



Examensarbete, 15 hp, för Specialpedagogprogrammet
VT 2018

Tillgängliga lärmiljöer och inkluderande arbetssätt?

-en studie av en högstadieskolas
undervisning

Accessible learning environments and inclusive work
procedures?

A study of one of the senior secondary school's education

Petra Jonsson och Micaela Rauner

Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Petra Jonsson och Micaela Rauner

Titel/Title

Tillgängliga lärmiljöer och inkluderande arbetssätt?
En studie om en högstadieskolas undervisning

Handledare/Supervisor

Daniel Östlund

Examinator/Examiner

Helena Andersson

Sammanfattning/Abstract

Detta examensarbete är en studie med syftet att bidra med kunskap om elevernas upplevelse av tillgängligheten i deras lärmiljö på en högstadieskola. Studiens fokus är elevernas upplevelse samt om det samstämmer med lärarnas upplevelse av lärmiljön.

Dagens forskning om skolutveckling och inkludering är betydande och ett av skolans viktiga uppdrag är att undervisningen anpassas efter alla elevers behov och skapa tillgängliga lärmiljöer. Studien utgår från Spsms definition av lärmiljöer och fokuseras på den pedagogiska lärmiljön och ett inkluderande arbetssätt. Resultaten tolkades utifrån ett relationellt och kategoriskt perspektiv med stöd av tankestil och tankekollektiv. Resultatet visar att eleverna önskar en mer tillgänglig lärmiljö där feedback, delaktighet och motivation blir en större del av undervisningen. Resultatet visar även att lärare anser sig undervisa mer inkluderande och tillgängligt än vad de gör och att majoriteten av deras svar i studien var individfokuserade och kategoriskt hållna. Det blev tydligt att verksamheten hade mer hinder i lärmiljön än möjligheter när det kom till inkluderande undervisning. I studien framgår att det finns stora möjligheter till ett positivt förändringsarbete mot tillgängliga lärmiljöer.

Ämnesord/Keywords

Delaktighet. Inkludering, lärmiljöer, motivation, tillgänglighet

Innehåll

1. Inledning	6
1.1. Syfte och frågeställningar	7
1.1.1. Syfte.....	7
1.1.2. Frågeställningar	7
1.2. Bakgrund	7
2. Tidigare forskning	9
2.1. Lärmiljöer	9
2.2. Inkludering.....	10
2.2.1. Inkludering	10
2.2.2. Framgångsfaktorer vid inkludering	13
2.2.3. Elevers delaktighet	17
2.2.4. Motivation	18
2.2.5. Inre och yttre motivation	19
2.2.6. Tillgänglighet och alternativa verktyg.....	20
2.3. Organisation.....	21
2.3.1. Summering av tidigare forskning	22
3. Teoretiskt ramverk.....	22
3.1. Sociokulturellt perspektiv	22
3.2. Tankestil och tankekollektivet.....	24
3.2.1. Tankestil	24
3.2.2. Tankekollektivet	24
3.3. Relationellt perspektiv	24
3.4. Kategoriskt perspektiv	25
3.5. Salutogent perspektiv	26
3.5.1. Summering av teoretiskt ramverk.....	26

4. Metod.....	27
4.1. Urval	27
4.1.1. Beskrivning av undersökningsgrupp – elever	28
4.1.2. Beskrivning av undersökningsgrupp – lärare	28
4.2. Metodval.....	29
4.2.1. Enkät.....	29
4.3. Genomförande	30
4.3.1. Elevenkät	30
4.3.2. Lärarenkät.....	30
4.4. Diskussion av studiens tillförlitlighet	31
4.4.1. Tillförlitlighet	31
4.4.2. Giltighet.....	31
4.5. Avgränsningar	31
4.6. Databearbetning och analysförfarande	32
4.7. Etiska principer.....	32
4.8. Kritik.....	33
5. Resultat och analys	33
5.1. Resultat av elevenkät	33
5.1.1. Trygghet och trivsel.....	34
5.1.2. Relation lärare-elev.....	35
5.1.3. Motivation	36
5.1.4. Delaktighet	39
5.1.5. Feedback.....	41
5.1.6. Undervisning	42
5.2. Resultat av lärarenkät	44
5.2.1. Trygghet och trivsel.....	44

5.2.2. Relation lärare- elev.....	45
5.2.3. Delaktighet	48
5.2.4. Motivation	50
5.2.5. Feedback.....	53
5.2.6. Undervisning	53
5.2.7. Sammanfattning av resultat	56
5.2.8. Teoretisk tolkning av resultatet	58
5.2.9. Slutsatser.....	60
6. Diskussion.....	61
6.1. Diskussion av resultaten	61
6.2. Metoddiskussion.....	62
6.3. Diskussion	62
6.4. Tillämpning	69
6.5. Framtida forskning	70
Referenser.....	71
Bilagor	76
6.5.1. Bilaga 1 Missivbrev	76
6.5.2. Bilaga 2 enkät elev	77
6.5.3. Bilaga 3 Enkät lärare	78

1. Inledning

I följande kapitel berättar vi lite kort om vår utgångspunkt och vårt eget ställningstagande inför studiens valda problemområde. Vidare presenteras egna erfarenheter och hur vi blivit intresserade av problemområdet. Detta med anledning av att läsaren ska förstå vilka ”glasögon” vi bär och hur de kan tänkas färga studiens innehåll. Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevernas upplevelse av tillgängligheten i deras lärmiljö på en högstadieskola. Studiens fokus är elevernas upplevelse samt om det samstämmer med lärarnas upplevelse av lärmiljön. Vygotskijs (1978) definition av det sociokulturella perspektivet genomsyrar våra tankar och således även studien då vi anser att det situerade lärandet är gynnsamt för utveckling och kunskapsinhämtning.

Under vår utbildningstid samt under våra verksamma år som lärare och förskollärare så har vi uppmärksammat lärmiljöns betydelse för elevers lärande, delaktighet och gemenskap. I Skollagen står att läsa ”i utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.” (SFS 2010:800 Skollag. kap 1, § 1). Vår utgångspunkt är att inkludering är något eftersträvansvärt och att alla elever i ett klassrum gagnas av det. Vår tanke är att om skolan har en samsyn kring de specialpedagogiska frågorna kommer det gemensamma arbetet att fungera för elevernas bästa. Utbildningen bör inte utformas lika för alla elever då det finns elever som har svårigheter att nå målen och därför måste hänsyn tas till varje elevs förutsättningar. Det här är något av skolans svåraste utmaning och det som gör det så viktigt att vi alla arbetar mot samma mål och har en samsyn på hur vi ska lösa problematiken. En grundläggande del av det framgångsrika inkluderingsarbetet är att skapa tillgängliga lärmiljöer. När begreppet tillgänglighet används i dagligt tal kopplas det oftast ihop med fysisk tillgänglighet, till exempel möjligheten att kunna förflytta sig till olika platser. Tillgänglighet kopplat till utbildning handlar om elevens faktiska möjligheter till delaktighet, förståelse och utveckling och det ställer krav på undervisningens utformning, lärmiljön och personalen. Här blir specialpedagoger en viktig del för att säkerställa att alla elever får möjlighet att lyckas och känna trygghet i skolan. Enligt examensordningen för specialpedagoger (SFS 1993:100) ska specialpedagogen arbeta förebyggande med att undanröja hinder och

svårigheter i olika lärmiljöer, vilket pekar på att specialpedagogers ansvar och yrkesroll är viktig för elevers förmåga att få en likvärdig utbildning. Vår upplevelse är att skolans lärmiljö är sammankopplad med vilken syn pedagogerna har på eleverna och på vilket sätt arbetet med eleverna bedrivs. I begreppet lärmiljö ingår även lärarnas bemötande av eleverna som även det påverkas av den aktuella elevsynen. För att kunna bygga en relation är just mötet mellan lärare och elever grundläggande och ur det mötet kan kunskap, vetgirighet och nyfikenhet och lust att lära skapas. Timperley (2013) menar att det professionella lärandet är grunden till en hållbar utveckling för elevernas bästa där alla elever oavsett förutsättningar ska kunna lyckas. Det bygger på en process som involverar eleven, läraren och skolans organisation och ledare och där alla dessa måste samverka för att nå det önskvärda resultatet, att utveckla skolan till att bli en skola för alla.

1.1. Syfte och frågeställningar

1.1.1. Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevernas upplevelse av tillgängligheten i deras lärmiljö på en högstadieskola. Studiens fokus är elevernas upplevelse samt om det samstämmer med lärarnas upplevelse av lärmiljön.

1.1.2. Frågeställningar

- Vilka hinder finns i elevernas lärmiljö?
- Vilka möjligheter finns i elevernas lärmiljö?
- Hur kan lärmiljön utvecklas vidare?

1.2. Bakgrund

Enligt Spsm (2015) så finns tre olika delar av lärmiljön, pedagogisk, social och fysisk. Den pedagogiska fokuserar pedagogiska strategier och stödstrukturer, arbetslag, olika sätt att lära, lärverktyg, it i lärandet och hjälpmedel. Den sociala fokuserar på gemenskap, begripligt sammanhang, planerade aktiviteter, samverkan med hemmet och normkritik och attityder. Den fysiska fokuserar på auditiv, visuell, luftmiljö, möblering, plats för presentation, plats för produktion, plats för interaktion, plats för reflektion, plats för rekreation och utemiljö.



Fig 1 Tillgänglighetsmodellen (Spsm 2015)

Även i läroplanen, (Skolverket ,2011, rev.2016.) menar att undervisningen ska anpassas efter varje elev där hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov ska tas. Varje elev ska även mötas av respekt i skolan både för sin person och sitt arbete. Vidare framgår det att skolan skyldig att tydligt meddela vårdnadshavare och elever vilka mål, arbetsformer och innehåll som kommer vara aktuella eftersom det är en förutsättning för den enskilda elevens delaktighet och underlag för elevens val i skolan. Skolan ska även tillgodose och ansvara för att varje elev får med sig kunskaper som utvecklar eleverna till goda samhällsmedborgare samt förbereder dem för högre studier. Den ska även fostra eleverna i demokratiska förhållningssätt och motverka alla typer av diskriminering. Skolan ska sträva efter ska skapa en social gemenskap som ger trygghet. Tankarna från Skolverket (2011) med en skola för alla och där skolan ska möta varje elevs behov och fostra goda samhällsmedborgare är centrala i inkluderings begreppet.

Betydelsen av ordet lärmiljö i detta arbete är den miljö eleven befinner sig i under sin skoldag, inte enbart den rent fysiska miljön utan även det sociala och pedagogiska sammanhanget. Eftersom de olika delarna av lärmiljöerna är sammanlänkade och påverkar varandra är det svårt att göra några specifika avgränsningar. Vi har ändå i detta arbete valt att utgå ifrån den pedagogiska miljön i klassrummet. I svaren på enkäten framkommer även delar som berör de fysiska och sociala aspekterna.

Helldin och Sahlin (2010) menar att gynnsamma lärmiljöer förebygger skolsvårigheter och exkludering vilket gör att inkludering blir av yttersta vikt för att uppnå en god lärmiljö. Därför blir det svårt att se begreppen lärmiljö och inkludering skilda från varandra. Vi anser att begreppen är nära sammanflätade med varandra och att inkludering

är en förutsättning för goda lärmiljöer. En grundtanke i ett inkluderingsarbete är att olikheter är en tillgång. Där eleven inte bara är fysiskt närvarande utan även känner delaktighet i undervisningen och i den sociala samvaron. För att skapa inkludering måste läraren redan i sin planering ta hänsyn till alla elevers sätt att fungera och ta hänsyn till alla elevers behov. Då kan alla elever både bidra till och få ut något av lektionen. Andersson (2017) menar att inkludering handlar om att överkomma alla de utmaningar som hindrar elever att lära sig. Dessa tankar får som följd att undervisningen ska anpassas efter alla elevers behov. Har en verksamhet en god lärmiljö så har de med största sannolikhet även ett inkluderande arbetssätt.

2. Tidigare forskning

I följande avsnitt beskrivs olika synsätt på vad inkludering är och vilka framgångsfaktorer som forskningen visar leder fram till en lyckad inkludering. Dessutom presenteras motivationens, de tekniska hjälpmedlens och organisationens betydelse för inkluderingsarbetet.

2.1. Lärmiljöer

Helldin och Sahlin (2010) påpekar vikten av det sociala klimatet i inlärningssituationer och det är relationerna mellan lärare elever och elever emellan som skapar det sociala klimatet. De menar därför att det är av stor vikt att skapa gynnsamma lärandemiljöer för att förebygga skolsvårigheter och exkludering. Författarna framhåller också att de redan utsatta barnen påverkas mest negativt av ogynnsamma klassrumssituationer. De goda lärandemiljöerna är en skyddande faktor för alla barn, men i synnerhet de mest utsatta. Helldin och Sahlin (2010) menar att de goda lärandemiljöerna är en förutsättning för ett gott klassrumsklimat. Vidare skriver de att goda klassrumsklimat inte går att skapa enbart genom goda intentioner utan genom målmedvetet förebyggande arbete. En del i detta arbete är att påverka skolans värderingar och pedagogiska målsättningar.

”Att vara i skolan måste till att börja med vara en positiv känslomässig erfarenhet som är den första förutsättningen för att göra lärande möjligt.” (Helldin och Sahlin 2010, s. 52)

Helldin och Sahlin (2010) poängterar att skapa trygghet är något som all personal i pedagogiska verksamheter måste se som sin främsta uppgift. Om barnen och eleverna inte känner att de kan slappna av och känna sig trygga minskar möjligheterna till inläring och utveckling dramatiskt. Kutcher (2005) menar att lärarens förhållningssätt påverkar elevernas utveckling och är avgörande för om skolan ska bli en framgångsfaktor för elever. Lärarens roll är även central i om barnets utveckling inte följer normen och det är oftast läraren som signalerar när något inte fungerar för barnet. Han menar även att en bra relation mellan skola och föräldrar är en bra möjlighet att lyckas för elever i svårigheter. Deras samlade kunskap om barnet i olika situationer hjälper till när det kommer till ett utredningsarbete.

2.2. Inkludering

2.2.1. Inkludering

Andersson (2017) menar att inkludering handlar om att överkomma alla de utmaningar som hindrar elever att lära sig. Dessa tankar får som följd att undervisningen ska anpassas efter alla elevers behov. Andra faktorer som Nilholm och Göransson (2014) lyfter fram är gemenskapens betydelse för inkluderingen. Att känna gemenskap är en förutsättning för ett lyckat inkluderingsarbete, att eleverna känner ett "vi" i klassen och på skolan, en känsla av identifiering med gruppen. Författarna poängterar att för att en gemenskap skall uppstå måste det i undervisningen skapas möjligheter för eleverna att involveras i varandras tankar och arbeten. Demokratiska processer är ytterligare en faktor som Nilholm och Göransson (2014) framhåller när de beskriver inkludering. Att de finns på alla nivåer på skolan är betydelsefullt ur ett inkluderingsperspektiv. Varje elev måste få möjlighet att uttrycka sig oavsett vad det gäller. Hittills har faktorer ur ett övergripande perspektiv på inkludering beskrivits. För att en skola ska vara inkluderad måste även elevernas individuella situation tas hänsyn till. Nilholm och Göransson (2014) menar att för att en skola ska vara inkluderad ska varje elev vara socialt deltagande i så stor utsträckning som hen själv vill och vara delaktiga i kunskapsinhämtandet.

Nilholm och Göransson (2014) delar upp inkluderingens definitioner i tre grupper: Den gemenskapsorienterade definitionen i vilken olikheter ses som en tillgång och skolan bör vara organiserad så att undervisningen anpassas efter alla elevers behov. Vidare krävs att eleverna också känner delaktighet både socialt och pedagogiskt.

Den individorienterade definitionen talar enbart om hur inkluderingen ser ut för den enskilda eleven. Trivs individen i skolan, når målen och har goda sociala relationer är eleven enligt denna definition inkluderad. Hur situationen ser ut över lag i skolan har mindre betydelse. Arbetas det utifrån den definitionen är det oftast eleverna i behov av särskilt stöd som är i fokus.

Den placeringsorienterade definitionen används för att beskriva att eleven befinner sig i klassrummet där dennes ursprungsklass får sin undervisning. Det är en definition som enligt Nilholm och Göransson (2014) ofta används trots att alla forskare är överens om att inkludering handlar om mycket mer än just var eleven befinner sig. Även Göransson m.fl. (2011) menar att inkluderingsbegreppet ofta missuppfattas. De ser att det används för att beskriva var en elev ska få sin undervisning i stället för att visa på att alla elever ska få det stöd de behöver tillsammans med den klass de tillhör.

Göransson m.fl. (2011) menar att den verksamhet som är ansvarig för eleverna också bör försäkra sig om att utbildningen bedrivs inkluderande, inte någon nationell myndighet. Författarna anser inte att bedömningen av stödbehovet ska baseras på en medicinsk diagnos. Karlsudd (2012) poängterar att särskiljning av elever genom hänvisning till vissa exkluderande undervisningsgrupper riskerar att frånta de ordinarie lärarna ansvaret för denna elevgrupp. Istället menar författaren att med en positiv bild av olikheter ökar sannolikheten för att en verksamhet som inkluderar alla skapas. I den miljön känner pedagogerna ett större ansvar för alla elever, inklusive elever i behov av stöd.

Persson (2012) poängterar att inkludering är en framgångsfaktor när det kommer till att skapa en skola som ger förutsättningar till elever att lyckas. Inkluderingsstanken omfattar elevers möjlighet att påverka sin tid i skolan, trivseln i skolan samt att alla elever ska ha möjlighet att uppnå lärandemålen.

Karlsudd (2011) menar att det viktigaste vi kan ta med oss ut i verksamheten är en diskussion om kunskapssyn och människosyn och bygga vår pedagogik på dessa tankar. Att ha ett inkluderande och positivt bemötande oavsett vilka svårigheter våra elever har möjliggör att vi kan undervisa elevers olikheter i samma klassrum. Lösningen är att vi måste börja arbeta på ett nytt sätt för att höja skolans måluppfyllelse med hjälp av våra olikheter där vi inte skiljer på det normala och det onormala.

