkterna vid varje observationstillfälle. Det ledde till att vi vid sammanställningen fick mer data kring vissa fokuspunkter än andra.

4.5. Forskningsetisk hänsyn

Vi har följt Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I enlighet med dessa principer informerade vi intervjupersonerna om syftet med vår studie, hur deras intervjuer skulle användas samt att de deltog på sina villkor och därmed när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan påföljder. Informanterna fick ge sitt tillstånd till att vi använde oss av ljudupptagning vid intervjun. De fick också information om att materialet behandlas konfidentiellt och att det raderas efter bearbetning samt att de i uppsatsen har anonymiserats. Vi informerade vidare om var studien publiceras efter färdigställande.

4.6. Reliabilitet och validitet

Studiens tillförlitlighet har analyserats utifrån två centrala begrepp, validitet och reliabilitet. Reliabilitet undersöker en forskningsstudies mätnoggrannhet och om den går att genomföra av andra forskare vid ett annat tillfälle. Reliabiliteten är en nödvändig förutsättning för validiteten (Stukát, 2005). Stukát beskriver att det finns flera olika punkter som kan påverka reliabiliteten vid en studie. Vid kvalitativa intervjustudier kan störande moment uppstå eller förändringar och skiftningar i svaren förekomma, vilket medför att det blir svårare att tala om reliabilitet i detta avseende (2005). Då vi satt i enskilda rum när intervjuerna genomfördes minskade risken för störande avbrott. Genom att vi genomförde intervjuerna i samtalsform och kunde inflika uppföljningsfrågor och förtydliganden om/när det behövdes stärktes reliabiliteten och validiteten. Vi valde att intervjua sex informanter i syfte att nå en så hög reliabilitet och validitet som var möjligt utifrån studiens begränsade tidsomfång.

Stukát (2005) skriver att validitet är ett svårare och mer mångtydigt begrepp än reliabilitet och avser hur bra ett mätinstrument mäter det som ska mätas. Vi valde att spela in intervjuerna då det gav oss möjlighet att analysera intervjun flera gånger och undvika eventuella feltolkningar, vilket bidrar till att validiteten och reliabiliteten stärks. I våra observationer utgick vi från ett observationsschema för att lättare kunna fokusera på det som avsågs att mäta. Vid observationsstudier finns det en risk att den person eller grupp som observeras uppför sig annorlunda för att personen/gruppen vet att den blir observerad, vilket kan påverka resultatets tillförlitlighet. Det finns också en risk för att observatören bär med sig förväntningar och hypoteser in i observationen som kan påverka kvaliteten (Stukát, 2005). Genom att vara flera observatörer minskade risken för att resultatet påverkades av till exempel personliga förväntningar. Då vi inte kunde genomföra alla observationer efter intervjuerna, som vi hade planerat, är det möjligt att detta kan ha påverkat både observatörerna och informanterna och därmed även studiens reliabilitet och validitet.

4.7. Metoddiskussion

I arbetsprocessen med de valda datainsamlingsmetoderna har vår intention varit att göra en så tydlig och utförlig redogörelse som möjligt. Vi valde att göra en kvalitativ intervjustudie då vi ansåg att denna metod bäst besvarade vår studies syfte att undersöka ett begränsat antal informanters syn på ett ämne i deras vardag. Kvale och Brinkmann (2009) menar att kvalitativa studier inte handlar om att lösa ett problem och konstatera en sanning, det har inte heller varit vårt syfte. Vi gör inte heller anspråk på en allmän generalisering, utan innehållet svarar endast för resultatet i vår studie.

Vi valde att intervjua sex intervjupersoner, vi kan inte utesluta att fler intervjuer hade kunnat bidra till antingen nya tolkningar eller till att ytterligare befästa det resultat vi fick. Vi tog inte hänsyn till variabler som könsfördelning, olika lång erfarenhet i verksamheten samt skolornas geografiska placering i vårt urval, men vi är medvetna om att det kan ha påverkat resultatet. Vi valde att inte låta informanterna ta del av intervjufrågorna i förväg då vi ville ha deras spontana åsikter och svar på frågorna. Dock är det möjligt att vi hade kunnat få fler infallsvinklar och andra svar om informanterna fått ta del av frågorna innan intervjutillfället.

Genom att använda olika mätinstrument var vår tanke att öka studiens tillförlitlighet. Av den anledningen genomförde vi också observationer i syfte att komplettera intervjuerna och på så vis upptäcka ny data eller befästa den data som framkommit i intervjuerna. På grund av observationernas begränsade omfattning visade det sig dock att vi inte kunnat urskilja ny data i någon större mängd, istället bekräftade de i huvudsak det som framkom i intervjuerna. Genom fler och/eller längre observationer hade vi möjligen kunnat få ett annat resultat. Vår intention var att medverka vid alla observationer för att ha "lika många ögon" vid varje observation. Då en observatör saknades vid två observationer går det inte att utesluta att vi kunde ha fått fram fler och/eller andra resultat än vi nu fick.

5. Resultatredovisning

I detta kapitel presenterar vi resultatet från våra intervjuer och observationer för att besvara uppsatsens frågeställning: *Hur anpassar lärare undervisningen för elever som utmanar så att en skola för alla kan uppnås?*

5.1. Lärarnas beskrivningar av elever som utmanar

För att kunna besvara vår frågeställning måste vi först veta vilka elever det är som lärarna uppfattar utmanar dem i deras profession. Här presenterar vi därför informanternas beskrivningar av utmanande elever.

Informanterna hade en delvis likartad uppfattning om elever som utmanar. Samtidigt gav informanterna en rad individuella svar på vad utmanande elever är. Informanterna pekade inte ut någon enskild typ av elever utan visade på att det kan variera mycket. Samtidigt visade svaren att det var individuellt för lärarna vad de uppfattar som utmanande elever. Utmaningarna kunde också vara specifikt kopplade till en särskild elevgrupp. Två grupper av elever som informanterna såg som utmanande var elever med svårigheter och elever som ligger i framkant kunskapsmässigt. ”Det är väl den spännvidden där liksom, att kunna utmana i båda ändar” säger Disa om utmaningen i att nå både de som ligger långt framme kunskapsmässigt men också de som ligger långt efter majoriteten av elevgruppen. Alva såg fler svårigheter och negativa utmaningar när hon talade om utmanande elever, att utmana elever i framkant upplevde hon inte som svårt.