Karlsudd (2012) anser att inkludering bygger på att man tar tillvara gruppgemenskap, allas olikheter som tillgångar samt att man ser alla som en samhällsgemenskap oberoende

av förmåga. Inkludering har fått kritik för att sätta gruppens behov först och även de svårigheter som uppstår när två individers behov ska sättas mot varandra, detta är något som Karlsudd menar ställer höga krav på verksamheten. Trots att många inom skolan menar att det saknas resurser för att arbeta på detta sätt så visar forskning att de som har resurserna använder dem till nivågrupperingar och små enskilda grupper istället. Han menar att den modell som han kallar inkluderande individualisering kan få begreppen att mötas i en samklang och att modellen kan utveckla lärandet hos alla elever. Alla mål ska individualiseras och efter varje moment bör man reflektera och se över vad som varit lyckosamt och vad man behöver förändra. Han menar att man individualiserar miljö, metod, mål, hastighet, material och resultat. För att detta ska vara en inkluderande miljö och inte endast en individualiserad behöver individen befinna sig i en gruppgemenskap där man ser olikheter som tillgångar och klimatet främjar utveckling med utgångspunkt från individen.

Ahlberg (2013) anser att inkluderingsbegreppet handlar om alla elevers lika rättigheter till en skola för alla och en gemenskap och ett lärande som främjar elevers olikheter som tillgångar. Fokus ligger på demokrati och mångfald som en utgångspunkt för lärande. Vidare så bör skolutveckling och forskning i verksamheten bidra till en utveckling av undervisningen så att alla elever tillgodoses. Man bör även ha relation, kunna kommunicera och samarbeta för att utveckla elever i behov av särskilt stöd. Skolan behöver ha en god relation med hemmet men även med andra instanser då det kan behövas för att stötta elevens vardag och skolsituation. Skolan behöver ha en samsyn, kommunikation och samarbete kring elevernas kunskapsinhämtning för att gynna deras utveckling. En viktig del i speciallärare och specialpedagogers yrkesroll är att tillsammans med klasslärare handleda och strukturera upp arbetet kring elever i behov av särskilt stöd. Karlsudd (2011) menar att den form av undervisningsmetod där specialläraren plockar ut elever ur klassrummet kan verka exkluderande då man ofta sätter samma en mindre grupp med elever med svårigheter. Undervisningen påvisar ofta svårigheter hos eleverna och har ett innehåll styrt av kärnämnen. Det blir tydligt att gruppen exkluderas från ordinarie undervisning på grund av sina svårigheter och att den ordinarie läraren ersätts med en speciallärare. Han menar att det blir en form av exkluderingspedagogik både gentemot de elever som undervisas i dessa mindre grupperingar men även mot de lärare som driver den ordinarie undervisningen. Att denna undervisning endast kan genomföras med en expertgrupp som ses som en elit. Han hävdar

att undervisningen istället bör vara inkluderande och att specialpedagogerna och speciallärarens roll bör få alla på skolan att arbeta gemensamt mot samma mål. Eleverna gynnas i denna typ av undervisning och följderna blir att både elever och personal arbetar mot ett positivt inkluderande förhållningssätt. I samhälls- och strukturperspektivet menar Ahlberg (2013) att de problemen som finns i skolan härrör till samhället vi lever i och de maktförhållanden som råder. Man knyter skolan nära till det samhälle som den befinner sig i och det centrala är rättvisebegreppet och inkludering. Man ser vikten av en skola för alla och menar att det inte är eleven som ska förändras, det är skolan och samhället som eleven är en produkt av. Här finns en kritisk hållning till den klassiska specialundervisningen då den anses segregande eftersom elever plockas ut ur klassrummet. Man vill hellre lyfta in specialundervisningen i klassrummet då det främjar demokrati, allas lika värde och en social rättvisa. Man menar även att det går att minska behovet av specialundervisning genom att förändra genom politiska beslut och en ändrad undervisning. Detta perspektiv har kritiserats för att se problematiken ur en för snäv vinkel och inte ser specialpedagogikens helhet samt att den inte helt är praktiskt förankrad i skolans verklighet. fulla potential.

2.2.2. Framgångsfaktorer vid inkludering

Lyons, Thompson och Timmons (2016) identifierar ett visst antal teman för att framgångsrikt nå inkludering. Det första temat är relationer och lärande. Författarna definierade detta tema som den mest meningsfulla delen av skolupplevelsen. Inte bara relationerna med eleverna utan även familjerna var delaktiga i detta arbete. Ett starkt engagemang för inkludering på alla nivåer var nästa tema Lyons m.fl. (2016) kunde urskilja. För det tredje såg författarna klassrumslärares ansvar för alla elevers framgångar som en viktig del i inkluderingsarbetet. Det sista temat författarna kunde urskilja var vikten av att arbeta tillsammans för att uppnå bästa resultat, stödja både varandra och eleverna. Vidare kunde Lyons m.fl. (2016) se specifika gemensamma nämnare i ett framgångsrikt inkluderingsarbete. De gemensamma nämnarna är en tydlig vision om ett arbetssätt som inkluderar alla elever, ett tydligt ledarskap, stöd för både elever och lärare, effektiv resursfördelning, flexibla läroplaner och kvalitativ och effektiv fortbildning. Vikten av ledarskapet och den tydliga visionen lyfter även Persson (2012) som viktiga faktorer för att lyckas med ett inkluderingsarbete.

Persson och Persson (2012) anser att skolan inte behöver mer resurser för att utvecklas mot inkludering och högre måluppfyllelse. Allan (2010) påvisar att när medlen sedan tas tillbaka så avstannar effekterna av inkluderingen och det gynnsamma arbetet uteblir. Persson och Persson(2012) menar vidare att det finns några tydliga framgångsfaktorer som lärare kan göra för att inkluderingsarbetet ska bli gynnsamt. Struktur och tydlighet där lektionerna är anpassade efter eleverna och de elever som behöver mer stöd under lektionstid får det. Lärare efterfrågar elevernas egna tankar om hur de bäst tar till sig kunskap och vad som är mest gynnsamt för elevernas utveckling mot högre måluppfyllelse. Detta skapar engagemang hos både elever och lärare och bidrar till ökad motivation och relation, vilket i sin tur leder till ökade resultat för eleverna och ett inkluderande samspel. Det finns tydliga instruktioner på tavlan med tydlig start, arbetsprocess och avslutning så att alla elever hela tiden vet exakt vad som förväntas av dem. Ingen elev lämnas att ensam söka kunskap utan klasskamrater och lärare finns och stöttar upp arbetsprocessen som vid behov kan delas in i mindre delar. Lärarna diskuterar i högre grad med varandra och de är medvetna om vilka olika metoder som används av kollegorna samt hur de motiverar eleverna. Persson och Persson (2012) menar vidare att lärarna även har förändrat synen på sitt uppdrag till en mer gemensam tankestil där elevernas framgångar är skolans ansvar. Allt material fanns tillgängligt i salen och vid sjukdom fanns alltid lärarens anteckningar från lektionen att tillgå. Lektionstiden blev således mer effektiv och ingen onödig tid gick åt till att leta efter pennor eller ta igen missad lektionstid. Det fanns möjlighet för elever att bli påmind om läxor och prov via sms och om eleverna inte infann sig i tid till lektionerna hämtades de av lärare eller fick ett telefonsamtal. Persson och Persson (2012) menar vidare att lärarnas uppdrag sträckte sig ut i korridoren med samtal med eleverna för att bygga relationer och skapa goda förutsättningar i klassrummet. Tät kontakt med vårdnadshavare och samarbete kollegor emellan gav en trygg grund för elever och avlastade lärarna. Vid nya arbetsområden gick läraren igenom betygskriterier samt kursplanernas mål. Tydlighet i skriftlig och muntlig grovplanering till eleverna med feedbackmoment, prov, läxförhör samt innehåll med tydliga konkreta exempel. Läxhjälp och lovskola erbjöds och här var innehållet lika tydligt och strukturerat. Detta bidrog till att eleverna fann mer motivation och satte högre ambitioner för att lyckas. Undervisningen anpassades inte enbart till en godkänd nivå utan det fanns alltid möjlighet att sträva högre för alla elever.

Nilholm och Alm (2010) menar att lärarnas framgångar i att inkludera eleverna kommer från några undervisningsstrategier som användes i klassrummet. De här sex strategierna var gynnsamma.

- 1) Individuella instruktioner för elevernas olika behov.
- 2) Tydliga ramar kring att alla har rätt att uttrycka sin åsikt och alla ska respektera och lyssna trots att man har olika åsikter och att det är naturligt att vi har olika åsikter. Tydlig planering som visar på vad som förväntas av eleverna och omedelbar handling om det inte efterföljs.
- 3) Flertalet gruppaktiviteter i veckan för att stärka den sociala samvaron för god inläring. 50% gruppaktivitet och 30% individuellt arbete, resten av tiden av lärarinstruerad. Lärarna planerade alltid grupperna.
- 4) Skapa goda relationer med föräldrar där föräldrarna har en tät kontakt med skolan.
- 5) Inkludera alla i diskussioner och gemensamma lösningar på olika problem.
- 6) Respektera alla elever, vara positiv och aldrig ha ett auktoritärt sätt att närma sig elever. Ha en inställning att alla elever är tillgängliga och använd positiv feedback.

För att kunna genomföra en inkluderande undervisning så bör man ha en tydlig undervisningsstrategi, en strategi som gynnar inläring och gemenskap. Nilholm och Alm (2010) menar att klassrum inte ska kallas inkluderande om hänsyn inte har tagits till elevernas syn på sin egen lärmiljö.

Kotte (2017) visar att lärare har en positiv syn på inkludering och de anser att de till stor del kan undervisa utifrån sitt ämne på ett inkluderande sätt, vilket är motsatt vad tidigare forskning visat, Boyle m.fl. (2011) Men det blir tydligt att lärare anser att svårigheten att nå ut till alla elever i ett klassrum där elever i behov av stöd tar mycket fokus är ett kollegialt ansvar som inte varje enskild lärare kan lösa. Här anser lärarna att trots lektionsplanering så blir det praktiska arbetet i klassrummet svårt att lösa på ett tillfredställande sätt. Lärare är positivt inställda till inkludering och att de anser att inkluderingen är viktig för elevernas kunskapsutveckling. Men de upplever svårigheter med att undervisa elever i behov av stöd och kontra de behov som finns bland de övriga klasskamraterna. Svårigheterna med att ge alla det stöd som de har rätt till samt se till att alla når kunskapskraven är dominerande.

Lärarna anser att de arbetar inkluderande och tillgodoser elevernas behov i större utsträckning än vad de gör. Kotte menar att de saknar adekvat stöd i form av specialpedagogisk kunskap, stödmaterial samt kollegial samverkan kring eleverna. Lärarna får tackla svårigheterna kring inkludering var för sig och upplever att de kollegiala samtalen bidrar till en positiv utveckling av deras inkluderande undervisning och önskar att mer tid fanns till förfogande för denna sorts möten. Lärarna anser att pedagogiska möten med elever, både enskilt och i grupp hjälper till för att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar.

De flesta av lärarna anser att de kan undervisa på ett inkluderande sätt men endast en tredjedel av dem försöker minska tiden då elever undervisas utanför klassrummet. De särskilda insatserna som är insatta i klassrummet kring vissa elever är inte heller något som lärarna diskuterar med specialpedagogerna kring. Inspiration att arbeta inkluderande får lärarna av varandra genom att dela goda exempel men de beskriver även att det finns lite tid för dessa aktiviteter. De beskriver även svårigheten och komplexiteten med uppdraget att anpassa undervisningen så att den är gynnsam för alla elevers utveckling. Lärare planerar för en inkluderande undervisning med olika arbetssätt, struktur och varierande material. De upplever även att de lyckas i högre grad med inkluderingen i sitt klassrum genom att få kollegial feedback och reflektion.

Fergusons (2008) menar att lärare har svårigheter att räkna till för alla elever. Tetler (2015) och Causton-Theorharsis m.fl.(2008) menar att den inkluderande undervisningen bör ha en gemensam ram som är gynnsam för alla elever för att inkludering ska uppnås. Även det kollegiala lärandet inom samma ämne, Horne och Timmons (2009) är viktiga för lärare strävan efter inkludering. Inkluderings begreppet utgår från att det finns en gemenskap i klassrummet, att alla har rätt att tillgodogöra sig kunskap, social samvaro och rättighet att delta. Dilemmat med inkludering blir tydligt då lärare har en intention om att inkludera men inte verktygen för att helt genomföra det, vilket stämmer med Moens (2008) tankar om lärares dilemma. För att stärka lärarna vidare menar Colnerud och Granström (2015) att ett två lärarsystem skulle kunna vara gynnsamt, något som även Kotte (2017) tar fasta på. Berry (2006) menar att lärarna bör arbeta med att skapa en gemenskap som alla är delaktiga i och att alla elever känner ett gemensamt ansvar för lärandet. Att lärarna är tydliga med att skapa ett gott klimat där alla elever kommer till tals, där samarbete värderas högt och där elevernas arbetssätt skapar gemenskap. De

skapar en norm i klassen där gemenskap är en förutsättning och ett verktyg till lärande. Ett av deras lyckade undervisningsprojekt för att främja inkludering är att klassen gemensamt arbetar med att konstruera en berättelse där en elev har huvudansvaret och övriga deltar. Här stöttar lärarna genom att komma med tips men eleverna själva äger berättelsen och stöttningen ses som ett verktyg för att alla ska kunna delta. Lärarna uppmanar ”fusk” genom att eleverna får viska till varandra för att hjälpa den som inte hittar svaret. Läraren låtsas inte om viskningen utan berömmar eleven som om det var den som hittade svaret själv. Här lägger läraren en viktig strategi för att skapa och bibehålla gruppens gemenskap och låta alla delta på lika villkor. Men trots lärarnas aktiva arbete med gemenskap och inkludering så uppstår det friktion mellan elever och Berry (2006) beskriver att lärare som arbetar med gemenskapen i klassen får mer delaktiga elever och att lärare med tydliga ramar och strategier når olika typer av elevgrupper bättre. Lärarna behöver utmana tidigare uppfattningar om olikheter och påvisa att de är en tillgång i klassrummet. Det visar även att i mindre grupper kan sårbarheten hos elever i behov av stöd bli än tydligare när det handlar om uppgifter där eleverna ska betygsättas eller värderas. Det blir då ingen utvecklande miljö som främjar delaktighet och samarbete utan en exkluderande uppgift där eleven kan känna utanförskap. Deltagande definieras av Gerber (1994) av att förstå och kunna känna till sitt eget lärande och Berry (2006) menar att de lärande mål som finns ofta står i opposition med det sociala gemensamma lärandet. Scrtic (1995) menar att specialpedagogiken mer har fokuserat kring struktur och ordning som en viktig faktor men Berry (2006) anser att gemenskapen i lärandet behövs för att föra forskningen om elever i behov av stöd framåt.

2.2.3. Elevers delaktighet

Enligt Szönyi och Söderqvist (2013) och Andersson (2017) är delaktighet en social process som påverkas av faktorer i omgivningen, vilket innebär att det är en föränderlig process som är möjlig att påverka. Andersson (2017) poängterar att först när en aktivitet är tillgänglig för eleven och den ingår i ett socialt sammanhang uppnås delaktighet. Delaktighetens vara eller icke vara är något som är subjektivt för den person som antas uppleva delaktigheten vilket innebär att den inte är något någon utomstående kan observera. Szönyi och Söderqvist (2013) påpekar att delaktigheten kan vara hög i en situation som inträffar under en skoldag, men mindre påtaglig i en annan. Därför påtalar Szönyi och Söderqvist (2013) att delaktighet ska ses utifrån de enskilda aktiviteter som

eleverna deltar i. Övergripande bedömningar av huruvida en elev är delaktig i en skoldag generellt eller ej är ett för trubbigt verktyg. Szönyi och Söderqvist (2013) poängterar hur sammanlänkar tillgänglighet och delaktighet är. Tillgängligheten är en förutsättning för delaktighet. Utan tillgänglighet av information och undervisning kan inte delaktighet skapas.

2.2.4. Motivation

Andersson (2017) påvisar att elever inte når utbildningsmålen när de är oengagerade i sitt skolarbete. Motivation kan definieras på olika sätt. Ett sätt att definiera det på är att motivationen inte finns hos eleven utan är ett resultat av den respons eleven fått och konsekvenser av de erfarenheter som eleven gjort. Ytterligare sätt att se på motivation är att se det som inre och yttre motivation. Den yttre motivationen upprätthålls genom att få uppmuntran utifrån i aktivitet eleven är delaktig i. Den inre motivationen aktiveras genom elevens eget intresse och målsättning för aktiviteten. Elevers motivation skulle också kunna förstås utifrån vilka mål de strävar efter och vilken betydelse dessa mål kan ha för deras beteende. Det förefaller som att när elever inte förstår, eller när de inte finner mening i den aktivitet som föreslås, väljer de att exempelvis inte svara på frågor eller att helt utebli från lektioner. Giota (2002) visar på att andelen elever i grundskolans högre år som är ointresserade av att lära sig det som skolan anser vara viktigt så stor som en tredjedel. Vidare påvisar Giota att för de elever som har upplevt misslyckande och som vantrivs i skolan upplever mer problem med sin hälsa och välbefinnande än övriga elever. Flertalet i gruppen elever som upplevt misslyckande i grundskolan gick inte vidare till högre studier, de satsade i mindre utsträckning på att skaffa familj och på fritidsverksamhet som de studenter som upplevde grundskoletiden som positiv.

Ford (1992) menar att lärare borde ta hänsyn till elevernas egna erfarenheter och fundera över det som händer i klassrummet och försöka hitta en jämvikt mellan elevernas egna intentioner att lära och de lärandemål som skolan sätter upp för eleverna. Fords tanke är att om en elev i huvudsak har kreativa mål uppsatta och lärarens huvudsakliga mål är att upprätthålla ordning finns ingen harmoni däremellan och detta kommer med största sannolikhet missgynna elevens motivation att lära. Elevers motivation påverkas av hur de uppfattar sin situation i skolan och det i sin tur hur de kommer att lära och utvecklas i skolan.

2.2.5. Inre och yttre motivation

Giota (2002) menar att förståelsen av hur elever motiveras är komplext. Hon menar att den inte kan förstås enbart genom inre eller yttre motivation. Den inre motivationen kan likställas med lärande och den yttre motivationen kan likställas med prestation. Giota argumenterar för att motivation förstås genom att se att båda delarna kan samspela.