Bland de positiva innebörderna av att möta elever som utmanar uttryckte flera informanter att det är de elever som gör arbetet spännande, roligt och leder till att de själva får nya erfarenheter och utvecklas i sin yrkesroll. Alla informanter talade om betydelsen av sina erfarenheter i bemötandet av utmanande elever. Samtidigt uttryckte informanterna som arbetat kortare tid att de, trots att de fått erfarenheter, fortfarande behöver samla mer kunskaper och verktyg som varken utbildningen eller deras korta yrkesverksamma tid hunnit ge dem ännu. Att erfarenhet påverkar synen på elever blir tydligt när Alva som har längst yrkeserfarenhet säger: ”Hade jag vetat vad jag vet idag så hade jag behandlat många annorlunda genom åren. Man ser ju möjligheterna mycket mer nu hos dem [...] Jag vet ju lite mer hur jag ska bemöta dem”.

Calle och Disa framhöll de elever som låg i framkant kunskapsmässigt och/eller mognadsmässigt som utmanande, till exempel genom att de klarade arbetet med mindre struktur eller att de vill ta mycket eget ansvar. Disa såg utmaningarna som dessa elever förde med sig som roliga utmaningar som hon bar med sig en glädje inför. Samtidigt uttryckte hon att hon närmast kunde känna en sorg inför utmaningen att hjälpa de elever som har det särskilt svårt, eftersom hon så gärna vill att de också ska lyckas. Alva ansåg å andra sidan att det utmanande handlar om de elever hon inte vet hur hon ska göra för att nå. Flera av informanterna talade också om begreppet ”elever som utmanar” som att det haft en negativ klang, men att begreppet nu upplevs som mer positivt. Andra elever som lyftes fram som utmanande av flera informanter var de tysta eleverna, som riskerar att glömmas bort för att de inte märks. Alva och Disa talade också om att inte glömma bort mellangruppen, ”den stora massan” som inte kräver lika mycket tid. Även om de hänger med bra, så menade informanterna att dessa elever kan växa ytterligare om läraren finns där och utmanar dem ett steg till.

Flera av informanterna talade också om elever som utmanar på ett mer negativt vis. Det handlade då om elever med stort rörelsebehov, elever som inte orkar lyssna till läraren och högljudda elever. Bea uttryckte det som att det är elever som det händer väldigt mycket runt och som kräver att det finns en pedagog till stöd, som kan hjälpa till, fånga in eleven och sitta bredvid den för att ge mer ro. I relation till detta talade Alva om att detta är elever som behöver extra tid, vilket är svårt att finna utan att de övriga eleverna blir åsidosatta. Alva och Elin lyfte utmaningen i att läsa av situationer, så att de kunde vara där och sätta stopp innan något gick överstyr. Elin uttryckte det som att lärare behöver ha ett tränat öga "... att läsa av incidenter så man är där innan någonting händer". Calle och Bea talade också om elever som utmanar genom att systematiskt testa pedagogen i situationer där de vet reglerna och kan agera rätt, men medvetet väljer att inte göra det.

Därtill gavs några mer individuella förklaringar från informanterna av vilka elever de såg som utmanande. Disa såg de elever med olika diagnoser som hon hade i sin klass som utmanande. Den största utmaningen var för henne att ge de elever som har stora svårigheter en starkare självkänsla och att få dem att känna att de duger fast de inte ligger på samma ställe som sina klasskompisar. Alva framhöll att en utmaning är de elever som vill ha pedagogens fulla uppmärksamhet, oavsett om den är positiv eller negativ, då den sker på bekostnad av alla andra barn. Hon menade att det är svårt att inte bara ge dessa barn negativ uppmärksamhet utan att också lyfta det positiva i samband med dem. Elin och Calle lyfte vidare de elever som behöver ha en tydlig struktur och rutiner. Calle talade även om de elever som inte vill ha något ansvar som en typ av utmanande elever. Frida menade att de elever som utmanar är de elever som "testar pedagogernas stress". Hon talar också om att eleverna ska ha tillgång till sina förmågor. Om lärarens förväntningar överträffar elevens förmågor så blir det svårt och då får man ett utmanande beteende, menar hon. "De här barnen som utmanar de utmanar ju då i sådana fall mina vuxna förväntningar på vad som ska genomföras [...]. Det är så lätt att se att det är barnet som misslyckas fast det är dom vuxna som inte har tänkt och planerat rätt ifrån början", sade Frida.

Resultatet visar sammanfattningsvis att lärarnas beskrivningar av elever som utmanar skiljer sig åt beroende på att varje lärare ser till sin specifika elevgrupp. Dock har några vanligt förekommande beskrivningar presenterats som var gemensamma hos flera av lärarna.

5.2. Styrdokumentens tvångströja

Lärare har ett yttre ramverk att förhålla sig till och ett uppdrag att främja varje elevs utveckling och lärande. Mellan verkligheten och ramverket kan det uppstå en diskrepans. I detta stycke redogör vi för hur informanterna såg på begreppet *en skola för alla* och hur de arbetar med det i verksamheten utifrån fasta ramar såsom styrdokument, utbildning och ekonomiska aspekter. Detta för att besvara vår frågeställning: *Hur anpassar lärare undervisningen för elever som utmanar så att en skola för alla kan uppnås?*

Under intervjuerna togs begreppet *en skola för alla* och dess innebörd upp. Det framkom då att majoriteten av informanterna såg på begreppet som något som lät fint på pappret men "som inte finns i verkligheten" (Calle) och att "det är stora ord som lovar mycket" (Frida). Calle uttryckte också att det ställs stora krav på en själv och på skolan när det talas om *en skola för alla*. Det är något som skolan inte kan erbjuda i realiteten, vilket också andra informanter var inne på. Flera informanter menade att det kan kopplas till styrdokumentet som läraren och eleverna är styrda av i den pedagogiska verksamheten. "Jag tycker inte vi erbjuder det där praktiska tänket som många barn behöver" (Calle). Den skola vi har just nu är väldigt teoretisk, ämnesdidaktisk, kunskapsbaserad och har väldigt mycket fokus på

måluppfyllelse. En bra lärare behöver möta elever med både det praktiska och det teoretiska. Det blir dock en svår uppgift då skolan utifrån en ekonomisk aspekt sällan räcker till, enligt Calle. Han talar också om att familjestrukturen inte ser likadan ut nu som förr, att det inte finns någon kärnfamilj idag. Även barnen förändras då deras uppväxt och uppfostran ser annorlunda ut idag. I och med att samhället förändrats så måste också skolan förändra sig och anpassa sig till de nya förutsättningarna, menar han.

Flera informanter talade i intervjuerna om lärarutbildningens betydelse, dels utifrån perspektivet av vad som ingår, men också utifrån det som de saknar i utbildningen. Disa tycker inte att betydelsen av relationsskapande lyfts tillräckligt i utbildningen. Calle säger vidare att utbildningen handlar mycket om ämneskunskaper och att man sedan nosar på alla de andra sakerna som egentligen är något av det viktigaste. Han önskar också att lärare, förutom den pedagogiska kompetensen som behövs för att lära ut, ska ha kompetenser som inte ingår i lärarutbildningen men som utgör arbetsuppgifter i hans dagliga verksamhet. Förutom att vara pedagog, menar han, måste lärare också vara psykolog, sociolog, vaktmästare och mycket mer. Han talar också om att den pedagogiska kompetens pedagoger besitter, inte alltid kommer till användning. Det är så mycket annat som gör anspråk på lärarna idag, så som administrativa saker, samtal, föräldrasamtal och möten. Allt detta är saker som han uttrycker att han saknat i utbildningen. Calle och Disa uttrycker även att lärare skulle behövt djupare kompetens men i färre ämnen. Disa tror också att det är bra att ”nischas in sig mer” i ett mindre åldersspann, så som i den nya lärarutbildningen.

Majoriteten av informanterna uttryckte att specialpedagogik borde vara självklart för alla lärare att läsa i lärarutbildningen. Disa talade om att specialpedagoger har en fingertoppskänsla som kan saknas hos vanliga pedagoger, men som de skulle ha nytta av i klassrummet. Elin ansåg dock att den kompetens som behövs för att möta utmanande elever inte handlar om specialpedagogik och att det därmed inte heller finns något behov av att läsa det i lärarutbildningen. Den kompetensen räcker det att speciallärare/-pedagog har eftersom läraren vänder sig till dessa för att få hjälp i frågor som faller under deras arbetsområde, menade hon.

Disa efterlyser mer läsinläring och matematiska kunskaper/matematikinlärande och mer kunskap om olika arbetsmaterial när hon talar om vad specialpedagogik innefattar för henne. Både Disa och Bea upplever också att det inom lärarutbildningen nästan bara talas om de elever som det fungerar bra för och att utbildningen utgår från normen. Elever i behov av stöd nämns som bäst i förbifarten. Vad utbildningen glömmer bort är att verkligheten inte ser ut så. Lärarna saknar då kompetensen att möta dessa elever när de kommer ut i verksamheten, menar Bea. Disa önskar ”mer kött på benen, inte bara veta att det finns elever i behov av särskilt stöd utan också få lite tips på *hur* gör jag”. Alva önskar, när hon talar om specialpedagogik, särskilt mer kunskap om de olika nivåer och nyanser som diagnoser handlar om. Hon önskar också mer kunskap i hur barn som har svårt med kontakter kan hjälpas att ta kontakt med andra. Genom fördjupade, eller specialpedagogiska, kompetenser är det också möjligt att möta de ”vanliga” eleverna ännu bättre. I följande citat talar Disa om elever med diagnoser, men informanterna var i stort sett eniga om att specialpedagogisk kompetens inte bara gynnar elever med svårigheter, utan alla elever. ”Det är enskilda individer, om du ställer upp tusen kids med ADHD så är alla olika men det finns ändå generella saker som man kan använda sig av men som man, eller jag, inte fick ta del av på utbildningen” (Disa).

5.3. Det lokala skolpusslet

I stycket ovan talade vi om komplexiteten mellan verkligheten och det yttre ramverket. I detta stycke talar vi om de lokala förutsättningarna i relation till vår frågeställning: *Hur anpassar lärare undervisningen för elever som utmanar så att en skola för alla kan uppnås?* Precis som det idag talas om att småbarnsfamiljer måste få ihop sitt livspussel, så kan skolans vardag beskrivas som att klassläraren måste försöka få ihop skolpusslet. I detta stycke presenteras således hur informanterna samverkar med övriga pedagoger, såsom fritidspedagoger, speciallärare och specialpedagoger för att bidra till elevens utveckling och lärande.

Informanterna uttryckte en frustration över att de som lärare inte räckte till för att kunna stödja varje elev i tillräcklig utsträckning. Genomgående handlade det om tidsbrist, pedagogiska resurser de hade men inte fick tillräckligt stöd av och att de ville ha fler pedagoger i klassrummet. De resurser samtliga hade att tillgå var specialpedagoger/-lärare och fritidspedagoger, men i varierande utsträckning. Några informanter uttryckte att stödet var i princip obefintligt. Fritidspedagogernas roll var oftast begränsad till att täcka upp för ordinarie lärare medan de hade planeringstid eller att fungera som stöd för en eller ett fåtal elever. På de skolor där specialpedagogens/-lärarens arbete var begränsat var dennes roll främst att genomföra ”screeningar” för att ge läraren en uppfattning om hur kunskapsnivån låg till hos varje enskild elev. Ansvar för det vidare arbetet låg sedan hos klassläraren. På de andra skolor där specialpedagogens/-lärarens roll var större arbetade de även individuellt med elever utanför klassrummet. Calle och Frida hade gärna sett att specialpedagogen/-läraren istället kom in i klassrummet och stöttade de elever som behövde mer stöd. Flera informanter såg specialpedagogen/-läraren som en person som skulle hjälpa och stötta de elever som hade svårt att nå kunskapsmålen. Frida uttryckte att specialläraren likaväl kunde arbeta med de elever som hade goda kunskaper och behövde utmanas mer. Flera informanter önskade också mer tid och utrymme för diskussioner och handledningssamtal med specialpedagog för att få verktyg för att kunna arbeta med eleven själv i så stor utsträckning som möjligt. Alva som hade haft handledningssamtal på sin tidigare arbetsplats uttryckte att de hade varit mycket värdefulla och givande. Elin talade om specialpedagogerna hade delat med sig av sina kunskaper till klass-/ämneslärarna hade behovet av specialpedagogiskt stöd i klasserna även minskat. Specialpedagogerna/-läraren tillsammans med läraren ska komplettera varandra i arbetet med eleverna, menade hon.