För att kunna motivera elever att genom inre motivation lära i skolan måste lärarna själva reflektera över vilka krav och förväntningar de har på eleverna. Att kräva att eleverna ska anpassa sig till de vuxnas krav och förväntningar och jobba för att lära för andras skull, yttre motivation. Att använda sig av den yttre motivationen är det som minskar den inre motivationen att lära sig skolan mest av allt. Det är de elever som kunskapsmässigt är duktigast i skolan och kan konkurrera med sina klasskamrater som når framgång genom att vara yttre motiverade. Giota (2002) menar vidare att det inom motivationsforskningen finns det något som kallas copingstrategier. Det är strategier om elever använder i sammanhang de finner utmanade. Strategierna kan användas för att skydda sin egen självkänsla och det kan innebära att de ger upp sin egen inre motivation och går in för ett självdestruktivt lärande som att strunta i att göra läxorna. De kan då i efterhand förklara misslyckandet med att de hade ju ändå inte läst på. På vilket sätt eleverna använder sig av copingstrategier beror dels på vilka kapaciteter och beteenden eleverna har bemästrat under tidigare skolgång men även på hur de blivit mötta av omgivningen. Har den varit stödjande och gett eleverna det stöd de varit i behov av. Elevernas inre motivation hänger samman med deras upplevelser av vilka krav samhället ställer på dem efter skolan. Det innebär att en elevs skolmisslyckande får stora konsekvenser för deras självkänsla eftersom eleven kopplar samman skolmisslyckandet med att inte räcka till för det samhälle de kommer att leva i efter skolan. För att kunna hitta elevens inre värld måste lärarna se eleven i ett större perspektiv än som enbart elev. Det krävs att de vuxna i skolan ser eleven som en egen person med egna mål, syften, upplevelser och verkligheter.

Giota (2002) visar på olikheter i synen på hur motivation skapas. En uppfattning är att motivationen hos elever kan påverkas av hur de bemöts och hur undervisningen läggs upp, andra menar att den istället beror på individuella skillnader. Det som båda synsätten är eniga i är att motivationen hos enskilda elever beror på deras nutida och framtida mål med att gå i skolan. Lärarens förväntan på eleven har stor påverkan på vilken prestation eleven senare uppvisar, hög förväntan från lärarens sida resulterar i många fall till högre

prestationer från eleven. Lärarens förmåga att visa på att uppgiften har en personlig relevans för eleven och att det är meningsfullt för deras eget lärande är av yttersta vikt för elevens motivation i vid varje tillfälle. Vidare har svårighetsgraden betydelse, den ska vara lagt på en nivå då de både utmanar eleven men ändå inte ligger på en så hög nivå att den inte skapar ångest för att den upplevs allt för svår att uppnå. Vikten av återkoppling är något som motivationsforskningen är eniga om. Det ger eleverna möjligheten att utvärdera sina prestationer och ger verktyg för att veta hur de ska gå vidare för att förbättra sina resultat. Det är också viktigt att visa på att misstag är något som hör till utveckling.

Forskningen visar enligt Giota (2002) att de elever som bygger sin motivation på yttre faktorer är sårbara eftersom den dagen de yttre motivationsfaktorerna tas bort försvinner dessa elevers motivation samt att de inte har någon inre motivation. Dessa elever blir då passiva och får svårt att utföra skolarbetet. Även Gärdenfors (2010) lyfter faktumet att de yttre motivationsfaktorerna riskerar minska den inre motivationen. Han visar på studier som gjorts där två grupper fick samma uppgifter, den ena gruppen fick en present eller pengar som belöningar medan den andra gruppen fick göra det utan belöning. Vid senare tillfälle fick båda grupperna göra samma uppgifter igen fast utan belöning. Då visade det sig att de grupper som utfört uppgiften utan belöning vid tidigare tillfälle visade på större motivation vid andra tillfället.

Andra aspekter som ökar elevernas inre motivation är när de ges möjlighet att påverka sin egen lärandesituation. Det kan innebära att de får möjlighet att påverka klassrumssituationen, hur lång tid de får på sig att utföra uppgiften eller hur uppgiften ska lösas.

2.2.6. Tillgänglighet och alternativa verktyg

Gärdenfors (2010) menar att framgångsfaktorn av IT i skolan handlar om hur hjälpmedlen används. Lärande utvecklas inte bara för att en elev har tillgång till en dator eller surfplatta. Gärdenfors (2010) visar på att en av IT- hjälpmedlens stora tillgångar är att informationen är lättåtkomlig. Samtidigt poängterar han att det inte är informationen som skapar kunskap utan kunskap bildas först när den bearbetas, att informationen blir meningsfull och en förståelse skapas. Gärdenfors (2010) visar på ett flertal punkter där skapare av IT- läromedel kan lära sig av speltillverkare. Gärdenfors (2010) belyser vikten av elevens aktiva deltagande och möjlighet att välja. Vidare anpassar sig datorspelen till spelarens framsteg så att utmaningarna kommer i den takt som spelarens utveckling sker.

Utmaningarna ligger helt i fas med spelarnas nivå. Detta är något som lärare kan lära mycket av menar Gärdenfors. Den snabba och individuella feedbacken är ytterligare en motivationshöjare för spelarna.

Ytterligare en fördel som IT-verktygen kan utnyttja är de kan anpassa programmen efter elevernas lärstilar. Eleverna kan då i större utsträckning behandlas som individer än vad som görs idag. Programmen kan komma ihåg spelarnas sätt att lösa uppgifter och anpassar framtida upplägg utifrån det. Programmen kan även ge individuell feedback vilket ökar elevens känsla för delaktighet och motivation.

2.3. Organisation

Ahlberg (1999) menar att rektorns roll som pedagogisk ledare ofta förringas genom att rollen som rektor förändrats över tid. Många lärare och rektorer själva ser rektorns uppgifter som att styra och leda verksamheten. Synen att rektor är en administrativ chef och att rollen är att agera utåt mot samhället och föräldrar och uppåt mot förvaltning är starkt förankrad till yrket och svår att förändra. Rektorens brister som pedagogiska ledare bidrar till att lärare inte får det pedagogiska stödet och den skolutveckling som är nödvändig för ett bättre pedagogiskt klimat. Ahlberg (1999) menar vidare att för att bedriva ett positivt förändringsarbete så är det nödvändigt att alla inom skolan strävar åt samma håll och att lärarna känner det pedagogiska stödet för att verksamheten ska utvecklas. Augustinsson och Brynolf (2012) ser ledarskapet som en samproducerat, där ledaren inte leder utan samarbetar med personalen för att leda, att det bör vara en symbios, ett givande och ett tagande där ledare och personal gemensamt konstruerar verksamheten. Där komplexitetsmedvetenhet är ett sätt för ledaren att förstå och interagera med sin omvärld och vara en skicklig medförfattare till de relationer som ledaren möter. Augustinsson och Brynolf (2012) menar vidare att det finns en icke mekaniserad, lärande och utvecklande organisation som består av att det hela tiden uppstår nya problem och händelser som måste lösas men att det inte finns några rutiner och förutbestämda metoder för att tackla dem. Augustinsson och Brynolf (2012) anser att det finns två tydliga delar i en organisation, skuggan och det legitima. Skuggan är det mer fördolda, det som sker i kafferummet, kollegor emellan och det legitima handlar om styrning från skolverket, politik och ekonomi. Det finns ingen jämn fördelning mellan dessa, i många av fall har skuggan helt fått dominera med att tala öppet oprofessionellt till och om kollegor, ledning och elever. I andra fall är det legitima helt dominerande med all styrning, mål och resultat

som råder och tar över verksamheten. Det behövs en mer tydlig balans mellan dessa, där skuggan inte framträder på ett negativt sätt utan är en tydlig del av utveckling. Persson (2012) och Lyons, Thompson och Timmons (2016) anser att pedagoger och skolledare i allmänhet är positiva till inkludering, men uttrycker att de är osäkrar på hur de ska organisera undervisningen och vilka metoder de ska använda.

2.3.1. Summering av tidigare forskning

I tidigare forskning kan vi se att mycket har skrivits om inkludering, inte lika mycket har skrivits med utgångspunkt i de pedagogiska lärmiljöerna. Forskningen har sett vissa framgångsfaktorer i inkluderingsarbetet. Några av de som lyfts fram är vikten av en medveten ledning och skolans gemensamma visioner och lärarens relation till och ansvar för eleven och hans lärande. Något många författare poängterar är vinsten med att se olikheter som något positivt och en tillgång i undervisningen. Ambitionen är att vår studie ska bidra med kunskap om vilka hinder och möjligheter som elever och lärare upplever i sin skolvardag gällande den pedagogiska lärmiljön samt vilka möjligheter det finns att utveckla densamma.

3. Teoretiskt ramverk

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Det kognitiva perspektivet handlar om, enligt Hwang och Nilsson (2011) om att människan är en tänkande varelse med avsikter och medvetande. Människan söker aktivt efter nya lärdomar och kunskaper. En viktig förgrundsfigur inom kognitiva perspektivet var Vygotskij, som menade att vi lär i samklang med vår omgivning. Han såg även att barn lärde sig mer om de själva var medvetna om sitt eget lärande, metakognition. Hans tankar om den proximala utvecklingszonen, ett steg precis över den kunskap som barnet redan har och som är möjlig att nå med hjälp av en vuxen. Tankar om språkets betydelse för utveckling av tänkandet och det kollektiva lärandet av varandra var viktiga i hans resonemang. Den mer moderna synen på kognitiva perspektivet menar Olivestam & Ott (2010) är att läraren är en handledare för eleven och elevens inläring anpassas efter dess mognad och utvecklingskurva vilket går hand i hand med Vygotskijs tankar.

För den svenska skolan har den sociokulturella teorin varit vägledande genom åren. Vygotskij menar att ämnesstoffet inte är det centrala i undervisningen utan i gemenskapen som gruppen besitter. Eleverna stimuleras till nytt inlärningsstoff av varandras tankeutbyten. Lärandet är situerat och påverkas av vilken miljö, vilka omständigheter och när lärandet sker. Enligt Wenger (citerad i Wenger, 2009) är lärandet situerat, det sker kollektivt och påverkas av vilken miljö, vilka omständigheter och när lärandet sker. I verksamheten i vilket det situerade lärandet sker ska det finnas en gemenskap och ett gemensamt mål. Den praktiska gemenskapen ska utgå ifrån frågor som är viktiga för gruppen. I dessa grupper skapas meningsfullheten genom de sociala handlingarna. För att elever ska kunna ta till sig kunskap är det av yttersta vikt att de befinner sig i en gemenskap där delaktigheten anses vara delad erfarenhet som är ett resultat av ett socialt samspel. Även här är språket av stor betydelse för lärandet och Dewey i Phillips och Soltis (2015) menar att språket är det kommunikationsmedel som vi använder när vi lär av varandra både socialt och kunskapsmässigt. Vi lär av att iaktta andra och använder språket för att kommunicera och problematisera lärprocessen mot vidare utveckling.

Andersson (2017) anser att det sociokulturella perspektivet handlar om att kunskapen skapas i möte med andra människor, i det sociala samspelet. Kunskapsutvecklingen hos den individuella eleven sker när eleven kan interagera med andra och därigenom befästa och utveckla lärandet vidare. Kommunikationen blir en nyckel till att förvärva och assimilera ny kunskap och även om eleven inte har förstått på en metakognitiv nivå så startar tankeprocesser i och med samspelet med andra som leder till en ökad förståelse. Engagemanget i klassrummet där alla är delaktiga ökar förståelsen och leder till en högre kunskapsinhämtning. Samspelet bidrar till nya tankesätt som påverkar alla elever att tänka i nya banor. Säljö (2014) menar att inom sociokulturell teori betonas social interaktion och språket som det viktigaste verktyget för tänkande och lärande. Vidare ses användande av artefakter, fysiska redskap, som en möjlighet att stötta elevens tänkande. Eftersom det är i samspel med andra människor och med hjälp av föremål som vår utveckling sker. Jakobsson (2012) lyfter att i det sociokulturella perspektivet är de kulturella föremålen, exempelvis en dator, en viktig del av hur tänkandet och lärandet utvecklas.

3.2. Tankestil och tankekollektivet

Fleck (1997) anser att kunskap är något som aldrig är bestående. Den växer fram människor emellan och förändras allt eftersom människor samtalar med varandra och ställs inför nya insikter och erfarenheter. Enligt Fleck är kunskapen subjektiv. Den nya byggs inte på den gamla kunskapen utan den redan befintliga förändras allt eftersom nya tankeutbyten människor emellan sker. Konsekvensen av det blir att det heller inte finns någon slutgiltig sanning, eller punkt när resonemanget är färdigt. Kunskap är något som befinner sig i konstant förändring. Fleck (1997) menar också att kunskap inte är något som individen besitter utan istället är något som finns samlat hos en grupp människor. Fleck använder begreppen tankestil och tankekollektiv.

3.2.1. Tankestil

Fleck (1997) argumenterar för att en tankestil uppstår när två eller flera människor samtalar, kommunicerar om ett ämne och de delar ett gemensamt tankemönster. Det finns ingen övre gräns för hur många som kan vara delaktiga i en tankestil, enbart den undre. En tankestil som framkommit i en kommunikation mellan endast två människor brukar till sin natur vara mindre beständig. Beständigheten växer i takt med antalet personer som delar tankestilen.

3.2.2. Tankekollektivet

Liljequist (2003) visar på Flecks mening om att tankestilen bärs av tankekollektivet. Tankekollektivet är en grupp människor som delar samma tankestil. Tankekollektivet består av olika inre cirklar. En person kan tillhöra den inre delen av ett tankekollektiv samtidigt som personen är aktiv i den yttre cirkeln av ett annat tankekollektiv. Det innebär att de olika tankekollektiven kan påverkas av andra tankestilar än det aktuella för just detta tankekollektiv.

3.3. Relationellt perspektiv

I det relationella perspektivet menar Ahlberg (2013) att elevens svårigheter möts av frågor kring miljö, relationer, skola och samhälle. Här är fokus på omgivningen och mötet som eleverna gör istället för att ha fokus på elevens svårigheter. Aspelin (2013) menar att det handlar om relationer som står i fokus, både gruppens och den enskilde individen och att

vi lär och utvecklas i samklang med andra. Han menar att det personliga mötet mellan lärare och elev kan förändra och göra inlärningen mer effektiv och att de personliga relationerna gör att kunskaperna utvecklas. Önskan om att möta varje individ är något som Aspelin (2013) menar är grundläggande för att god inlärning ska ske. Att ha en genuin relation skapar goda möten som leder mot en positiv lärandemiljö för både enskilda elever och klassen som en grupp. Även Ahlberg (2013) anser att mötet elever emellan och i relation till sin lärare är gynnsamma för alla elever men även för elever i behov av stöd. Hon menar att i det relationella perspektivet så sätts elevens svårigheter i perspektiv på miljön, relationer och samhälle. Persson (2013) menar att i det relationella perspektivet anses förändringar i miljön påverka elevens förutsättningar. Elevens förmågor möts genom att omgivningen anpassas till att möta behoven. Det innebär att insatserna och stödet i första hand sätts in innebär att miljön anpassas till det behovet av stöd finns. För att tydliggöra anledningen till de specialpedagogiska behoven beskrivs dessa tankar genom ”uttrycket elever i behov av stöd” inom det relationella perspektivet. Denna beskrivning vill visa på att det är i relation med omgivningen som problemet uppstår. Förstås det specialpedagogiska fältet ur ett relationellt perspektiv blir tidsaspekten väldigt viktig. Det är ett långsiktigt arbete där hela skolans organisation kan behöva analyseras.

3.4. Kategoriskt perspektiv

I det kategoriska perspektivet påvisar Persson (2013) att problemet läggs hos eleven. Elevens svårigheter förklarar problemet. Ur denna synvinkel så sätts stödet in direkt till eleven tex hos en speciallärare. För att beskriva varför elever har specialpedagogiska behov inom det kategoriska perspektivet används uttrycket ”elever med behov av stöd”. Detta för att visa att det är eleven som har svårigheter som antingen är medfödda eller individbundna. Det kategoriska perspektivets lösningar är ofta relativt kortsiktiga där lösningen kan vara fler personer i klassrummet eller att eleven problemet gäller flyttas till en liten grupp eller får enskild undervisning.

Karlsudd (2012) menar att individualisering blivit vanligare i skolan på senare år. Det är i huvudsak gällande för de särbegåvade eller de elever som riskerar att inte nå full måluppfyllelse då de är i behov av särskilt stöd. Det är ofta nivågrupperingar av elever eller att vissa elever får sitta i mindre grupper utanför den vanliga klassrumssituationen.

Detta har inneburit att mer ansvar för lärandet läggs på den enskilda eleven och lärarens roll blivit otydligare.

Persson (2012) lyfter att konsekvenser av differentiering av elever har undersökts och resultaten visar att de elever som tillhör grupperna där den lite mer avancerade undervisningen bedrivs kan man se en viss positiv effekt av. I de grupper som ligger på lägre nivå i vilka eleverna behöver mer stöd ses mer negativa konsekvenser. Den negativa konsekvensen ses inte bara på studieresultaten utan även på elevens självkänsla och tilltro till den egna förmågan.

3.5. Salutogent perspektiv

Salutogent perspektiv är något som Antonofsky (2005) myntade då han fann samband mellan hur vi mår och hanterar vårt mående. Det är viktigt att vi har meningsfull tillvaro och att fokus ligger på det som är friskt och inte sjukt. För att lättare kunna hantera motgångar och kriser så var det bättre att utgå från vad som var friskt och meningsfullt. Begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet är nyckelbegrepp inom det salutogena perspektivet. Motivation, nära relationer och en begriplig utvecklingsfas för individen fram genom svårigheter och hjälper den att hantera svårigheter utan att känna stress och press. Det är viktigt att se till hela människan och ha fokus på det som går att förändra och utveckla trots svårigheter.

3.5.1. Summering av teoretiskt ramverk

Det teoretiska ramverket vi valt att använda är de relationella och kategoriska perspektiven, det sociokulturella perspektivet, Flecks tankar kring tankestil och tankekollektivet samt det salutogena perspektivet. I vår teoretiska tolkning har vi lagt fokus på de specialpedagogiska perspektiven samt Flecks tankar kring tankestil och tankekollektivet. Det sociokulturella perspektivet är författarnas utgångspunkt och grund för arbetet. Tankestilen är det mönster av resonemang som skapas när två eller fler, tankekollektivet, samtalar om ett ämne. De relationella och kategoriska perspektiven beskriver det pedagogiska synsättet definierat genom att se var lösningar på olika svårigheter och utmaningar kan hittas. Det relationella perspektivet ser att problemet ligger i elevens relation till omgivningen och det kategoriska perspektivet lägger problemet hos eleven.