Samtliga informanter, utom Disa, i vars klass det fanns två lärare och en fritidspedagog, talade om att de behövde mer tid till varje elev. För att få tid att tillgodose alla elevers behov var informanterna överens om att det behöver finnas mer än en lärare i varje klass. Denna resursperson kunde med fördel vara lärare för att minska behovet av eventuellt specialpedagogiskt stöd, menade Frida och Elin. Disa statuerar exempel på betydelsen av att vara flera lärare i klassen. Hon berättar att hon tidigare varit ensam lärare i sin grupp och hur svårt det då var för henne att räkna till. Det var inte förrän det tillkom ytterligare två vuxna i klassen som hon kände att de kunde tillgodose alla elevernas behov. Med andra ord upplevde informanterna att det är svårt att få ihop skolpusslet.

5.4. Läraren som individ

I stycket ovan talade vi om hur samverkan och arbetet med specialpedagogen/-läraren såg ut i informanternas klasser. I avsnittet nedan presenteras hur informanterna arbetar för att möta alla sina elevers behov kopplat till frågeställningen: *Hur anpassar lärare undervisningen för elever som utmanar så att en skola för alla kan uppnås?* Avgörande förhållningssätt som kunde urskiljas var relationens betydelse, ett gott ledarskap och betydelsen av gruppkonstellationen. Dessa presenteras nedan.

5.4.1. ”En god relation är A och O”

Informanterna var överens om att skapandet av en god relation var av yttersta vikt för att nå *alla* elever. ”En god relation är A och O” (Disa). Genom att skapa en god relation och lära känna sina elever får läraren bättre kunskap om hur de vill lära sig och hur de lär sig bäst. ”Kan man inte matte så är det ju svårt att undervisa i matte men har man samtidigt ingen känsla för människor så kan man heller inte undervisa i matte för då når du dem inte, så att det blir... det är ju en komplex situation så du behöver ju båda delarna” (Frida). Elever är olika och att ha kompetens för hur elever ska mötas är oerhört viktigt, kommenterar Bea. Disa och Elin betonar att yrket handlar om just att skapa förtroende och bygga relationer. Några informanter talar om en relation mellan lärare och elev som bygger på en ömsesidig ärlighet och tydlighet i vad de förväntar sig av varandra. ”Det kan finnas så mycket som påverkar en, så bara genom att prata med individen om det händer någonting och jag märker att det är svårt under lektionen kan man ställa frågor [...] Samtal tror jag på” (Frida). Calle tycker måndagar och fredagar är särskilt viktiga då de ”öppnar och knyter ihop säcken” i relationen till eleven. Calle och Disa menar även att det är viktigt att personifiera sig själv i sin lärarroll och sina metoder. ”Det handlar inte om hur mycket utbildning, kunskaper och metoder man har utan för att bli en bra lärare och trivas med sin roll måste du kunna vara dig själv” (Calle). Calle resonerar vidare kring att lärare inte får bli för mycket vän med eleverna; de måste fortfarande se läraren som en ledare.

Informanterna talade också om vikten av att det sociala i gruppen fungerar och om relationer mellan eleverna. Alva menar att en socialt fungerande grupp är viktigare och fokuserar mer på detta än på själva ämneskunskaperna i sin förskoleklass. Samtidigt uttrycker hon att det kanske är enklare att göra det i förskoleklassen än när eleverna väl börjat skolan ”på riktigt” och är mer styrda av styrdokumentet. Några informanter talade om vikten av att jobba med det sociala och psykologiska i början av terminen för att skapa en grund i gruppen och ”undvika onödiga socialrelaterade samtal framöver”, som Calle uttryckte det. Flera informanter talade även om vikten av att eleverna utvecklar en acceptans och förståelse för varandras olikheter. Om en elev exempelvis har ett stort rörelsebehov, är det viktigt att övriga elever har en förståelse för detta och kan bortse från det. Disa menade att det som andra ser är sådant som det bör talas öppet om bland eleverna. Alva talade vidare om rättvisa: ”Det ska vara så himla rättvist för alla. Men en sak behöver inte vara rättvis för den ene för att den är det för den andre, utan man måste få olika saker. Vi har ju vårt uppdrag att vi, var och en utefter sina egna förutsättningar... och då kan man inte ha precis lika till alla för då är inte det rättvis”.

5.4.2. ”Tydlighet i ledarskapet skapar trygghet”

Förutom en god relation, var även struktur, rutin och tydlighet egenskaper som informanterna lyfte fram som viktiga i lärares ledarroll. ”Tydlighet i ledarskapet skapar trygghet[...] Lärare som inte har struktur och är tydliga i sin ledarroll klarar eleverna inte av [...] De känner den vuxnas närvaro” (Elin). Är läraren till exempel osäker i sin roll kan eleverna känna av det och bli oroliga. Bea talade vidare om att läraren ska fungera som en lugnande effekt så att barnen blir trygga. Flera informanter tog också upp betydelsen av att gå igenom med eleverna vad som förväntas av dem och vad som ska göras vid lektionsstart. Några av informanterna uppgav att de gjorde detta en extra gång med några elever innan skoldagens eller lektionens start. Detta för att underlätta deras skoldag. Elin framhöll tydlighet i pedagogens ledarskap som något som skapar trygghet i klassen. Calle och Disa menade vidare att struktur och rutin de första veckorna är extra viktiga för att sätta grunden för kommande tid. Calle upplevde dessa veckor som tunga för både honom och eleverna, men att de hade igen det över tid.

Calle talade också om att hans lektioner följde en tydlig struktur utifrån en särskild modell som inleddes med en återkoppling på cirka fem minuter. Därefter introducerar han vad de ska jobba med under lektionen, varpå eleverna börjar jobba. De tio sista minuterna går åt till sammanfatta lektionen och prata om vad eleverna lärt sig. Ingen av de övriga informanterna nämnde något om lektionsstrukturen. Under observationerna såg vi dock moment som kan härledas till denna lektionsstruktur.

Alva och Bea talade i sin tur om hur de förhöll sig till elever som på olika sätt ville ha uppmärksamhet. ”Elever som är rörliga och högljudda ibland kan nonchaleras eftersom tillsägelser ofta ger rakt motsatt effekt än den önskade” (Alva). Vidare menade de att en tillsägelse kan ges i form av en viskning, en blick eller en klapp på axeln till avsedd/a elev/elever, men ibland behövs också en ordentlig tillsägelse. Det måste läraren känna av och balansera emellan, uttryckte de.