4. Metod

I följande kapitel diskuteras olika metoder samt en kort motivering av vårt metodval. Undersökningsgruppen beskrivs i korta drag, likaså hur vårt genomförande gick till väga. Därefter följer en diskussion kring studiens tillförlitlighet, avgränsningar, etiska principer och slutligen har vi själva försökt kritisera vår studie för att reflektera över brister och hur vi hade kunnat förbättra den.

4.1. Urval

Skolan är belägen i en storstad på västkusten och ligger i en stadsdel nära centrum. Skolan byggdes 1916 i nationalromantisk stil och invigdes 1917. Det var stadens första miljonbygge och inrymde 2400 elever, 100 lärare, hörselklass och observationsklass. Det fanns simhall, dansklassrum, bibliotek, tre skolkök, stora slöjdsalar och de första laborationssalarna i biologi, fysik och kemi. Vid starten av skolan var det den modernaste skolan i Sverige och en prestigefylld plats att studera och arbeta vid.

I dagsläget så går 769 elever på skolan och det finns 78 lärarpersonal på hela skolan. Skolan har under många år varit en högstadieskola men senaste åren börjat inrymma lågstadie som är tänkt att växa till mellanstadie på sikt. För tillfället finns det en förskoleklass, fritids, särskola, en år 1, en år 2, en år 6, åtta år 7, åtta år 8, sju år 9. Till dessa elever finns två rektorer, en har ansvar för 7-9 skolan och en för F-6 samt särskola och fritids. Trots reparationer är skolan fortfarande sliten och inte helt anpassad för skola på 2000 talet. Platsbristen gör att det även finns baracker på gården som klassrum. Stadsdelen som skolan är belägen i dras med ständiga budgetproblem och i många års tid har skolan fått sparbetning och köpstopp.

Elevhälsan består av en skolpsykolog, två skolsköterskor, en kurator, två rektorer, två gånger per termin är skolläkaren med, två speciallärare riktat mot särskolan och två specialpedagoger. Elevhälsan träffas en gång i veckan ca. två timmar. Rektor leder elevhälsan och ärenden läggs till av de olika professionerna i elevhälsan i ett datoriserat system. Lärargruppen består av många lärare som arbetat många år på skolan men även av yngre lärare som har en nyare lärarutbildning. De senaste åren har många rektorsbyten skett.

Skolan har en mindre undervisningsgrupp där två lärare undervisar på heltid. Gruppens elever varierar och ingen har fast placering i gruppen. De flesta eleverna går ut i sina klasser men har vissa ämnen i lilla gruppen.

Studiens urval baseras på endast en skola med många respondenter för att ge ett tillförlitligt resultat av denna skolans pedagogiska lärmiljö. Vi valde en skola med många högstadiel elever då vi ansåg att det var enklare att få tillförlitliga svar av äldre elever som hade åsikter och tankar kring sin lärmiljö då frågorna krävde förmåga till reflektion.

Kontakten med skolan togs genom rektor redan under hösten och studien presenterades kort på ett elevhälsomöte. Rektor tog beslut om att alla lärare och elever på högstadiet skulle delta i studien. Ett missivbrev skickades ut av rektor till alla vårdnadshavare digitalt på skolans informationskanal samt mailades till alla vårdnadshavare. Ingen av vårdnadshavarna nekade eleverna att delta.

Rektor presenterade studien på ett apt och sedan fick lärarna tid på ett senare möte att besvara enkäten.

4.1.1. Beskrivning av undersökningsgrupp – elever

Högstadiet med årskurs sju till nio består av 561 elever. 413 elever har svarat vilket gör ett bortfall på 148 elever. Bortfallet kan förklaras med sjukdom, frånvaro samt en klass på 30 elever som var på skolresa. En del av bortfallet kan även förklaras med att enkäten var frivillig och eleverna kunde välja att inte delta. Några elever hade inte möjlighet att delta då enkäten endast fanns på svenska och inte på deras modersmål. Trots detta blev svarsantalet gynnsamt och inget behov av ytterligare empirinsamling gjordes.

4.1.2. Beskrivning av undersökningsgrupp – lärare

Det arbetar 64 lärare på högstadiet och majoriteten har arbetat som lärare längre än tio år. Endast tre lärare har arbetat mindre än ett år. Behörigheten på skolan är 78% och majoriteten av lärarna har arbetat på skolan många år.

54 lärare besvarade enkäten och övrigt bortfall kan förklaras med sjukdom, frånvaro och frivillighet att delta.

4.2. Metodval

I följande avsnitt diskuteras studiens valda metod utifrån aktuell litteratur och en kort motivering till vårt val.

Vi har genomfört två enkätundersökningar. Den första har skolans alla högstadiel elever besvarat och den andra har högstadiets lärare svarat på. Delar av frågorna är överensstämmande enkäterna emellan för att kunna jämföra elevernas och lärarnas svar.

4.2.1. Enkät

Enligt Stukát (2005) lämpar sig enkäter när man vill nå ut till ett större antal människor och kunna dra mer generella slutsatser av sina resultat. Johansson och Svedner (2006) anser att enkäter lämpar sig även för att ta reda på de medverkandes tidigare utbildning kopplat till den problemformulering man har eller för att få svar på faktafrågor. Att enbart använda sig av enkäter kan vara vanskligt eftersom det ofta förekommer brister i frågeställningarna, man kan inte räkna med att få in det antal som man tänkt sig och de kan vara svåra att bearbeta och tyda. Johansson och Svedner (2006) anser vidare att om man dock vill använda sig av enkäter kan det vara lämpligt att använda sig av enkätfrågor från tidigare studier, framför allt om man är ovan att formulera enkätfrågeställningar.

Bryman (2008) påtalar vissa nackdelar med enkätundersökningarna som alla användare av metoden är tvungna att förhålla sig till. Skickas enkäten ut per post så har forskaren ingen möjlighet att förtydliga eller förklara de frågor som skall besvaras. Efter en enkät finns enligt Bryman (2008) ingen möjlighet att ställa följdfrågor eller sonderingsfrågor. Detta var något författarna i den aktuella studien var medvetna om vid valet av metod, men ansåg att informationen som enkäterna gav var tillräcklig för att analysera resultatet. Ytterligare en utmaning i användandet av enkätundersökningar är att denna metod gör det svårare för vissa grupper att besvara enkäten. Personer med läs och skrivsvårigheter eller de med svenska som andraspråk försvårar förståelsen av vad frågorna handlar om. Vid introduktionen av enkäten till eleverna beskrevs syfte, etiska principer samt tydlig förklaring om vad lärmiljöer innebar. I och med att en av oss som ledde undersökningen fanns i varje klassrum där enkäten genomfördes fanns det möjlighet för varje individ att ställa frågor som fick ett direkt svar.

Enkäternas utformning bestod av både slutna och öppna frågor. Elevernas enkäter bestod av fler slutna frågor då de var många fler och resultatet hade blivit allt för omfattande att

bearbeta. Lärarenkäterna hade fler öppna frågor än elevenkäterna. Bryman (2008) menar att öppna frågor kräver mer av både respondenterna och av forskarna som skall analysera resultaten. Av den anledningen valde vi ut några ämnen där vi använde öppna frågor vilka vi ansåg var viktiga att få ett resultat där respondenterna fritt kunde ge uttryck för sina tankar. Detta eftersom vi vill få så stor kunskap om lärarnas tankar kring hur de planerar sina lektioner för att ge så goda förutsättningar för alla elever de kan.

Avsikten med lärarenkäten är att få svar på studiens syftesbeskrivning, få inblick i lärarnas upplevelse av deras arbetssätt och utveckling av tillgängliga lärmiljöer. Bryman (2008) påvisar vinsten med att göra en pilotstudie innan den huvudsakliga enkätundersökningen skickas ut. Vi valde att först låta ett fåtal lärare på skolan besvara enkäten för att få lite information om hur de uppfattade frågorna och utröna om det fanns brister i formuleringar och information som ska ändras. Vi gjorde vissa förändringar i frågornas utformning. Det gav oss också även möjlighet att få lite erfarenhet i hur vi skulle använda enkättekniken. Enkäten är konstruerad i det internetbaserade enkätverktyget Google formulär. Vi använde oss av enkäter eftersom vi önskade nå ut till ett större antal lärare i syfte att försöka dra generella slutsatser angående hur lärare anser sig undervisa inkluderande.

4.3. Genomförande

4.3.1. Elevenkät

Elevenkäten utfördes under en tvåveckorsperiod där en av författarna presenterade studien för varje klass samt var närvarande vid genomförandet. Författaren förklarade vad en lärmiljö är samt var tydlig med de etiska principerna. 413 elever deltog i enkäten av 561 elever. Bortfallet berodde på sjukdom, frånvaro samt frivillighet att delta.

4.3.2. Lärarenkät

Lärarenkäten genomfördes vid ett gemensamt tillfälle och en av författarna fanns med i rummet och presenterade studien samt tydliggjorde de etiska principerna. Frågorna var mer öppna i sin karaktär och lärarna hade en timme till sitt förfogande för att genomföra enkäten. Ingen av lärarna utnyttjade hela timmen. 54 av 64 lärare deltog i enkäten. Bortfallet berodde på sjukdom, frånvaro samt frivillighet att delta.

4.4. Diskussion av studiens tillförlitlighet

4.4.1. Tillförlitlighet

Kvale och Brinkmann (2014) menar att begreppen validitet och reliabilitet kan vara svåra att använda i kvalitativa studier eftersom de är starkt knutna till den kvantitativa forskningstraditionen där mätning är en viktig del av validiteten. I den kvalitativa traditionen kan istället begreppet tillförlitlighet med fördel användas, med trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet som underrubriker. Vår studies trovärdighet anser vi vara hög eftersom inför varje tillfälle som enkäterna delades ut informerades alla respondenterna om varför studien gjordes och vissa särskilt viktiga ord beskrevs. Det höga deltagarantalet i studien ger även resultatet en större trovärdighet. När det gäller överförbarheten menar Kvale och Brinkman (2014) att i en kvalitativ studie tenderar resultatet att eftersträva unika sammanhang för just den miljön som undersöks vilket leder till att forskningen kan vara svår att efterlikna. Den föreliggande studien är gjord på en skola där de flesta elever och en stor del av lärarna deltog i studien och just deras lärmiljö undersöktes och det är just det som resultatet beskriver. Kvale och Brinkman (2014) menar att för att andra ska kunna bedöma pålitlighet i en specifik forskning krävs det att fullständig tillgänglighet har skapats i alla forskningsprocessens faser, vilket vi anser att vi gjort i denna undersökning. En kvalitativ resultatredovisnings tillförlitlighet förbättras genom att det förekommer citat från datainsamlingen. Johansson (2005) menar att på så vis kan läsaren lättare ta till sig respondenternas svar. Därför har vi i möjligaste mån tagit med citat från respondenternas enkätsvar för att tydliggöra för läsaren.

4.4.2. Giltighet

Resultatet kan inte generaliseras ur ett nationellt perspektiv, utan är enbart representativt för den här skolan, eftersom undersökningsgruppen består av för få skolor.

4.5. Avgränsningar

De avgränsningar som vi gjort handlar till stor del om att smalna av studien till en helhet kring de pedagogiska lärmiljöerna. Vi har tagit bort delar av resultatet för att inte omfattningen av rapporten skulle bli för svårhanterlig och försökt att få med de delar av resultatet som representerar kärnan av vår studie. Vi valde att lägga resultatet i olika teman för att det skulle bli mer lätthanterligt för läsaren och ge en tydligare bild av

resultatets olikheter. Vårt analysverktyg med tankestil och tankekollektiv samt relationellt och kategoriskt perspektiv kan ha påverkat vårt angreppssätt och vår objektivitet enligt Bryman (2011) då vi påverkas av våra egna tankar och föreställningar trots att vi önskar vara objektiva.

4.6. Databearbetning och analysförfarande

När vi bearbetade vårt material så valde vi att dela in resultatet i olika teman när vi hittade samband. Vi valde de olika temana utifrån de mönster som vi kunde se i de olika svaren vi fick från både lärare och elever. Vi har valt temat pedagogisk, social och fysisk miljö samt metod och individ för att kategorisera svaren i lärarnas enkäter. Lärarnas enkäter hade många öppna frågor och därför blev det flest kategoriseringar i teman kring just lärarnas enkäter. I elevenkäten kategoriserades svaren endast vid en fråga och delades upp i teman så som bra betyg, framtiden, läraren, gruppen, lektionsinnehåll och fysisk lärmiljö. Under varje av dessa teman i både lärarenkäten och elevenkäten finns tydliga exempel på svar så att läsaren ska kunna se hur vi tänkt när vi analyserat vår data.

4.7. Etiska principer

Bryman (2013) tydliggör att det i svensk forskning finns fyra övergripande etiska krav som alla forskare är tvungna att ta hänsyn till. Det åligger alla forskare att informera respondenterna om dessa krav. Dessa krav är informationskravet, samtyckskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Alla deltagare i enkäterna, elever och lärare, har blivit underrättade om att enkäten är en del av ett examensarbete och att informationen vi får in genom enkäterna enbart kommer att användas i detta arbete och varje persons identitet kommer att förbli anonym. Empirin vi samlar in kommer endast att användas i föreliggande studie och kommer när examensarbetet är färdigt förstöras. Vi har även informerat deltagarna om att deras deltagande är frivilligt och att de har möjlighet att avbryta sitt deltagande när som helst.

4.8. Kritik

En kritik mot vår studie är att vi valt öppna frågor utan alternativ för att eleverna skulle ges möjlighet att reflektera över svaren. De varierande elevsvaren innebar en tolkningsfrihet för vår del där vår förförståelse kan påverka vår tolkning av resultatet. Detsamma gäller lärarnas öppna frågor. Ämnesvalet gör att metoden borde vara mer kvalitativ och vid mer tid så borde observationer och djupintervjuer genomförts. Enkäten till elever och lärare skiljde sig markant åt då det fanns många öppna frågor på lärarenkäten men inte på elevernas, här kunde enkätsvaren varit mer öppna på elevernas enkät men tidsbrist i elevgrupperna påverkade valet av metodinsamling. Enkäten fanns endast att tillgå på svenska vilket exkluderar elever med annat modersmål. Vi hade inte heller några anpassningar av enkäten, så som papperskopior, förstorad text eller tydliga förklaringar av frågor vilket kan ha lett till exkludering och en del felaktiga svar då alla inte uppfattade frågorna som det var tänkt.

5. Resultat och analys

I följande kapitel presenteras det resultat som vi kommit fram till i vår studie utifrån våra frågeställningar. Vi har där det varit möjligt dragit paralleller till tidigare teoriansknytning. När vi presenterar vårt resultat har vi valt att i de flesta fall påvisa resultatet genom ett cirkeldiagram. Detta för att tydliggöra svarens förhållande till varandra.

5.1. Resultat av elevenkät

Elevernas enkät har vi delat in i underrubriker där vi gör en kort sammanfattande analys med litteratur efter varje rubrik. I fråga 6 har vi skapat teman kring elevsvar och valt att tydliggöra resultatet med ett diagram samt exempel på elevsvar i text.

5.1.1. Trygghet och trivsel

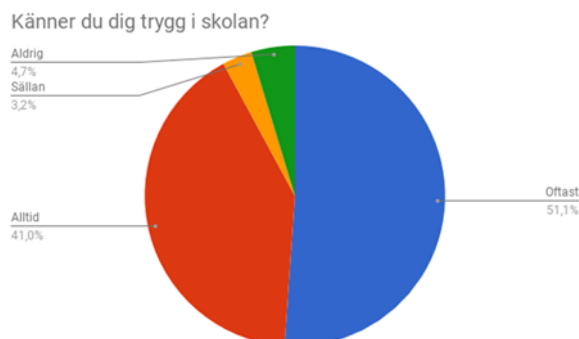


Fig.1 92,1 % av alla elever i skolan känner sig alltid eller oftast trygga i skolan.



Fig 2. 85,5% av alla elever känner sig alltid eller oftast respekterade av alla vuxna i skolan. 14,6 % känner sig aldrig eller sällan respekterade av vuxna i skolan.

Analys

I vårt resultat kan vi se att alla elever inte känner sig trygga och ännu färre kände sig respekterade i skolan. I Lgr 11, Skolverket (2011) står det att skolan ska sträva efter ska skapa en social gemenskap som ger trygghet. Helldin och Sahlin (2010) poängterar att skolans viktigaste uppgift måste vara att skapa trygghet eftersom elevers möjlighet till inläring minskar dramatiskt om de inte känner att de kan slappna av och känna sig trygga. Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) menar att inkluderingens grundtanke är att undervisningen ska anpassas till eleven och inte tvärtom. Alla människor är olika och det är något positivt som kan användas i undervisningen för att tydliggöra vinsterna med det. Att prata om det är viktigt eftersom gruppen är en viktig del av inkluderingsarbetet.

För att inkluderingen ska vara lyckad måste varje elev känna en tillhörighet i gruppen och på skolan. Författarna poängterar för att det skall hända måste eleverna involvera i varandras tankar och arbeten.

5.1.2. Relation lärare-elev



Fig. 3 Majoriteten anger att det är ämnesläraren som är ansvarig för deras lärande.



Fig. 4 80,1 % tycker alltid eller oftast att de får den hjälp de behöver. 19,9 % anser att de aldrig eller sällan får den hjälp de behöver.

Analys

Majoriteten av eleverna i undersökningen anger att det, förutom de själva, är ämnesläraren som är ansvarig för deras lärande och att det oftast får den hjälp de behöver.

Över en femtedel av eleverna vågar inte berätta för sina lärare om de inte förstår uppgiften de är satta att utföra.

Gärdenfors (2010) menar att förståelse är grunden för lärande. Har eleven förståelse för vad undervisningen går ut på blir elevens lärande mer framgångsrikt. För att uppnå detta måste läraren förstå vad eleven förstår och inte förstår. Helldin och Sahlin (2010) påpekar vikten av det sociala klimatet i inlärningssituationer och det är relationerna mellan lärare elever och elever emellan som skapar det sociala klimatet. De menar därför att det är av stor vikt att skapa gymsamma lärandemiljöer för att förebygga skolsvårigheter och exkludering. Det är i det goda sociala klassrumsklimatet som eleverna känner sig trygga med att be läraren om hjälp. Även Antonofsky (2005) poängterar vikten av nära relationer hjälper till att hantera svårigheter utan att känna stress och press. Inkluderingens grundtanke menar Nilholm och Göransson (2014) är att undervisningen ska anpassas efter elevens behov och inte tvärt om.

5.1.3. Motivation



Fig.5 53,3% är alltid eller ofta motiverade. 46,7 % elever sällan eller aldrig motiverade.

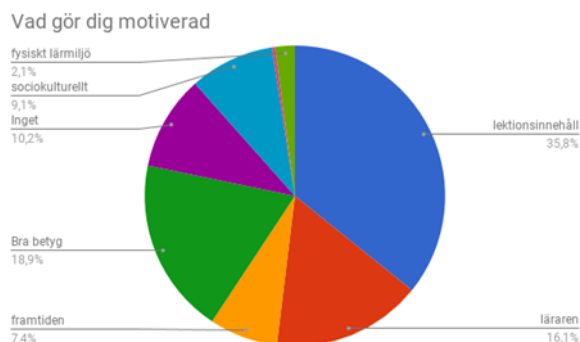


Fig 6. *Läraren, bra betyg, lektionsinnehåll och gruppen är av störst betydelse för elevernas motivation.*

Denna fråga hade öppet svar och här har vi delat in svaren i olika teman för att tydliggöra resultatet. I de följande teman såg svaren exempelvis ut så här.

Bra betyg

Betyg

Vetskapen om att arbetet jag lägger ner ger resultat på mina betyg

Bra betyg

Framtiden

Min framtid

En bra framtid

Framtiden

Läraren

När lärare berättar med inlevelse och intressanta ämnen

När läraren är aktiv och intresserad samt säljer in uppgiftens intressanta delar.

Om lärare är motiverad

Hur lärarna framför uppgiften och vilket ämne det rör.

När jag får mycket respons av läraren och känner mig sedd. Även när jag känner mig nöjd med mina prestationer

Gruppen

Om jag jobbar i grupp

Roliga uppgifter som man gör två och två med en kompis man gillar och helst med något jag tycker är roligt

Mina klasskamrater

Men jag blir även väldigt motiverad av klassen, och hur de reagerar på uppgifterna. Om de flesta stönar, eller protesterar, så är det ju inte så roligt. Eller hur?

Lektionsinnehåll

När uppgiften är intressant och viktig

Roliga uppgifter

Om man gör arbetet på ett roligt sätt. Inte bara sitta med böcker hela tiden och skriva

Fysisk lärmiljö

Mat, så maten kan gärna bli bättre:)

Tyst och lugnt

Trevlig omgivning



Fig 7. 40% anser att uppgifterna är roliga och intressanta. 60% anser att det aldrig eller sällan är intressanta och roliga uppgifter.



Fig 8. 60,7% anser att de sällan eller aldrig får uppgifter de inte förstår. 39,4 % anser att de ofta eller alltid får uppgifter de inte förstår.



Fig 9. 76,7% berättar för läraren då de inte förstår uppgiften men 23, 3% inte vågar berätta för läraren.

Analys

Endast drygt hälften av eleverna är oftast eller alltid motiverade att utföra uppgifterna de får i skolan. Våra resultat visar att de tre delar som motiverar eleverna mest är vilken typ av lektionsinnehåll lärarna använder sig av, hur läraren agerar samt betygen. Mer än hälften av eleverna tycker att uppgifterna aldrig eller sällan är roliga och intressanta i skolan. Andersson (2017) menar att elevers motivation bygger på att elever förstår och finner mening i den aktiviteten som presenteras om detta inte uppfylls finns det risk att eleverna väljer att utebli eller inte svarar på frågor. Lika viktigt för att förstå elevers motivation är att se på vilka mål eleverna strävar efter och vilken betydelse dessa mål kan ha för deras beteende.

Precis som Andersson (2017), Giota (2002) och Gärdenfors (2010) skriver kan motivation beskrivas genom inre och yttre motivation. När vi tittar på vad eleverna har beskrivit som gör dem motiverade kan vi se att de motiveras av både inre och yttre påverkan. Den största förklaringen till motivation handlar om lärarens agerande under lektionen och vilket lektionsupplägg som används. Giota (2002) har poängterat att motivation även väcks av möjlighet att påverka sin egen lärandesituation, men det är inget som vi kan se i vår undersökning. Ingen av eleverna uttrycker att möjligheten att påverka sin situation i skolan höjer deras motivation.

5.1.4. Delaktighet

Pratar ni i klassen öppet om att människor lär sig på olika vis?

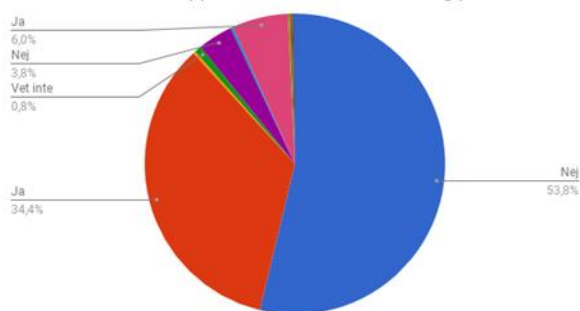


Fig 10. 40,4% anser att man pratar om att vi lär på olika vis. 59,6% anser att lärarna inte pratar om att vi lär oss olika.

Brukar lärare i skolan fråga dig om din åsikt om det som rör dig och din skolgång?

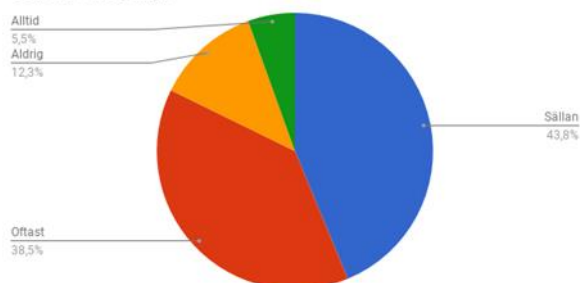


Fig 11. 44% anser att de alltid eller ofta blir tillfrågade om sin åsikt gällande skolan. 56% anser att de aldrig eller sällan blir tillfrågade.

När ni börjar på nya arbetsområden brukar ni då gå igenom kunskapskraven som en förberedelse för arbetet?

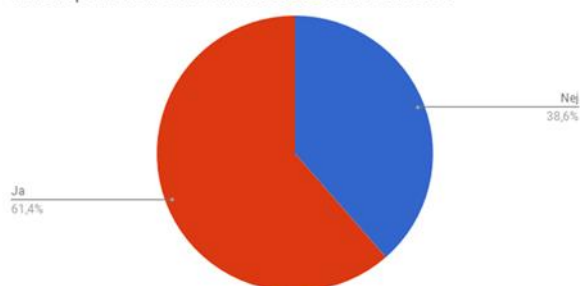


Fig 12. 61,4% anser att läraren går igenom kunskapskraven innan nytt arbetsområde. 38,6% anser att de inte får se kunskapskraven innan nytt arbetsområde.

Analys

Drygt hälften av eleverna anser att de aldrig eller sällan blir tillfrågad om deras åsikt när det gäller frågor som rör dem eller deras skolgång. Knappt 40 % av eleverna anser att läraren inte går igenom kunskapskraven innan ett nytt arbetsmoment påbörjas. Mindre än

hälften av eleverna uppfattar att de öppet pratar om att människor lär sig på olika vis i klassen. Demokratiska processer är en viktig faktor som Nilholm och Göransson (2014) framhåller när de beskriver inkludering. Vidare menar de att för att en skola ska vara inkluderad måste varje elev vara socialt deltagande i så stor utsträckning som hen själv vill samt vara delaktiga i kunskapsinhämtandets delar i så stor utsträckning som de själva önskar. Förutsättningen för att detta ska ske är att eleven måste få uttrycka sig om sin skolgång och skolsituation, oavsett vad det gäller. Att ges möjlighet att påverka sin egen lärandesituation är en viktig aspekt som även ökar elevernas inre motivation. Giota (2002) menar att det kan innebära att de får möjlighet att påverka klassrumssituationen, hur lång tid de får på sig att utföra uppgiften eller hur uppgiften ska lösas.

5.1.5. Feedback

Om du vill nå ett visst betyg får du då feedback av läraren hur du ska gå till väga?

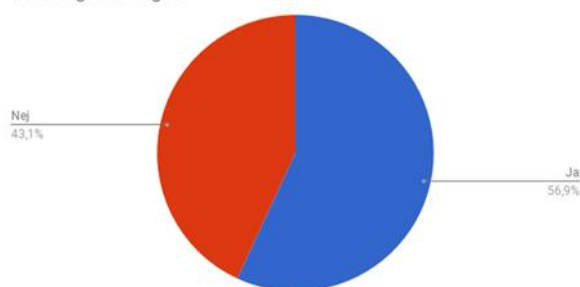


Fig 13. 56,9% anser att de får feedback för att nå till ett visst betyg. 43,1% anser att de inte får feedback för att nå till ett visst betyg.

Får du feedback på genomförda uppgifter?

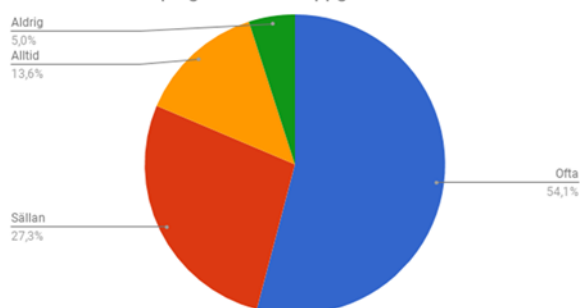


Fig 14. 67,7 % anser att de får feedback på genomförda uppgifter. 32,3% anser att de aldrig eller sällan får feedback på genomförda uppgifter.

Analys

Undersökningens resultat visar att endast drygt hälften av eleverna anser att de får feedback på hur de ska gå tillväga för att få ett visst betyg. På genomförda uppgifter får de feedback något oftare. Giota (2002) visar på vikten av återkoppling är något som motivationsforskningen är eniga om. Det ger eleverna möjligheten att utvärdera sina prestationer och ger verktyg för att veta hur de ska gå vidare för att förbättra sina resultat. Det är också viktigt att visa på att misstag är något som hör till utveckling.

5.1.6. Undervisning

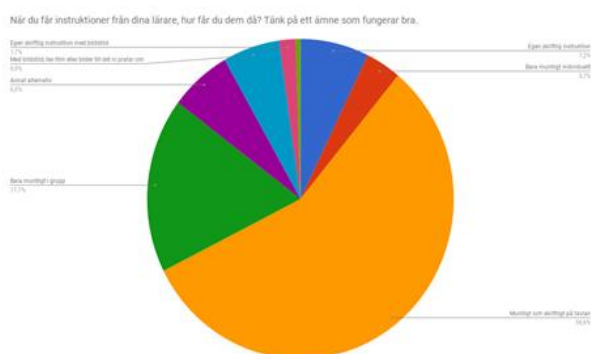


Fig 15. 56,6 % anser att skriftligt och muntligt är den instruktion som fungerar bäst. 17,0% anser att endast muntligt, eget skriftligt 7,2%, muntligt individuellt 3,7%, annat 6,5%, bildstöd 6,0% och egen instruktion med bildstöd 1,7%.



Fig 16. 83,6% anser att de ofta eller alltid får förklarat hur uppgiften ska göras. Men 16,4% anser att de sällan eller aldrig får uppgiften förklarat.

När en lärare skriver något på tavlan, brukar hen läsa upp det för att förtydliga det som står?

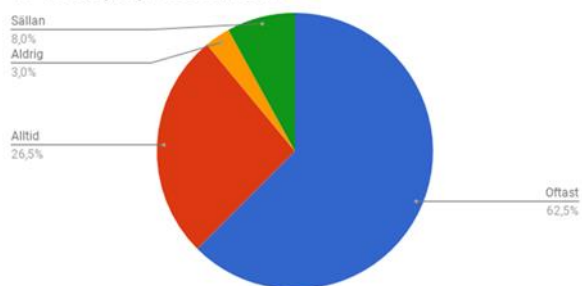


Fig 17. 45,9% anser att de får förklaringar om varför de ska göra en uppgift. 54,1% anser att de sällan eller aldrig får förklaringar varför de gör en uppgift.

Brukar dina lärare förklara vad du ska göra?

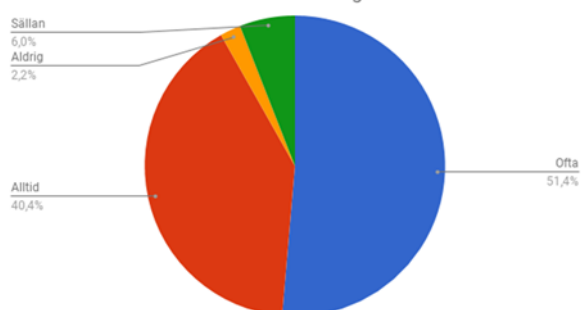


Fig 18. 91,8% anser att läraren förklarar vad de ska göra. 8,2% anser att läraren inte förklarar vad de ska göra.

Brukar dina lärare förklara när du ska göra uppgiften?

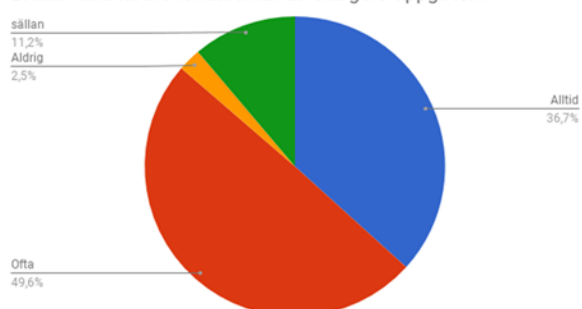


Fig 19. 86,3 % anser att de ofta eller alltid får förklarat när de ska göra uppgiften. 13,7% anser att de aldrig eller sällan vet när de ska göra uppgiften.

Analys

Resultatet visar att tydligheten i undervisningen kan bli bättre. Mellan 10% och 15% av eleverna upplever att de inte får svar av lärarna på följande frågor, vad som skall göras, hur det ska göras, när det skall göras och varför det skall göras. Vikten av återkoppling är något som motivationsforskningen är eniga om enligt Giota (2010). Återkopplingen ger eleverna möjlighet att utvärdera sina presentationer och ger även verktyg för att gå vidare och förbättra sina resultat. En del i återkopplingens process är att visa att även misstag är något som hör till utvecklingen. Att begå misstag ger oss möjlighet att fundera över vad det var som hände och varför.

Persson och Persson (2012) menar att tydliga framgångsfaktorer för en inkluderande skola är att det finns tydliga instruktioner på tavlan med tydlig start, arbetsprocess och avslutning så att alla elever hela tiden vet exakt vad som förväntas av dem. Ingen elev lämnas att ensam söka kunskap utan klasskamrater och lärare finns och stöttar upp arbetsprocessen som vid behov kan delas in i mindre delar.

5.2. Resultat av lärarenkät

Vi har valt att dela in svaren i olika teman kring lärmiljö som har blivit tydliga vid vår analys. Vi har använt oss av SpSMS begrepp kring lärmiljö, där varje del bildar ett tema i lärarnas svar. Teman som återfinns i lärarnas svar är pedagogisk, fysisk och social lärmiljö. Vi har även valt teman där metod står för förklaringar med utgångspunkt i klassrumsmetoder och individ står för förklaringar med utgångspunkt i individen.

5.2.1. Trygghet och trivsel

1. Hur arbetar du med trygghet och trivsel för eleverna?

Social lärmiljö

”lära mig elevernas namn, eleverna skall lära känna varandra, eleverna skall introduceras i skolans trygghetsrutiner, nära kontakt med hemmet, samtala med kollegor om elever, tydliga och furutsägbara lektioner ” ”Jag fokuserar på arbetsro”

”klassen har formulerat egna regler för trivsel.”

” Den sociala aspekten är viktig för att elevens skall känna trygghet och trivsel. Målet är att skapa öppna diskussioner i klassrummet. I idrottsämnet blir den sociala delen av att tillhöra en grupp tydlig då eleverna arbetar tillsammans för att nå målen. ”

Pedagogisk lärmiljö

”Fasta rutiner, tydlig början, tydligt avslut. Jag arbetar med att eleverna skall få lov att misslyckas i lärsituationer och jag går utifrån "Learning by doing". Trygghet för mig innebär att eleverna vet vad lektionen skall innehålla, vad de skall lära sig och vad dom blir bedömda på. Vid varje nytt moment, vilket pågår mellan 2 och 3 veckor, introduceras med en delmatrix. Momentet avslutas med att eleverna få ett omdöme i momentet speglat mot kunskapskraven. ”

Fysisk lärmiljö

”Har gjort en trivsamt miljö i min sal.”

Analys

När det kommer till trygghet och trivsel anser lärarna att de i första hand arbetar med den frågan utifrån en social intention. Den pedagogiska lärmiljön används i och med att strukturen och förutsägbarheten hjälper eleven att känna trygghet. Ahlberg (2013) anser att inkluderingsbegreppet handlar om alla elevers lika rättigheter till en skola för alla och en gemenskap och ett lärande som främjar elevers olikheter som tillgångar. Fokus ligger på demokrati och mångfald som en utgångspunkt för lärande. Vidare så bör skolutveckling och forskning i verksamheten bidra till en utveckling av undervisningen så att alla elever tillgodoses. Man bör även ha relation, kunna kommunicera och samarbeta för att utveckla elever i behov av särskilt stöd. Timperley (2013) menar att det professionella lärandet är grunden till en hållbar utveckling för elevernas bästa där alla elever oavsett förutsättningar ska kunna lyckas. Det bygger på en process som involverar eleven, läraren och skolans organisation och ledare och där alla dessa måste samverka för att nå önskvärda resultat.

5.2.2. Relation lärare- elev

Har du alla pedagogiska verktyg du behöver för att undervisa alla elever efter läroplanens mål?