5.4.3. ”Jag vet vart vi ska men vägen dit ska vi fixa ihop”

I intervjuerna framhöll informanterna att planering av undervisningen måste utgå från hur gruppen ser ut och hur individerna är. Dessutom gav informanterna olika exempel på hur de individualiserade undervisningen och anpassade den utifrån elevernas olika förutsättningar. Hos samtliga informanter kunde en ”positiv” inställning gentemot alla elever oavsett deras förutsättningar urskiljas. Denna inställning kunde brytas ner i två olika synsätt. Ett av synsätten som uttrycktes var att alla elever kan lära sig, men på olika sätt. Ett andra synsätt var att alla elever gör så gott de kan utifrån sin egen förmåga. Därför måste läraren vara intresserad och lyhörd inför eleverna, hur de lär sig och kring vilka uppgifter de ger eleverna. Eleverna måste också känna att de kan påverka och anpassa sin egen undervisning för att bli motiverade. ”Jag vet vart vi ska men vägen dit ska vi fixa ihop. Är det jag håller på med inte intressant då struntar du i det och då måste man vara lyhörd för vad som funkar och inte funkar [...] Man måste veta vart barnet befinner sig för att kunna jobba med målet så att det går framåt, man måste vara uppmärksam med detta” (Bea). Calle menar att läraren måste erbjuda olika sätt att tänka och olika arbetssätt, så att eleverna kan välja det som passar dem. Alva uttrycker vidare att bara för att hon har erfarenhet av liknande elever sedan tidigare är det inte säkert att samma saker fungerar för nya elever, utan att läraren hela tiden måste finna nya individuella anpassningar till eleverna.

Informanterna uppger att de i undervisningen utgår från ett och samma *innehåll* för alla elever så långt det går. Detta innehåll anpassar de genom att förenkla där valt *arbetsätt* inte fungerar eller bygger på med svårare moment för elever som behöver utmanas mer. Denna anpassning behöver läraren planera och lära sig att förutse så att den anpassas till elevens förmåga: ”Uppgifterna måste vara anpassningsbara åt alla håll. Det ska vara för den som har svårt och den som har lätt [...] och visa på olika exempel. De är så tacksamma på det, att alla kan lyckas, oavsett förmåga” (Elin). Frida och Disa menar att läraren behöver bryta ner lektionen i olika delmoment för att göra det enklare att få med alla elever i de delar som kan fungera för dem. På så sätt skulle även de elever som har svårigheter kunna delta i den vanliga undervisningen, i alla fall vid vissa delmoment. Som det är nu, upplever Frida att dessa barn riskerar att utestängas helt från undervisning som de genom anpassningar eller nedbrytning i delmoment annars kunnat tillgodogöra sig delar av. Elin talar vidare om att det finns elever som inte lyckas nå kunskapskraven trots anpassningar, men att hon ändå kan se att de utvecklas utifrån individualisering av arbetsuppgifterna. Detta ser hon som positivt. Disa förde ett liknande resonemang, men tryckte mer på den sociala utvecklingen än på kunskapsutvecklingen, då hon tyckte de var viktigast. Elin uppgav också att hon upplever att matematik är lättare att anpassa än svenskämnets uppgifter eftersom ”när du är klar med det

här får du det här”, hon behöver bara plocka fram nytt material. Att hitta bra arbetsuppgifter, säger Elin, handlar om att ta sig tid och leta efter anpassningar som lämpar sig för eleven och blir lustfyllda då det för klassen valda arbetssättet inte fungerar. Däremot upplever hon att hon ibland har missat att förutse att ett arbetsätt inte fungerar och då gäller det att ha något ”i bakfickan”.

Calle framhåller vikten av att som lärare dagligen reflektera över om man erbjuder en skola för alla elever i klassrummet. Om det inte är så, säger han, måste man fråga sig vad man kan göra annorlunda för att nå alla elever. Både Calle och Bea talade också om hur viktigt det är att vara flexibel i undervisningen. Oavsett hur mycket läraren planerar en lektion så måste den våga släppa sin plan om det är så att den märker att klassen inte ”sitter med på tåget” (Calle). Calle förtydligar att läraren måste kunna vara flexibel och ha en plan b.

Alva pratade om att ge specifika uppgifter till de tysta eleverna för att uppmärksamma dem och låta dem ta plats. Det kan handla om så små saker som att få dela ut papper och pennor till klasskamraterna så att de ska synas. Under genomgångar använder Alva glasspinnar med elevernas namn på istället för handuppräckning, en metod som går under namnet ”no hands up”. På detta sätt kan hon ibland ”fuska” och medvetet välja vilka elever som ska få svara för att på så vis lyfta fram de tysta eleverna.

Bland informanterna framhölls också några olika syften med grupparbete som arbetsmetod. Alva menade att de tysta eleverna får en bättre chans att ta plats genom att arbeta i mindre grupp. Disa uppgav att hon utgick från Vygotskys tänk om att grupparbete får med elever som inte klarar lika mycket på egen hand. Då blir det elevernas (kompisarnas) uppgift att dra med eleven istället för att lärarna ska stötta och/eller tjata. Detta kan göra arbetet roligare för elever som har svårigheter av olika slag. Disa exemplifierar med att även om en elev inte kan skriva, så kan den delta genom att uttrycka sin åsikt muntligt i gruppen. Bea framhöll på ett liknande sätt betydelsen av att få eleverna att känna att de är en tillgång och bidrar med det de kan i gruppen. Flera informanter underströk även betydelsen av att skapa en känsla av sammanhang och tillhörighet hos eleverna. Informanterna talade också om betydelsen av att skapa ett klassrum där eleverna tar hjälp och stöd av varandra när de stöter på problem med uppgifter. Frida beskrev hur hon placerar eleverna i olika grupper utifrån vilka områden de behöver stöd i på sina matematiklektioner. På detta sätt kan hon ha en gemensam genomgång för de elever som har problem med samma sak. Sedan kan eleverna också stötta och utmana varandra inom problemområdet. Vidare poängterade hon att det är viktigt att även bekräfta grupper som är självgående och prata med dem efter ett sådant lektionspass genom att till exempel tala om att hon sett att det fungerat bra för dem under lektionen.

Informanterna talade dessutom om att placeringen i klassrummet var betydelsefull. Samtliga hade placerat eleverna i små grupper. Disa och Elin framhöll att det är viktigt att gruppen både fungerar relationsmässigt och att det finns en variation kunskapsmässigt. Elin talade om att hon utgick från en metod där eleverna placeras utifrån fyra olika kategorier: ”Man kan placera barnen utifrån de som kan och vill, de som inte vill men kan, de som inte kan men vill och de som inte kan och inte vill”. Genom att placera eleverna som kan och vill och de som vill men inte kan tillsammans, blev de mer självgående. Samtidigt samlade Elin elever som inte kan och inte vill tillsammans, för att kunna finnas där och hjälpa dem i större utsträckning. Informanterna som arbetade i förskoleklass och första klass värderade en öppen yta i klassrummet. Detta för att kunna variera mellan samlingar på golvet och arbete vid bänkarna. Förflyttningen där emellan blev samtidigt en naturlig rörelse och avbrott i arbetet som många elever behövde. Calle tog hjälp av hela rummets väggar och använde olika

”stationer” som en hjälp till elever som behövde lite extra stöd. Vid genomgångar med gruppen placerade han sig vid de ”stationer” han hänvisade till och gick igenom dem med eleverna. Elin påpekade också att eleverna inte bör byta platser för ofta då det ”rör runt för mycket” och att det tar tid för dem att vänja sig vid en ny bänkkamrat.

5.5. Resultat av observationer

Observationerna bekräftade i flera fall sådant som framkom under våra intervjuer med lärarna. Det vi kunde se i observationerna var att samtliga lärare uppvisade en tydlig ledarroll vid lektionsstarten. Samtliga lärare hade också scheman som gav eleverna struktur under skoldagen, vilka några dessutom kompletterade med tydliga arbetsinstruktioner för den aktuella lektionen. Flera lärare använde sig av tecken såsom handklappningar, stopphand och tummen upp för att fånga elevernas uppmärksamhet eller kontrollera att de förstått instruktioner. Vi kunde vidare urskilja olika moment under de observerade lektionerna i form av inledning, övergångar mellan och avslut av olika aktiviteter. Vid dessa moment kunde vi urskilja både likheter och skillnader mellan de olika lärarna.

Alla lektioner inleddes med en introduktion med instruktioner för arbetspasset. Tydligheten i instruktionerna varierade vilket resulterade i att eleverna sedan arbetade mer eller mindre självständigt. De elever som fått mer tydliga instruktioner av lärarna behövde inte ställa lika många frågor under lektionen utan kom igång med arbetet snabbare och hade inte heller behov av lärarens hjälp i samma utsträckning senare under arbetspasset. Observationerna visade också att några av lärarna hade en otydlig övergång mellan aktiviteten och avslutningen av aktiviteten där eleverna samlades för några avslutande och sammanfattande ord från läraren. Detta resulterade i mer oro bland eleverna. Tydliga avslut var när läraren förberedde eleverna på att avsluta, inväntade deras uppmärksamhet och gjorde en sammanfattning av aktiviteten samt vad som skulle hända därefter.

Vi kunde vidare se att eleverna i alla fem klasser var placerade i grupper om ungefär 4-6 elever och att eleverna under lektionerna kunde söka stöd hos sina klasskompisar innan de frågade läraren om hjälp. Vi märkte också att lärarens roll förändrades något beroende på om eleverna arbetade enskilt eller med gruppuppgifter. I klassrummen med enskilda uppgifter räckte fler elever upp händerna för att få hjälp av läraren. I klassrummen där det pågick grupparbete tycktes läraren få mer tid att sätta sig ner vid enskilda elever och ge dem individuellt stöd då eleverna kunde hjälpa varandra. När vi frågade vilka elever lärarna uppmärksammat på detta vis beskrev lärarna att det handlade om elever som hade svårigheter, men i några fall handlade det också om elever som kommit långt och behövde utmanas extra.

5.6. Sammanfattning

Lärarna gav relativt likartade definitioner om elever som utmanar men gav också specifika exempel kopplade till den elevgrupp de hade. Majoriteten uttryckte att det handlar om elever i olika typer av svårigheter kopplade till exempelvis oro i form av t.ex. koncentrationssvårigheter och högljuddhet. Det handlar också om elever som har det lätt i sin skolgång och behöver utmanas mer för att stimuleras. Ytterligare en grupp som utmanade informanterna var de tysta eleverna som riskerade att glömmas bort till förmån för de oroliga eleverna. En viktig poäng som framkom var vidare att alla lärare utgick ifrån att deras elever gjorde så bra ifrån sig i skolan som de kunde utifrån sina förutsättningar. Utifrån detta uttryckte lärarna att de planerade sin undervisning med tanken att kunna individualisera arbetsformer samtidigt som innehållet oftast var detsamma för alla elever. Lärarna uttryckte dock även att det finns en diskrepans mellan verkligheten och skolans ramverk som gör det svårt att erbjuda *en skola för alla*. För att bättre kunna stötta elever som utmanar genom sina

olika behov önskade lärarna en djupare kompetens, i form av specialpedagogik. Samtliga lärare var också eniga om att flera pedagoger i en elevgrupp är en viktig faktor för att kunna anpassa undervisningen och hinna stötta alla elever.

Resultatet av intervjuerna visade att betydelsen av en god relation mellan lärare och elever är en viktig faktor för att anpassa undervisningen. Tydlighet och struktur i lärarens ledarskap var något samtliga lärare talade om och som även utmärkte sig som en positiv faktor för att nå alla elever i observationerna. Det framkom även att undervisningen anpassades genom varierade arbetssätt och ett individanpassat arbetsinnehåll för att bemöta elevers olikheter.

6. Diskussion

Syftet med vår studie har varit att synliggöra hur lärare anpassar sin undervisning till elever som utmanar dem i sin profession. I detta kapitel förs en diskussion utifrån resultatet och studiens teoretiska ramverk kopplat till vår frågeställning.