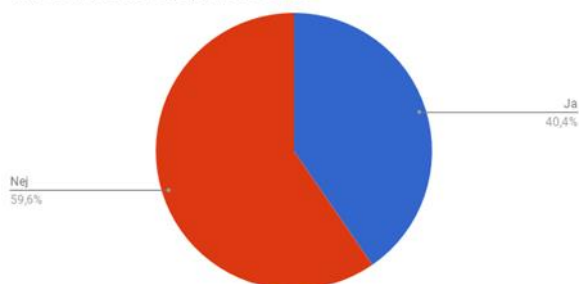


Fig.2 59,6% anser att de inte har de pedagogiska verktygen som de behöver och 40,4% anser att de har det.

I följdfrågan fick lärarna resonera kring varför de inte kan undervisa alla elever efter läroplanens mål.

2.Om du svarat nej på föregående fråga, motivera ditt svar nedan.

Pedagogisk lärmiljö

"Eleverna har inte tillgång till datorer."

"Vi har inte tillräckligt med datorer, i nuläget att låna ut till eleverna."

"Saknar studiehandledning för elever, bättre anpassat material för svaga elever eller elevner som inte behärskar språket ännu, tillgång till datorer."

Metod

"Vi behöver mer verktyg för att göra lektionerna mer levande Behöver lära mig mer om simuleringar, spel, lek och bilder (begrepp) som kan användas i undervisningen."

"Svårt att få ihop ekvationen i klassrummet med de olika behoven samtidigt. Här behövs kontinuerlig fortbildning"

Individ

"Det är svårt att hinna möta alla elever på ett bra sätt, elever som har särskilda behov eller annan problematik."



Fig 3. 84,6% anser att de som lärare är ansvariga för undervisningen i klassrummet och 11,5% anser att det är rektors ansvar. 1,9% anser att det är klassen som bär ansvaret och 1,9% anser att det är eleven.



Fig 4. 76,5% anser att de inte kan ge varje elev det stöd det behöver och 23,5% anser att de kan det.

Nedan får lärarna motivera med egna ord varför de inte kan ge det stöd som behövs.

4.Om du svarat nej på föregående fråga, motivera ditt svar nedan.

Individ

Hinner inte med i de grupper där det finns många elever med speciella behov. Jag har inte den kompetensen

Om elevgrupp skiljer sig väldigt mycket i kunskapsnivå då är det svårt att motivera/ gör dem entusiastiska alla på samma sätt

Metod

Ibland behövs mer tid.

Tiden finns inte att ge alla det stöd de behöver.

Tidsbrist

Analys

Nästan 60% av alla lärarna anser att de inte har de pedagogiska verktygen för att undervisa alla elever efter läroplanen. Anledningen till att de inte kan göra det förklarar de på olika sätt. De handlar om att det inte finns tillräckligt med IT-hjälpmiddel eller att lärarna inte klarar att möta alla elevers behov samtidigt i klassrummet. När det kommer till vem som är ansvariga för att eleverna tillgodogör sig undervisningen i klassrummet ansåg endast drygt 80% att det var läraren. Drygt 75 % av lärarna ansåg att de inte kunde ge varje elev det stöd de ansåg att eleverna behöver. På frågan om lärarna har alla verktyg de behöver för att undervisa alla elever efter läroplanen svarade många lärare att de

saknade datorer för att kunna undervisa alla elever efter läroplanen. Säljö (2014) menar att inom sociokulturell teori betonas social interaktion och språket som det viktigaste verktyget för tänkande och lärande. Vidare ses användande av artefakter, fysiska redskap, som en möjlighet att stötta elevens tänkande. Eftersom det är i samspel med andra människor och med hjälp av föremål som vår utveckling sker. Jakobsson (2012) lyfter att i det sociokulturella perspektivet är de kulturella föremålen en viktig del av hur tänkandet och lärandet utvecklas. Vidare menar Gärdenfors (2010) att framgångsfaktorn i IT-användandet i skolan handlar om hur läraren använder datorn eller surfplattan i skolan. Lärande utvecklas inte enbart av att datorn eller surfplattan finns tillgänglig i klassrummet. För att lärande ska bli till måste informationen, som datorn kan göra lättillgänglig, bearbetas. Först i bearbetningsprocessen utvecklas lärandet. Då informationen blir meningsfull och förståelse skapas. På frågan om vem det är som har ansvaret för att eleverna kan tillgodogöra sig undervisningen i klassrummet svarade endast ca 85% att det är läraren som har det ansvaret, drygt 11% ansåg att det var rektorns ansvar. Det är klasslärarna som känner varje elev bäst och har störst insikt i vad eleven kan och vad eleven har behov av stöd i. Lyons, Thompsson och Timmons (2016) identifierar ett flertal teman som framgångsfaktorer för inkludering. Ett av dessa teman är klassrumslärares ansvar för att alla elever ska nå framgångar i skolarbetet. Antonofsky (2005) menar att det är viktigt att se till hela människor och ha fokus på det som går att förändra och utveckla trots svårigheter.

5.2.3. Delaktighet

Resonerar du med eleverna kring olika inlärningsätt/lärstilar?

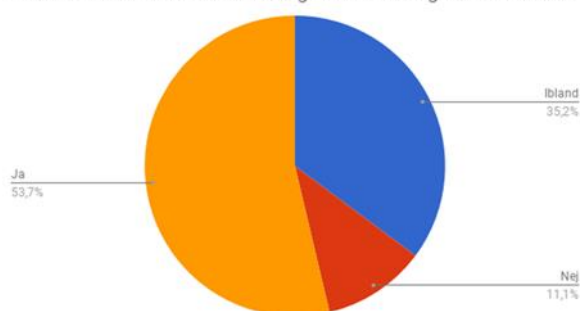


Fig 5. 53,7% anser att de resonerar med eleverna kring olika inlärningsätt. 35,2% anser att de gör det ibland och 11,1% anser att de inte gör det.

6. På vilket sätt är eleverna delaktiga i frågor som rör dess egen måluppfyllelse och skolgång?

Pedagogisk lärmiljö

”Jag har regelbundet elevutvärderingar av min undervisning, där jag får ta del av deras tankar och åsikter. De får välja texter när vi jobbar med förmågorna läsa och lyssna. Jag har vid tre tillfällen per termin samtal med var och en av eleverna om deras bedömningar och betyg. Om en elev är nära att få ett högre betyg än terminen innan involverar jag både eleven och hans/hennes vårdnadshavare i arbetet. Samma sak om en elev riskerar att få ett lägre betyg än terminen innan. Snabb och tydlig info och stöttning till både elev och hem. För att stötta elev och hem i arbetet mot målen lägger jag alltid in info om läxor och prov på Hjärntorget. Då kan eleven tydligt se vad som ska göras när och hur och då har hemmet möjlighet att ta del av skolans arbete”

”Jag arbetar med lärandematriser för att synliggöra lärandet för eleven. Eleven och jag resonerar ofta kring vad eleven visar för mig och hur vi ska nå nästa nivå.”

Individ

”Det finns många elever som bara vill ha betyg. Till exempel: om jag har tio elever då åtta elever vill bara veta hur de höjer sina betyg men inte hur de kan lära sig mer.”

”Det är olika, vissa tar ansvar för egna studier mensans andra har fortfarande en lång väg att gå”

”de har inte den begåvningen så själva är de inte delaktiga, det är föräldramedverkan”

”De är välkomna att tala med mig.”

Metod

”Läsa och svara på frågor”

”Vet ej”



Fig 7. 43,4% av lärarna anser att de går igenom kunskapskraven innan de börjar ett nytt arbetsområde men 43,4% gör det ibland och 13,2% gör det aldrig.

Analys

Mindre än hälften av lärarna resonerar med eleverna om att människor lär på olika sätt. Lärarna ser olika på sitt eget ansvar när det kommer till elevernas delaktighet. Några ser möjligheten och ansvaret att själv skapa förutsättningar för eleverna att vara delaktiga, andra lägger över det ansvaret helt på eleven. Mindre än hälften av lärarna går alltid igenom kunskapskraven inför varje nytt arbetsområde, så många som 13% gör det aldrig.

Persson och Persson (2012) menar att när lärare efterfrågar elevernas egna tankar om hur de bäst tar till sig kunskap och vad som är mest gynnsamt för elevernas utveckling mot högre måluppfyllelse skapar detta engagemang hos både elever och lärare och bidrar till ökad motivation och relation, vilket i sin tur leder till ökade resultat för eleverna och ett inkluderande samspel.

5.2.4. Motivation

8. Hur skapar du motivation hos dina elever? Ge exempel

Pedagogisk lärmiljö

”* Motivera vad vi övar på och varför! * Individuell "push" - arbeta med självförtroende

* Individuella samtal* Eget engagemang och glädje som förhoppningsvis smittar

* Tydlighet hos mig som lärare* Planerade lektioner* Flexibilitet * Demokrati”

Metod

”Att medvetandegöra för eleverna att arbeta hårt och att lära sig är en ansträngning, att lyckas bra kräver oftast arbete. Jag försöker fokusera på saker de kan och det de inte kan kommer de att kunna om de anstränger sig och jobbar”

Individ

”Jag har ett ämne som är många elevers "favvoämne", så de är motiverade när de kommer. Jag har ett fåtal elever med låg motivation och de är svåra. Jag har en som jag hotar med F, och det fattar han. Så han gör det som ska göras.”



Fig 9. 63,0% resonerar med sina kollegor om inlärningsätt medan 9,3% aldrig gör det och 27,8% gör det ibland.

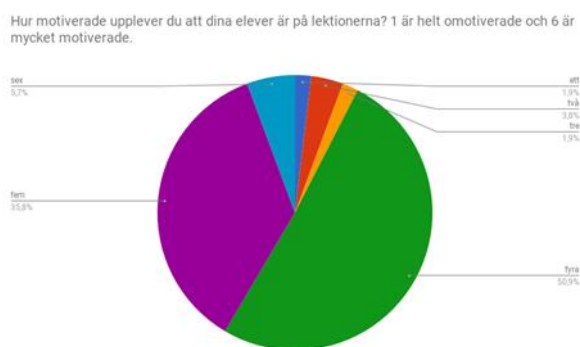


Fig 10. 5,7% anser att deras elever är mycket motiverade på siffran 6, siffran fem valdes av 35,8%, siffran fyra valdes av 50,9%, siffran 3 valdes av 1,9%, siffran två 3,8% och helt omotiverade på siffran 1 valdes av 1,9%.

11. Vad gör dig motiverad som lärare?

Pedagogisk lärmiljö

Elevernas resultat, att de har lärt sig något de inte visste innan, när det går bra för en elev, glädjen i att planera tillsammans med kollegor.

Social lärmiljö

De fantastiskt goa ungar som vi har, den feedback vi får och det respektfulla bemötande vi får om vi bemödar oss att visa intresse för eleverna och den extremt viktiga uppgiften att bygga relationer. Ofta är jag mer full av energi efter en lektion än innan.

när eleverna kommer till lektionerna med ett leende

Individ

Motiverade elever

Elever som vill lära sig och är intresserade av nya kunskaper

Analys

Resultatet visar att lärarna ser olika på hur de skapar motivation hos eleverna. Vissa svarar att de på olika sätt själva kan påverka elevernas motivation, men andra lägger det ansvaret helt hos eleverna. Vidare visar undersökningen att lärarna bedömer att elevernas motivation ligger över medel. Endast ca 60% av lärarna resonerar med sina kollegor kring att det finns olika inlärningsstilar. Giota (2002) menar att för att kunna motivera elever att genom inre motivation lära i skolan måste lärarna själva reflektera över vilka krav och förväntningar de har på eleverna. Giota (2002) anser att lärarens förmåga att visa på att uppgiften har en personlig relevans för eleven och att det är meningsfullt för deras eget lärande är av yttersta vikt för elevens motivation i vid varje tillfälle. Vidare har svårighetsgraden betydelse, den ska vara lagt på en nivå då de både utmanar eleven men ändå inte ligger på en så hög nivå att den inte skapar ångest för att den upplevs allt för svår att uppnå. Vidare menar Giota (2002) att när lärarna kräver att eleverna ska anpassa sig till dem i sin prestation blir det genom yttre motivation och den yttre motivationen riskerar att minska den inre motivationen radikalt.

Persson och Persson (2012) menar att en framgångsfaktor i ett inkluderingsarbete är att lärarna diskuterar i högre grad med varandra och de är medvetna om vilka olika metoder som används av kollegorna samt hur de motiverar eleverna. Ytterligare en framgångsfaktor menar Persson och Person (2012) är att lärarna har en samsyn kring uppdraget där en gemensam tankestil om att elevernas framgångar är skolans ansvar.

5.2.5. Feedback

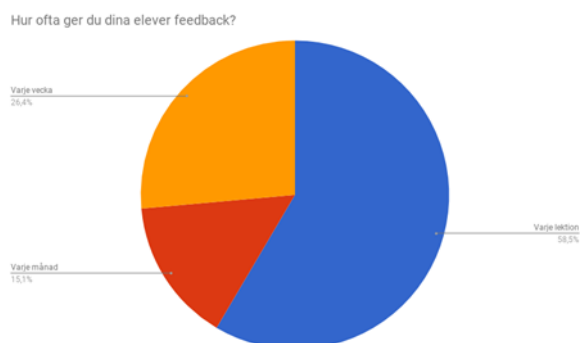


Fig.12 58,5% ger eleverna feedback varje lektion, 26,4% ger feedback varje vecka och 15,1% ger feedback varje månad.

13. Vilka är dina viktigaste uppgifter som lärare?

Social lärmiljö

Relationsbyggande. Utan det kommer vi ingenstans.

Pedagogisk lärmiljö

Förklara, förtydliga, individualisera, bekräfta, motivera och entusiasmera eleven

Metod

utbilda och uppfostra

Lära ut

5.2.6. Undervisning

14. Hur ger du instruktioner till eleverna? Ge exempel.

Pedagogisk lärmiljö

Genom att instruktionerna skriftligt och muntligt. Sedan under arbetets gång går jag igenom individuellt med varje elev så att de följer instruktionerna. (1 av 51 svar nämner individuell instruktion)

Metod

Mest Muntligt, men också skriftligt

Oftast muntligt, men även skriftligt.

Muntligt

Individ

Skriftlig kursplan och direkta instruktioner i helgrupp och sällan, till individer



Fig.15. *Det vanligaste alternativet att redovisa sina kunskaper är skriftligt med 46,2%, muntligt 25,0%, med bilder 3,8%, pp 3,8% och annat 21,2%.*

16. Vilka metoder använder du dig av när eleven inte förstår uppgiften på lektionen? Ge exempel.

Pedagogisk lärmiljö

Enskild förklaring, diskuterar annat angreppssätt. Jag använder mig ofta av cirkelmodellen som är vanligast att man arbetar med på låg och mellanstadiet. Jag "modellerar" en uppgift först själv och visar. Sedan gör vi en tillsammans och slutligen ska eleven prestera själv. Går igenom ord och begrepp tydligt. Återigen vikten av att sätta upp kunskapskrav samt att tydligt skriva vad som förväntas att eleven ska ha med i uppgifter.

ger anpassat material, har alltid prototyper, visar innan

Metod

repetition, varierar metodiken

Tar det igen och igen

Individ

Jag får ta tid utanför klassrumstiden. Annars bli alla "drabbade".

17. Vilka delar anser du att en bra lektion skall innehålla?

Pedagogisk lärmiljö

** Tydlig början * Syfte med lektionen* Arbete med uppgiften vilket gärna får vara av glädjefyllt karaktär * Studiero* Respons * Tydligt avslut*

I mina ämnen: gärna alla förmågorna tala, skriva, läsa och lyssna. Att alla elever får komma till tals, givetvis kunskapsmässigt men även med feedback och feedforward till mig som lärare om hur jag kan utveckla min undervisning vidare.

Att de flesta hittar en drivkraft kring uppgiften, så att de själva vill mot målet. Tydliga krav och förväntningar. Tydlig kommunikation. Värme och förståelse. Lyhördhet. Att det är ok att göra fel. Förtroende och utrymme att våga be om hjälp

Metod

Både teori och praktisk arbete

En teoretisk del och en praktisk

Individ

aktivt deltagande både fysiskt och intellektuellt av eleven

18. Vad skulle du behöva för att utveckla lärmiljön i ditt klassrum?

Pedagogisk lärmiljö

En gemensam grundsyn hos klassens undervisande lärare som praktiskt tillämpas varje lektion. En skolideologi

Ibland ändra mitt sätt att tänka, förstå elevernas perspektiv och göra lektionsinnehåll mer tillgänglig till mina elever.

Fokus på framgångsfaktorer, hur fungerar eleverna i andra ämnen och vad funkar där? Fler kompensatoriska hjälpmedel, ett sätt att nå fler elever med stöd och en fysiskt tilltalande miljö (det är inte lätt att lära sig något när stol och bord vippar, väggarna är klottrade och trasiga och så vidare).

Metod

Resurspersonal

Striktare regler för mobilanvändande

Inget

Analys

Lärarna menar att de ger instruktioner till alla elever, mestadels muntligt och skriftligt. De flesta lärarna gör det i grupp men någon anser att de även gör det individuellt. När det kommer till de tillfällena då eleven inte förstår uppgiften förklarar lärarna att vissa försöker hitta ett nytt angreppssätt, andra repeterar det redan sagda någon gör en individuell förklaring men tar tid utanför lektionstiden för att inte andra elever ska bli "drabbade". En gemensam grundsyn nämns när lärarna ska beskriva vad som behövs för att utveckla lärmiljön i deras klassrum, även fokus på den enskilda elevens framgångsfaktorer. Gärdenfors (2010) menar att inlevelse är fundamental för all form av undervisning. Det är lärarens viktigaste uppgift eftersom en förutsättning för god undervisning är att en lärare både kan förstå vad eleven kan och vad eleven inte kan. Utmaningen för läraren är att hitta ett sätt att möta elevens behov för att få förståelse. Ytterligare en del av förståelsen är att eleven förstår vad undervisningen går ut på och vad målet med undervisningen är. Har eleven förståelse för vad undervisningen går ut på blir elevens lärande mer framgångsrikt. Ett sätt att uppnå elevens förståelse för undervisningens syfte och mål är att tidigt och grundligt i undervisningsprocessen gå igenom kunskapskraven för just den kurs de arbetar med.