6.1. Lärares elevsyn styr undervisningen

Studiens syfte har varit att få ta del av hur lärare anpassar sin undervisning för elever som utmanar lärarna i deras profession. Genom att betrakta resultaten utifrån de tre perspektiv som återfinns inom specialpedagogiken, det kategoriska, det relationella samt dilemmaperspektivet kan vi se att lärarnas synsätt på elever påverkar hur de anpassar och organiserar sin undervisning. Lärarnas utsagor om hur de anpassar, eller uttrycker att de skulle vilja anpassa sin undervisning och sitt stoff till elever som utmanar, pekar mot ett relationellt tänk hos dem. Vi kan dock även uttyda inslag av ett kategoriskt perspektiv. Enligt Persson (1998) dominerar det kategoriska perspektivet i skolans verksamhet trots att styrdokumentet pekar mot en relationell förståelse. Resultatet av vår studie antyder att det kategoriska synsättet fortfarande existerar i verksamheten trots att det är många år sedan Perssons studie publicerades. Att det fortfarande ser ut så kan sättas i samband med de yttre, svårförändrade, ramar som lärare är styrda av. Det gör det svårt för lärarna att arbeta med elevers svårigheter utifrån ett relationellt perspektiv eftersom de inte har möjlighet att påverka sina anpassningar. Häri uppstår en komplexitet mellan perspektiven. En tolkning vi gör av detta är att lärarna i studien egentligen rör sig inom det perspektiv Nilholm (2007) myntat, dilemmaperspektivet.

Resultatet av vår studie visade att lärarna ville ge alla elever en likvärdig utbildning. I realiteten upplevde lärarna dock att det fanns begränsningar inom verksamheten som omöjliggör ett sådant genomförande. Detta kan ses i relation till det Nilholm (2007) skriver om att idén om *en skola för alla* har varit svår att genomföra och att det inneburit en rad utmaningar. Det kan även ses i relation till Ahlbergs (1999) påstående om att *en skola för alla* är grundat i idealföreställningar som inte går att omsätta i praktiken. Både forskningen och resultatet av vår studie visar således att *en skola för alla* är svårt att förverkliga. Vår uppfattning är dock att det fortfarande finns saker att göra för att närma sig målbilden om *en skola för alla*. Vi tror att en grundläggande samsyn för lärare i skolans verksamhet hade krävts för att få till en förändring till ett mer relationellt perspektiv. Ett sätt att skapa en samsyn, menar vi, skulle kunna vara genom lärarutbildningen, men också genom fortbildning för både lärare och beslutsfattare. Ett resultat från vår studie var en önskan om att lärarutbildningen i större utsträckning skulle behandla elevers olikheter. Vi anser att lärarna genom utbildningen bör få en bredare kompetens i att utforma en anpassad undervisning som kan varieras utifrån elever som utmanar. Ahlbergs (1999) studie visade att

handledningssamtal med specialpedagog bidrar till att läraren utvecklar sitt tänkande och handlande. Vårt resultat ligger i närheten av detta. Vi upplever att specialpedagogisk handledning till verksamma lärare, både i hur de kan arbeta med enskilda elever och hur undervisningen kan anpassas generellt, kan bidra till att skolan närmar sig målbilden om *en skola för alla*. Samtidigt tror vi att skapandet av en samsyn mellan lärare, specialpedagog/-lärare och annan skolpersonal och att specialpedagogerna delar med sig av sina kunskaper hade kunnat innebära ett minskat behov av externa specialpedagoger. Detta med anledning av att den specialpedagogiska kompetensen i större utsträckning hade kunnat ingå i "vanliga" lärares pedagogiska kompetens. Lärarna hade då haft större möjlighet att möta sina elevers olika behov direkt i klassrummet.

6.2. Utmanande elever som drivkraft till utveckling

Våra resultat visar att lärarna såg på elever som utmanar utifrån den elevgrupp de hade och vad som i gruppen utmanade och inte utmanade lärarens professionalitet. Detta ser vi som en spegling på vad Goffman (2011) säger när han talar om att samhället har ett behov av att definiera vad som är normalt och avvikande, på samhällsnivå men också i skolan. Lärarna såg spridningen i gruppen som en tillgång. Deras olikheter medförde att lärarna behövde utvecklas i sin profession, vilket de såg som positivt. Vad som är normalt och vad som är avvikande visade sig i vår studie vara flytande och individuellt för lärarna beroende på hur deras grupp såg ut. Det viktiga, enligt vår uppfattning, var att det normala inte var mer acceptabelt än det avvikande och att lärarna arbetade emot en stigmatisering av elever som avvek från normen. Detta kan sättas i relation till det Tideman (2000) skriver om att det normala inte alltid är eftersträvänsvärt. Även om lärarna såg elever som utmanar som en tillgång såg vi samtidigt ett dilemma. Samtidigt som eleverna ses som en drivkraft för lärarnas utveckling, så bidrar elevers olikheter också till ett ökat krav och svårigheter i att anpassa undervisningen. Detta krav kan dock ses som positivt då det tvingar läraren att reflektera över sin profession och utvecklas ytterligare i sin lärarroll.

6.3. Relationen i fokus

Balansen mellan att ställa krav och samtidigt vara lyhörd inför elevens önskingar och förmågor förutsätter en tydlig och trygg lärare som samtidigt är konsekvent och sätter gränser. För att uppnå en balans och sätta gränser, visar vår studie att relationen mellan lärare och elev är av yttersta vikt, vilket även Lilja (2013) påvisar. Vi kunde i vår studie se att en god relation leder till att läraren lär känna sina elever, hur de lär sig och vad som fungerar bäst, vilket är till hjälp i undervisningen. Samtidigt måste läraren vara tydlig med att relationen inte handlar om att bli "vänner". Det finns då en risk att undervisningen hämmas av rädsla att skada det band som skapats mellan elev och lärare. Lärarna talade även om betydelsen av tydlighet och struktur i ledarskapet för att skapa trygghet, vilket utgör några av de faktorer Johansson (Skolverket, 2012) lyfte som framgångsrika för undervisningen. Andra framgångsrika faktorer som hon lyfte, och som även kunde ses i vår studie, var att eleverna skulle ha möjlighet att kunna påverka undervisningen. Det var också betydelsefullt att läraren hade ett förhållningssätt att alla elever kan lära sig, men på olika sätt. Imsen (2006) menar att anpassad undervisning blir ett bredare begrepp som kan handla mer om att anpassa på flera olika sätt utifrån elevers situation och inte bara intellektuell förmåga. Vår studie närmar sig det Vintereks (2006) studie beskriver angående att undervisningens innehåll och utformning verkar vara det mest betydelsefulla för elevens kunskaps- och personlighetsutveckling.

6.4. Slutsatser

En skola för alla låter fint på pappret. Men i realiteten tror vi att det är svårt, om inte omöjligt, att förverkliga detta fullt ut då varje elev är unik och skulle behöva en personligt anpassad undervisning för att nå sin fulla potential. Vår studie hade inte intentionen att föra fram några generella slutsatser, men vi hoppas ändå att det resultat vi presenterat kan få lärare att reflektera kring sitt synsätt på elever som utmanar dem och att se möjligheterna dessa elever ger. Lärarens yttre ramar i form av bland annat begränsade ekonomiska resurser, antal pedagoger i relation till elever, lokaler och arbetsmaterial gör att läraren har begränsade förutsättningar i undervisningen.