5.2.7. Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att lärarna arbetar målmedvetet kring trygghet och trivsel och de flesta av eleverna känner sig trygga och respekterade men vissa elever känner sig aldrig eller sällan trygga eller respekterade i skolan. Trygghet är som Helldin och Sahlin (2010) påtalar, grunden för allt lärande. En viktig del i trygghetsarbetet är att skapa goda klassrumssituationer och det kräver målmedvetet förebyggande arbete där hela skolan är delaktig. En viktig del i denna process är att analysera och utveckla skolans värderingar och pedagogiska målsättningar. Även Nilholm och Alm (2010) poängterar att en framgångsfaktor för ett effektivt inkluderingsarbete är att läraren bemöter alla elever respektfullt och positivt. Kutcher (2005) lyfter även lärarens förhållningssätt som en avgörande del i huruvida eleven ska kunna bli framgångsrik i skolan eller ej. När det kommer till att få hjälp i klassrummet så anser en femtedel av eleverna att de inte vågar be om hjälp, 76% av lärarna anger tidsbrist samt brist på IT-verktyg som anledning till varför de inte kan ge eleverna det stöd de behöver. Ingen har preciserat vad tiden ska

användas till. Inte någon av lärarna har angett att relation eller ändrad undervisningsstrategi för att öka möjligheten till stöd. För att alla elever ska få det stödet behöver i det klassrum de befinner sig i måste lektionen planeras med alla elevers behov i åtanke. Detta menar Karlsudd (2012) ställer höga krav på verksamheten. Han menar att miljö, metod, mål, hastighet, material och resultat ska individualiseras och för att detta ska vara en inkluderande miljö måste individen befinna sig i en gruppgemenskap där olikheter ses som tillgångar. Karlsudd (2012) anser att denna typ av undervisningsmiljö gynnar alla elever. Med anledning av att vissa lärare angav brist på IT-verktyg som anledning till att de inte kunde ge alla elever det stöd de behövde så belyser Gärdenfors (2010) vissa delar som IT-läromedel kan lära sig av speltillverkare. En del handlar om elevens aktiva deltagande och möjlighet av kontroll. Vidare får spelaren de utmaningar som helt ligger i linje med de resultat spelaren hittills presterat. IT-läromedlen kan också anpassa programmet efter vilka lärstilar som passar just den aktuella eleven bäst. IT-verktygen kan också ge eleven direkt och individuell feedback som också kan vara mycket motivationshöjande. Föreliggande studies resultat visar att nästan hälften av eleverna inte är motiverade medan lärarna anser att majoriteten av deras elever är det. Studien visar att elevernas motivation är kopplad till lärarens engagemang och relationsskapande, därefter följer bra betyg, ett engagerat innehåll av lektionen som kopplas till elevens miljö samt det sociokulturella perspektivet där elevens klasskamrater är viktiga. Lärarnas motivation är i stor utsträckning kopplat till elevers resultat, kunskapsinhämtning och motivation. Några lärare nämner relationens betydelse till eleverna men majoriteten fokuserar på kunskapsutvecklingen. Ingen nämner gruppens betydelse för motivation. För att kunna öka elevers motivation menar Giota (2002) att lärare måste se eleven, inte bara som en elev utan som den person hen är, en person med egna upplevelser, syften, mål och verklighet. Eftersom motivationen hos den enskilda eleven påverkas av vilka deras nutida och framtida mål med att gå i skolan är måste läraren ta reda på elevens egna tankar kring dennes skolupplevelse för att kunna möta varje elevs behov. När det kommer till delaktighet så anser 60% av eleverna att lärarna inte pratar om att man lär sig olika medan endast 11% av lärarna anser att de inte gör det. Här skiljer sig resultaten markant och lärarna når inte ut till eleverna. Deltagande definieras av Gerber (1994) av att förstå och kunna känna till sitt eget lärande vilket underlättas av att klassen för samtal om att alla lär sig olika. För att elever ska känna delaktighet anser Ford (1992) att lärare borde sträva efter att hitta en balans mellan

elevernas egna anledningar till att lära sig och de lärandemål som skolan har. Hittar läraren en balans däremellan är möjligheten stor att det påverkar elevens lust att lära mycket positivt. När det kommer till delaktighet anser hälften av skolans elever sig inte vara delaktiga i sin skolgång eller undervisning och få av lärarna nämner sin egen möjlighet att påverka elevernas delaktighet. Kotte (2017) menar att de lärare som arbetar med gemenskapen i klassen får mer delaktiga elever. Delaktigheten, där bland annat möjligheten för eleverna att påverka sin egen klassrumssituation ingår, är också något enligt Gärdenfors (2010) som påverkar motivationen positivt. Hälften av eleverna upplever inte att de får feedback för att nå ett visst betyg men något fler upplever feedback på genomförda uppgifter. Mer än hälften av alla lärare upplever att de ger eleverna feedback varje lektion. Giota (2002) visar på att vikten av återkoppling är något som motivationsforskningen är eniga om påverkar motivationen positivt. Det ger eleverna möjligheten att utvärdera sina prestationer och ger verktyg för att veta hur de ska gå vidare för att förbättra sina resultat. Det är också viktigt att visa på att misstag är något som hör till utveckling och är det som varje person lär sig av. Resultatet vad det gäller undervisning visar att delar av eleverna anser att de inte får de pedagogiska förutsättningar som de behöver. Lärarnas undervisning är inte så variationsrik som behövs för att tillgodose alla elevers behov. Endast 1 av 51 lärare nämner individuell instruktion. När lärarna uttrycker vad de behöver för att utveckla sin lärmiljö så finns det två olika riktningar, den ena åt förändring av pedagogiska miljön och den andra med mer regler och fler personal. Kottes (2017) undersökning visar att de lärare som ger tydliga ramar och strategier når olika elever framgångsrikt. Persson och Persson (2010) visar på vissa framgångsfaktorer i ett inkluderat klassrum. Några av framgångsfaktorerna handlar om vikten av tydlighet och struktur i klassrummet så att eleverna alltid vet vad de ska göra och vad som förväntas av dem. Till de elever som har behov av de ges individuella instruktioner. Flera gruppaktiviteter i veckan för att stärka den sociala gemenskapen som är viktig för inläringen.

5.2.8. Teoretisk tolkning av resultatet

Ahlberg (2013) anser att kategoriskt och relationellt perspektiv kan ses som idealbilder av en verksamhet och kopplas inte samman helt med den verkliga verksamheten. Vi är medvetna om denna kritik men har valt att tolka våra resultat med dessa perspektiv då vi anser att det blir tydligt då vi tittar på elevernas lärmiljöer. Vi har även valt en till teoretisk

utgångspunkt i Flecks (1997) tankestil och tankekollektiv då det förklarar hur en grups gemensamma syn påverkar en verksamhet. I våra resultat så ser vi två olika delar av lärarnas svar. I temat individ så ser vi mer kategoriskt hållna svar medan vi i pedagogiska lärmiljöer ser mer relationella svar. I metod ser vi båda typerna av svar men efter datainsamlingen av lärarnas svar så är en klar majoritet kategoriskt utformade där ansvaret läggs över på eleven som bärare av problem. Denna tankestil är rådande på skolan utifrån de svar som vi fått in från elever och lärare. Det blir tydligt att eleverna önskar ett mer relationellt bemötande samt förändringar som leder till en skola för alla och utveckling av lärmiljön. Ahlberg (2013) menar att i det relationella perspektivet så sätts elevens svårigheter i perspektiv på miljön, relationer och samhälle. Persson (2013) menar att i det relationella perspektivet anses förändringar i miljön påverka elevens förutsättningar. Elevens förmågor möts genom att omgivningen anpassas till att möta behoven. Det innebär att insatserna och stödet i första hand sätts in innebär att miljön anpassas till det behovet av stöd finns. Lärarna beskriver att de när de jobbar med trygghet och trivsel ser de till att lektionen är förutsägbar med tydliga instruktioner samt att de lägger fokus på relationerna med eleverna. I och med att deras insatser handlar om att lägga den pedagogiska miljön tillrätta för att underlätta för eleverna och deras känsla av trygghet samt att lärarna lägger vikt vid att skapa goda relationer med eleverna tolkar vi att deras utgångspunkt som relationell. Aspelin (2013) menar att det är i samklang med andra vi lär och kvalitén på relationen till läraren påverkar elevernas inlärningsmöjligheter. När eleverna uttrycker att de inte vågar berätta för lärarna att de inte förstår den uppgift de fått får det allvarliga konsekvenser för inläringen enligt det relationella perspektivets sätt att se på situationen. Över 75% av lärarna beskriver att de inte kan ge eleverna det stöd som de behöver. När lärarna förklarar varför är det övervägande svaren kategoriska i och med att förklaringen sägs vara de individuella elevernas olikheter som är anledningen till att lärarna inte kan möta alla elevers behov. För att en tankestil ska framträda menar Fleck (1997) att det krävs minst två personer som samtalar. Ju fler som deltar i kommunikationen desto tydligare och mer beständig blir tankestilen. På denna skola resonerar endast 50% av lärarna kring olika lärstilar vilket leder till att tankestilen inte blir så beständig och uttalad som den skulle vara om fler av skolans personal deltog. En grundval för delaktigheten är möjligheten till kommunikation. I klassrummets resonemang och samtal växer just denna klass tankestil fram. Eftersom en tankestil konstant förändras är varje person i klassrummet viktig. Varje

tanke bidrar till att definiera just detta klassrums tankestil. Detta ett exempel på varför det är så viktigt att alla elever får tillfälle att ge uttryck för sina åsikter. Feedbacken är, enligt Hwang & Nilsson (2011), en förutsättning för eleverna att förstå sitt eget lärande, metakognition och möjlighet att hitta verktyg för att förbättra sina egna insatser och resultat. För att kunna resonera kring vilken typ av undervisning och ev. stöd en elev behöver är metakognition en förutsättning. Resultatet visar att lärarna övervägande resonerar ur ett kategoriskt perspektiv när de ska motivera eleverna och tydligt lägger ansvaret hos eleverna. Lärarna menar att eleverna måste arbeta hårt, en lärare hotar med att eleven blir underkända om hen inte arbetar hårdare. När lärarna beskriver hur de ger instruktioner visar det att variationen är liten. I elevresultatet kan vi se att eleverna önskar en mindre enformighet av instruktioner för att de ska förstå uppgiften på bästa sätt. Ett sätt att ur ett relationellt perspektiv förstå hur undervisnings sak ske på bästa sätt är att anpassa upplägget av undervisningen så att alla elevers behov möts. Det innebär att instruktioner ska ges på så många sätt som möjligt eftersom alla olika typer av lärstilar ska tas hänsyn till. Det innebär också att lärarna kan variera tempot, nivån och metoden.

5.2.9. Slutsatser

Sammanfattningsvis drar vi slutsatsen att den tankestil som råder är till stor del av kategorisk art och präglar skolans undervisning samt bemötandet av eleverna. Det kategoriska perspektivet präglar till stor del lärarnas svar och mycket av ansvaret läggs på eleven vilket inte gynnar utvecklingen av lärmiljön på skolan. Skolan är inte anpassad för alla elever och skolan tar inte ett gemensamt ansvar för elevernas skolgång. Till stor del ser lärarna lösningar av lärmiljön som rent praktiska i form av tid, extra resurser samt ökade regler. Lite reflektion sker i tankarna om bemötande och förändrad undervisningsstil. Konsekvenserna för eleverna blir en mindre tillgänglig lärmiljö där motivation, delaktighet och feedback får lite utrymme. I resultatet kan vi se att de möjligheter som finns i elevernas lärmiljö visar att det till stor del är trygga elever som finns på skolan. Eftersom tryggheten är en förutsättning för lärande ger det goda möjligheter för eleverna att ta till sig den undervisning som erbjuds. Eleverna visar på stort engagemang för sin lärmiljö och uttrycker en vilja att påverka och resonera kring hur den kan förbättras. De hinder som framkommer är den låga delaktighet och motivation som eleverna upplever i undervisningen samt bristen på feedback till eleverna från lärarna. Vidare visar resultatet att allt för få lärare anser att de är ansvariga för att

eleverna tillgodogör sig undervisningen i klassrummet samt lärarnas upplevelse av att elevers behov sätts mot varandra. Många av lärarna anser sig inte ha den kunskapen eller förutsättningarna som krävs för att möta alla elevers behov. Vi drar slutsatsen att den tankestil som råder präglar skolans undervisning samt bemötandet av eleverna. Det kategoriska perspektivet präglar till stor del lärarnas svar och mycket av ansvaret läggs på eleven vilket inte gynnar utvecklingen av lärmiljön på skolan. Till stor del ser lärarna lösningar av lärmiljön som rent praktiska i form av tid, extra resurser samt ökade regler. Lite reflektion sker kring bemötande och förändrad undervisningsstil. Andersson (2017) påvisar att låg delaktighet och låg motivation som eleverna upplever påverkar deras lärande negativt. Konsekvenserna för eleverna blir en mindre tillgänglig lärmiljö där motivation, delaktighet och feedback får lite utrymme. Skolan är inte anpassad för alla elever och skolan tar inte ett gemensamt ansvar för elevernas skolgång. Föreliggande studie visar att möjligheten till utveckling finns i det långsiktiga arbetet där olikheter anses vara något positivt och en tillgång i undervisningen. En förutsättning för ett framgångsrikt inkluderingsarbete är en målmedveten ledning som tillsammans med skolans personal arbetar fram en gemensam vision där alla skolans nivåer är berörda samt en skola som är organiserad på ett sätt som skapar flexibel resursfördelning och möjlighet för personalen att få mer tid för reflektion och fortbildning.

6. Diskussion

Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevernas upplevelse av tillgängligheten i deras lärmiljö på en högstadieskola. Studiens fokus är elevernas upplevelse samt om det samstämmer med lärarnas upplevelse av lärmiljön.

Om syftet har uppfyllts och forskningsfrågorna besvarats, behandlas i nedanstående avsnitt.

6.1. Diskussion av resultaten

Den huvudsakliga slutsatsen i vår studie är att lärarnas tankestil i stor del präglas av det kategoriska perspektivet och mycket av ansvaret läggs på eleven. Eleverna anser att den pedagogiska tillgängligheten är låg, vilket kan utläsas i studiens delar trygghet och trivsel, relation lärare-elev, motivation, delaktighet, feedback och undervisning. Dessa faktorer

får till följd att skolan inte är anpassad för alla elever och skolan tar inte ett gemensamt ansvar för elevernas skolgång.

6.2. Metoddiskussion

Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevernas upplevelse av tillgängligheten i deras lärmiljö på en högstadieskola. Studiens fokus är elevernas upplevelse samt om det samstämmer med lärarnas upplevelse av lärmiljön. För att hitta svaren på dessa frågeställningar har vi valt att använda oss av digitala enkäter. En för eleverna och en annan för lärarna. Enkäten till elever och lärare skiljde sig åt då det fanns många öppna frågor på lärarenkäten men inte på elevernas. Enkäten till eleverna kunde gett fler möjligheter till öppna svar men eftersom vi visste att det skulle vara svårt att få tid att genomföra alla enkäter i elevgrupperna påverkade det hur vi utformade elevenkäten. Hade vi haft mer tid skulle vi, för att fått ett mer trovärdigt resultat även genomfört observationer eller intervjuer. Enkäten var skriven på svenska så elever som inte hade svenska som modersmål kan ha haft svårare att förstå innehållet i enkäten. Vi hade inte heller några anpassningar av enkäten, så som papperskopior, förstora text eller tydliga förklaringar av frågor vilket kan ha lett till exkludering och en del felaktiga svar då alla inte uppfattade frågorna som det var tänkt. Eftersom vi lät i stort sett alla elever på skolan och de flesta lärare svara på enkäten är resultatet trovärdigt även om resultatet inte är generaliserbart eftersom endast en skola deltagit i undersökningen. Trots att vi tagit bort stora delar av resultaten har vi en stor resultatdel att hantera. Vi valde därför att dela in resultatet i flera delar för att det ska bli mer lätthanterligt för läsaren och ge en tydligare bild av resultatets olikheter. Edling och Hedström (2003) menar att sambandsanalys är när forskaren undersöker en grupp och jämför och letar efter mer än ett samband eller samvariation mellan olika fenomen. Vi har jämfört och letat efter olika samband mellan lärares och elevers upplevelser, vår förförståelse av skolans uppdrag och vår yrkesroll kan ha påverkat våra tolkningar. Vårt analysverktyg och vår objektivitet kan enligt Bryman (2011) då vi påverkas av våra egna tankar trots att vi önskar vara objektiva.

6.3. Diskussion

Vilka möjligheter finns i lärmiljön?

Enligt Lgr 11, (Skolverket 2011, rev. 2016) ska skolan även tillgodose och ansvara för att varje elev får med sig kunskaper som utvecklar eleverna till goda samhällsmedborgare

samt förbereder dem för högre studier. Den ska även fostra eleverna i demokratiska förhållningssätt och motverka alla typer av diskriminering. En stor andel elever känner sig trygga och respekterade, vilket vi ser som något mycket positivt, men i en verksamhet med närvaroplikt räcker det inte med att de flesta känner sig trygga och respekterade. Skolan kan inte vara nöjd förrän alla är det. Precis som Helldin och Sahlin (2010) anger, är tryggheten en grundläggande förutsättning för lärande. Följden av det måste vara att skolan ser som sin viktigaste uppgift att säkerställa att alla som ska ta del av undervisningen känner sig trygga. I vår undersökning framkommer att det finns elever som inte gör det, vilket ytterligare förstärks när eleverna svarar på frågorna gällande relationen till lärarna. Goda relationer skapas bland annat genom att ge elever möjlighet att få större inflytande och större kontroll över sin skolsituation. En av skolans stora utmaningar blir att skapa engagerande lärmiljöer där eleverna känner sig delaktiga.