Dock visar våra resultat att ett synsätt där elevers olikheter ses som möjligheter och effektivisering utifrån de resurser som finns är viktiga faktorer för att komma en bit på väg. Varierade arbetsformer och anpassningar i undervisningen är viktigt. Även om lärare inte kan individanpassa undervisningen till hundra procent är det alltid möjligt att bryta ner undervisningen och anpassa den till några framträdande grupper som har liknande behov. Detta möjliggörs via tydlighet och struktur i lärarens ledarroll. Likaså är dialog mellan eleven och läraren om hur eleven lär sig bäst betydelsefull, det förutsätter att en god relation skapas.

Avslutningsvis vill vi återkoppla till Freires citat (Roberts, 1998) som inledde denna studie: ”It is impossible to teach without the courage to love, without the courage to try a thousand times before giving up” (s.52). Det är inte lätt att vara lärare. Men genom mod, glädje, envishet, ett sökande efter arbetssätt som fungerar för varje elev, en tro på att alla elever kan och att se möjligheterna i elevernas olikheter kan lärare skapa en undervisning för de elever som utmanar och därigenom närma sig *en skola för alla*.

6.5. Vidare forskning

I vår studie har vi fokuserat på hur lärare anpassar undervisningen till elever som utmanar. Vi tog inte hänsyn till övriga situationer under skoldagen, såsom raster och lunch. I en vidare studie skulle dessa tillfällen kunna innefattas för att undersöka om och i sådana fall hur de påverkar lärares anpassningar av undervisning. Vidare visade det sig i vår studie att betydelsen av relationer var grundläggande för att lärarna skulle kunna planera sin undervisning till eleverna. Utifrån det väcktes frågan hos oss om gruppstorleken påverkar relationer och trygghet för elev och lärare samt hur lärare hanterar uppdraget att se varje enskild elev. Under arbetets gång har även tankar om en studie utifrån elevers perspektiv kring samma tema dykt upp. Med anledning av att flera lärare i vår studie uttryckte att de saknade en bredare kompetens av elevers olikheter i lärarutbildningen hade en annan studie kunnat vara att analysera kurser i lärarutbildningen för att se vad de innehåller men som studenterna kanske inte tillgodogör sig. Dessutom hade en liknande studie i större omfattning kunnat ge en bredare kunskap.

Referenslista

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogisk rapport nr 15 1999:08, Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige 2007 årg. 12*. 12(2), 84-95. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla: några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Elmeroth, E. (red.) (2012). *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (1996). *Specialpedagogik och lärarutbildning*. PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE, 1996, Årg. 1, Nr 2, s 89-99. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik.
- Foucault, M. (1992). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. ([Ny utg.]). Stockholm: Arkiv.
- Goffman, E. (2011). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Prisma.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev [Elektronisk resurs]*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs]: vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). Specialpedagogik: vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg. 10*, 15(2), 124–138. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Forskningsrapport om inkluderande undervisning. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan [Elektronisk resurs]: en studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning: delrapport från projektet Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO)*. (2., omarb. uppl.) Mölndal: Göteborgs univ., Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Göteborg: Univ., Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2008). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (2.,[rev.] uppl.) Stockholm: Liber.

Riksarkivet. (2013). *Grundskolan införs*. Hämtad 2014-11-16, från <https://riksarkivet.se/grundskolan-infors>

Roberts, P. (1998). Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Australian Journal of Teacher Education, 23(1) s. 40-55. Boulder: Westview Press.

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

Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=22575>

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri.

SOU 1961:30 *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT07)*. Stockholm: Fritzes.

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

Sverige. Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten: om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar: fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolinspektionen (2012). *Framgång i undervisningen: en sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. ([Ny utg.]). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vinterek, M. (2006) *Individualisering i ett skolsammanhang*, Forskning i fokus nr.31. Kalmar: Lenanders grafiska AB.

Wedin, A. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings universitet.

Wikberg, E. (1998). *Lärarens ledarskap*. Solna: Ekelunds förlag.

BILAGOR

BILAGA 1

Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken lärarutbildning har du läst?
 - Har du läst specialpedagogik?
3. Beskriv din klass!
 - Ge exempel? Beskriv en vanligt förekommande situation?
4. Vad tänker du när du hör begreppet ”elever som utmanar”?
5. Vilka utmaningar ser du i din klass?
 - Ge exempel? Beskriv en situation?
6. Vad tänker du när du hör begreppet ”en skola för alla”?
 - Hur arbetar du för att uppnå detta?
 - Beskriv en situation när du tycker att en skola för alla varit verklighet.?
 - Beskriv en situation när du tycker att en skola för alla inte känts som en möjlighet?
7. Hur tänker du att lärare ska arbeta för att tillgodose allas behov i undervisningen?
 - Vilka dilemman finns?
 - Vad är utmaningen med att tillgodose alla elevers behov i undervisningen?
 - Vad upplever du är svårt/lätt?
8. Berätta hur du anpassar din planering och undervisning till elevers olikheter!
 - Berätta hur du anpassar klassrummet i undervisningen! (grupprum, placering av elever)
 - Är det något som fungerar bättre än något annat?
9. Vilken pedagogisk kompetens och kunskap behöver klass/ämneslärare för att kunna möta alla elever och deras behov?
 - Upplever du att du hade haft behov av mer specialpedagogisk kompetens?
 - Vad innefattar begreppet specialpedagogisk kompetens för dig?
10. Hur har din syn på elever som utmanar förändrats över tid?
11. Vad skulle du vilja tillägga?

BILAGA 2

Observationsschema

Fokuspunkter	Elev	Lärare	Kommentar
<p>o – O o > O o < O o = elev O= lärare</p>			
<p>Vilka elever får uppmärksamhet av läraren och på vilket sätt? - Vad gör dessa elever? Vad gör läraren?</p>			
<p>Struktur - Arbetsgång: Inledning, instruktioner, genomgång, igångsättning av arbete, avslutning</p>			
<p>Individanpassat arbetsätt - Hur arbetar man? Enskilt? Tillsammans? Med samma sak, med olika saker?</p>			
<p>Fysisk miljö - Placering av elever? Skärmar?</p>			