Nilholm och Göransson (2014) anser att gemenskap, att känna ett vi i klassen och på skolan, en känsla av identifiering med gruppen är nödvändigt för att inkludering ska ske. Författarna poängterar att för att en gemenskap skall uppstå måste det i undervisningen skapas möjligheter för eleverna att involveras i varandras tankar och arbeten. Demokratiska processer är ytterligare en faktor som framhålls när de beskriver inkludering. Att de finns på alla nivåer på skolan är betydelsefullt ur ett inkluderingsperspektiv. Varje elev måste få möjlighet att uttrycka sig oavsett vad det gäller. Eleverna på den här skolan deltog mycket aktivt i enkäterna och frågade flertalet gånger vad som skulle göras med resultatet och var genuint intresserade av hur skolans lärmiljöer kunde förändras. Deras vilja, intresse och engagemang är inspirerande drivkrafter i ett förändringsarbete och en stor del av möjligheterna i lärmiljön på skolan. De är medvetna om vad som kan förbättra deras lärmiljö och nämner lärarna som en viktig del för deras lärmiljö, vilket stämmer väl in med Kutchers (2005) tankar att lärarens förhållningssätt påverkar elevernas utveckling och är avgörande för om skolan ska bli en framgångsfaktor för elever. Eleverna nämner även bra betyg, lektionsinnehåll och det sociokulturella perspektivet vilket stöds av Olivestam och Ott (2010) som anser att Vygotskijs tankar är att ämnesstoffet inte är det centrala i undervisningen utan i gemenskapen som gruppen besitter. Eleverna stimuleras till nytt inlärningsstoff av varandras tankeutbyten. Lärandet är situerat och påverkas av vilken miljö, vilka omständigheter och när lärandet sker. Eleverna i vår studie har en positiv syn på klassens/gruppens påverkan och nämner att de påverkas om klassen/gruppen är

engagerade och delaktiga vilket skapar motivation och bättre lektioner. Genom att arbeta med gruppen som en tillgång så skapas nya inlärningsmöjligheter och elevernas tankeutbyten bidrar till ökad kunskap. Eleverna har även en positiv tro på att skolan kan förändras mot en mer tillgänglig skola och inbjuder oss vuxna till att dela deras tankar. Andersson (2017) anser att det sociokulturella perspektivet handlar om att kunskapen skapas i möte med andra människor, i det sociala samspelet. Här behöver lärarna samspela med eleverna mer för att hitta det sociala samspelet som leder till gemensamma möten då utveckling kan ske. Flertalet lärare arbetar med eleven i fokus, relations skapar och utvecklar sin undervisning kontinuerligt och dessa lärare ger inspiration och lust att lära. Dessa lärare är även de en stark möjlighet i den pedagogiska lärmiljön. När det kommer till lärarnas tankar om sitt yrke så nämner många eleverna som inspirationskälla och även här finns en stark grund att bygga vidare på. Fleck (1997) menar att tankekollektivet är en grupp människor som delar samma tankestil. Tankekollektivet består av olika inre cirklar. En person kan tillhöra den inre delen av ett tankekollektiv samtidigt som personen är aktiv i den yttre cirkeln av ett annat tankekollektiv. Det innebär att de olika tankekollektiverna kan påverkas av andra tankestilar än det aktuella för just detta tankekollektiv. Här är det viktigt att den positiva anda från elever, lärare och ledning leder vidare till ett tankekollektiv som är bestående när det kommer till bemötande, tillgänglighet, delaktighet och inkludering.

Resultatet visar att det som motiverar eleverna är läraren, bra betyg, lektionsinnehåll och sociokulturellt perspektiv och i många fall är det saker som läraren själv kan påverka. Det innebär att det finns stora möjligheter för lärarna att direkt utöva inflytande på elevernas känsla av lust att göra det som skolan erbjuder. Lyons, Thompson och Timmons (2016) ser lärarens ansvar för alla elevers framgång som en viktig del av inkluderingsarbetet. Att skapa goda lärmiljöer är en del av lärarens ansvar.

Vilka hinder finns i lärmiljön?

Faktumet att endast hälften av eleverna alltid eller oftast är motiverade att utföra uppgifterna i skolans anser vi vara ett hinder i den pedagogiska lärmiljön. Att det är ännu färre elever som upplever uppgifterna vara roliga och intressanta visar på ett större hinder i skolans lärmiljö. Andersson (2017) menar att elevers motivation bygger på att elever förstår och finner mening i den aktiviteten som presenteras. Om detta inte uppfylls finns

det risk att eleverna väljer att utebli eller inte svarar på frågor. Förståelse och mening i arbetet kan läraren ge förutsättningar för genom att tydligt förklara arbetsområdets och lektionens innehåll och mål. Den föreliggande studien visar att eleverna inte anser sig få tillräcklig information angående vad, hur, när och varför uppgifterna ska göras vilket kan förklara varför motivationen och upplevelsen av intresset av uppgifterna är så lågt. Resultatet i denna studie visar att lärarnas egen motivation i stor utsträckning väcks av elevernas resultat, motivation och reaktioner på lärarnas lektioner. Det innebär att lärarna i första hand motiveras av yttre faktorer. Giota (2002) menar att det finns en risk med att använda sig av yttre motivation eftersom risken finns att när dessa motivatorer tas bort minskar motivationen drastiskt. Vidare poängterar Giota (2002) vikten av lärarnas egna reflektioner av vilka krav och förväntningar de har på eleverna. I denna process är en viktig faktor att lärarna själva begrundar och gör sig själva medvetna om vad som motiverar dem och hur det påverkar deras sätt att undervisa för att ha en färdig plan vid de tillfällen då eleverna inte presterar och agerar som förväntat.

Att endast ca 85% av alla lärare i studien anser sig vara ansvariga för att eleverna kan tillgodogöra sig undervisningen i klassrummet anser vi vara oroväckande. Lärarna uttrycker även att de saknar kunskap och önskar mer fortbildning i ämnet. Persson och Persson (2012) samt Nilholm och Alm (2010) visar på lärarens betydelse för det inkluderande klassrummet. Tydliga ramar, individuella instruktioner, en god relation och respekt för alla elever är några strategier som är gynnsamma vid arbete med ett inkluderande arbetssätt. Att 75% av lärarna anser att de inte kan ge eleverna det stöd de behöver och att eleverna bekräftar den bilden är oroande, här behöver insatser sättas in som säkerställer elevernas lärmiljö. Lärarnas upplevelse genomsyrar deras arbete och den otillräcklighet det skapar, påverkar lärarnas motivation negativt. Tetler (2015) och Causton-Theorharsis m.fl. (2008) menar att den inkluderande undervisningen bör ha en gemensam ram som är gynnsam för alla elever för att inkludering ska uppnås.

Ytterligare hinder i lärmiljön är lärarnas känsla av brister av pedagogiska verktyg för att kunna undervisa elever efter läroplanens mål. Lärarna anser sig sakna datorer, studiehandledning för elever och tid att hinna med alla elever. Gärdenfors (2010) poängterar att huruvida en dator är ett hjälpmedel eller ej i ett klassrum beror på hur det används. För att det ska påverka elevers lärande positivt måste det finnas medvetna pedagogiska överväganden till grund för den undervisningen som bedrivs. Den

utveckling som sker hos människor sker enligt Säljö (2014) inte enbart i samspelet med andra människor utan även med hjälp av föremål som är viktiga i den kulturella kontexten personen befinner sig i. Vårt samhälle är byggt på ett sätt som förutsätter tillgängligheten till och kunskapen om hur en dator och andra tekniska hjälpmedel fungerar. Av den anledningen är tillgången till datorer och andra tekniska hjälpmedel en viktig del av skolans undervisning, men lärarna måste också få fortbildning i på vilket sätt dessa hjälpmedel ska tas tillvara på bästa sätt.

Lärarna nämner det dilemma som uppstår i klassrummet när olika elevers behov ska sättas mot varandra och den svårighet som det kan skapa i undervisningssituationen, här blir den enkla vägen att lyfta ut de elever där undervisningen inte fungerar. Även de elever som behöver mer stöd under lektionstid får vänta till efter lektionen för att få ytterligare förklaringar. Precis som i Fergusson (2008) och Kottes (2017) studie så har lärarna i vår studie en syn på sin undervisning som mer inkluderande än den är och att de tillgodoser elevernas behov i större utsträckning än de gör. Kotte menar att de saknar adekvat stöd i form av specialpedagogisk kunskap, stödmaterial samt kollegial samverkan kring eleverna. I vår studie blir det tydligt att så är fallet även för dessa lärare, de nämner att de till viss del diskuterar med kollegor men det blir tydligt att det inte finns ett tillräckligt nätverk för att tillgodogöra sig stödet från kollegorna. Horne och Timmons (2009) menar att det kollegiala lärandet är centralt för utveckling av inkluderande lärmiljöer. När lärarna ensamma får tackla svårigheterna kring elever i behov av stöd blir det mer kategoriska synsättet rådande. De enskilda lärare som arbetar relationellt får svårt att få med sig övriga kollegor i diskussioner om förändrad undervisning och ett relationsbaserat bemötande av elever. Detta skapar större kollegiala klyftor och det finns risk att dessa lärare söker sig vidare då de inte får den stimulans och utveckling de behöver för att yrket ska kännas motiverande. Moens (2008) menar att det skapar ett dilemma med att önska arbeta inkluderande men inte ha verktygen för att genomföra det för lärare i deras profession. I elevenkäten så framgår det att alla elever inte vågar be om hjälp då de inte förstår frågan och det kan kopplas samman med lärarnas inställning till elever i behov av stöd eller den rådande skolkulturen där det blir tydligt för elever att de blir exkluderade när de inte tar till sig den rådande undervisningen.

Hur kan lärmiljön utvecklas vidare?

Skolans stora utmaning är att hitta ett arbetssätt som möter alla elever oavsett svårigheter och en del i det är att se möjligheterna hos varje enskild individ istället för svårigheterna. Det handlar om ett specialpedagogiskt förhållningssätt som främjar inläring och inkludering. Persson och Persson (2012) och Lyons m.fl. (2016) menar att för att utveckla skolan mot en inkluderande verksamhet så krävs ett relationellt förhållningssätt, kvalitativ fortbildning av personal, organisation med flexibel resursfördelning samt en tydlig handlingsplan och ledarskap.

För att utveckla lärmiljöerna på skolan behöver arbetet precis som Ahlberg (1999) menar ske på flera olika nivåer, inkludera all personal och genomföra hela verksamheten. Ahlberg (2013) menar att det behöver finnas en tydlig linje gällande bemötande och undervisning för att alla elever ska få tillgodogöra sig en inkluderande skola. Organisation och ledarskap behöver möjliggöra samarbete kollegor emellan och kontinuerlig fortbildning bör genomföras. Lärarnas önskan om att arbeta för att nå till fler elever bör implementeras i verksamheten och möjliggöras genom en organisation som öppnar upp för samarbete och kollegialt lärande. Det behöver finnas naturliga mötesplatser och tid till förfogande för att genomföra ett mer inkluderande arbetssätt. Ett tydligt ledarskap med fokus på elevernas utveckling, måluppfyllelse och relationsskapande bör prioriteras för att utveckling ska ske. Skolans brister i utrustning påverkar både elever och lärare negativt och hindrar inkluderingens huvudtanke, en skola för alla. Flera forskare (Lyons m.fl,2016; Nilholm & Alm,2010; Persson & Persson,2012) har visat på att framgångsrika skolor i inkludering arbetar efter ett tydligt ledarskap, arbetar med relationskapande metoder, kontinuerlig fortbildning av personal samt en effektivitet vad gäller resursfördelning. Kotte (2017) och Colnerud och Granström(2015) menar att det finns vinster i att skapa tvåläraresystem för att gynna utvecklingen av tillgängliga lärmiljöer.

Det blir tydligt att den osäkerhet som flertalet lärare upplever kring inkludering och tillgängliga lärmiljöer skapar ett mer kategoriskt synsätt där eleven blir bärare av problemet och läraren ser sin roll som en undervisare utan att interagera i relationer med eleven. Flera lärare nämner bristen på tid och det påverkar kvaliteten på undervisning och relationsskapande sammanhang, något som även Kotte (2017) ser i sin studie. Men tidsbristen går att motarbeta i ett inkluderande arbetssätt där lärarna arbetar målinriktat med att planera, dokumentera och genomföra undervisningen kollegialt. Persson och Persson (2012) visar i sin studie att skolproblematik går att vända till lyckade

inkluderande lärmiljöer utan hjälp av ökade intäkter eller mer personal. Allan (2010) och Karlsudd (2011) menar att effekten av inkluderingsarbetet avstannar när medlen tas tillbaka och att det då blir en central tanke att omstrukturera de resurser som redan finns för att få till en varaktig inkludering. Här har rektorn en central roll i att se över organisationen och fatta beslut som gör att all personal får möjlighet att genomföra inkluderingsarbetet. Att all personal strävar åt samma håll och har den kunskap som behövs för att genomföra ett förändringsarbete mot en mer relationell syn på undervisning och kunskapsbygge. Förtroendet för rektorn är grundläggande för att undervisningen ska utvecklas och både Ahlberg (1999) samt Augustinsson och Brynolf (2012) menar att samarbetet mellan personal och rektor bidrar till utveckling av verksamheten, utan det blir förändring kortsiktig. De många rektorsbytena har haft en negativ påverkan på förändringsarbetet mot en inkluderande skola. För att förändring ska bli bestående måste den ske över tid och ha en tydlig plan där implementeringen sker efter givna ramar som är tydliga för all personal.

Eftersom inkluderingstanken ur ett relationellt perspektiv utgår ifrån att problemen uppstår i elevens möte med omgivningen innebär det att läraren har ett mycket stort ansvar för hur hen möter de elever som finns i klassrummet. Läraren har ett ansvar för att tillrättalägga den pedagogiska miljön som eleven möter under skoldagen, det kan handla om rast situationer, matsituationer eller under lektionerna. Göransson m.fl. (2011) anser att det är den verksamhet som är ansvarig för eleverna även bör försäkra sig om att utbildningen bedrivs inkluderande. Det innebär också att eleven får det stöd som det finns behov av. Elevernas syn på skolan skiljer sig på flera punkter från lärarnas upplevelse och här behöver lärarna möta eleverna för att kunna utvecklas mot en mer inkluderande undervisning som når alla elever. Persson och Persson (2012) anser att kollegiets tankestil behöver förändras för att lyckas med ett effektivt förändringsarbete mot inkludering vilket tydligt stämmer in på vår studies valda skola. De menar vidare att lärmiljöer utvecklas genom lärares engagemang och tydlig professionalitet där relationsbyggandet inte stannar i klassrummet utan följer med eleven under hela skoldagen samt skapar tillgänglighet vad gäller material, struktur och en nära relation med hemmet. Undervisningen bör utvecklas så att eleverna känner delaktighet och motivation vilket kommer att skapa en mer tillgänglig lärmiljö och öka resultaten. Det kategoriska förhållningssättet med eleven som bärare av problem ökar klyftan mellan lärare och elever och distanserar lärare från sitt uppdrag att alla elever är skolans ansvar. Att utveckla de pedagogiska lärmiljöerna anser

flera forskare (Persson & Persson,2012, Nilholm & Alm.2010, Berry,2006) är gynnsamt genom att införa en tydlig struktur, individuella instruktioner, att ta tillvara olikheter som en tillgång, bistå elever med material och anteckningar, tydligt formulerade planeringar med kunskapskrav och feedback under hela inlärningsprocessen. God förförståelse, både muntlig och skriftlig, gruppstärkt undervisning, ett relationellt förhållningssätt, individuella planer anpassade efter elevens förutsättningar samt tät kontakt med hemmet är framgångsfaktorer när det kommer till att utveckla lärmiljön.

Karlsudds (2011) tankar om specialpedagogernas roll att inte plocka ut elever utan arbeta mot inkludering i klassrummet med lärarna är central för att utveckla lärmiljöerna vidare. Specialpedagogernas arbete blir att stötta lärarna i hur de kan utveckla lärmiljöerna och följa upp insatserna så att det blir tydliga resultat. Det behöver finnas ett nära samarbete med lärarna i klassrummet för att säkerställa utvecklingen och stötta eleverna i deras önskan om en mer utvecklad och tillgänglig lärmiljö.

Att arbeta med tillgängliga lärmiljöer är lika komplext som läraryrket och det är lätt att arbetet kring det ses i svart eller vitt och att det inte tas tillräcklig hänsyn till den komplexitet som finns i en skola där flera hundra människor samsas varje dag för att tillskansa sig kunskap. Arbetet handlar inte enbart om den pedagogiska lärmiljön utan är symbios av fysisk, social och pedagogisk tillgänglighet där behov ofta sätts mot varandra och värderas. Ofta behöver verksamheten finna nya lösningar på oväntade problem som uppstår i mötet människor emellan. Men en skola med en tydlig plan för tillgänglighet, delaktighet och inkludering har mer tid att ägna åt de mer vardagliga bestyren då mindre problem uppstår i lärmiljön. En skola för alla måste vara en möjlighet för alla elever om skolan väljer att arbeta aktivt och låter inkluderingens tankar genomsyra hela verksamheten och de människor som arbetar och studerar där, att välja att eleverna är skolans ansvar.

6.4. Tillämpning

En praktisk tillämpning för det specialpedagogiska fältet av denna studie visar att eleverna i denna studie önskar en mer tillgänglig lärmiljö och att lärarna inte har tillräcklig kunskap om inkluderande undervisning för att implementera en mer tillgänglig lärmiljö. Då studien endast genomförts på en skola är det svårt att dra nationella kopplingar men för skolor med ett mer kategoriskt förhållningssätt så kan studien bidra till

specialpedagogers arbetssätt och medvetenhet i dessa frågor. Vår studie kan vara betydande då den kan bidra till att vidareutveckla de mer relationella arbetssätten i skolor och säkerställa elevers tillgängliga lärmiljöer. Arbetet med att utveckla lärmiljöer genomsyrar specialpedagogers arbete dagligen och de flesta möter någon gång ett mer kategoriskt synsätt mot elever och här blir specialpedagogens roll viktig som handledare och för att driva elevens rätt till stöd, ledning och stimulans.

6.5. Framtida forskning

Trots att mycket forskning bedrivs vad gäller inkludering så saknas ofta elevens perspektiv i frågan. För att säkerställa delaktighet, tillgänglig utbildning och inkludering så behöver elevernas syn på sin skolgång belysas mer och ges mer utrymme. Även forskning som utvecklar undervisningsmetoder, ledarskap och det kollegiala samarbetet mot en mer inkluderande skola bidrar till fortsatt utveckling av det specialpedagogiska fältet.

Referenser

- Ahlberg, Ann. (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlberg, Ann. (1999) *På spaning efter en skola för alla*. Rapport nr 1999:08. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Antonovsky, Aaron. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Assarson, Inger. (2009). *Utmaningar i en skola för alla - några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Allan, Julie. (2010) *Questions of inclusion in Scotland and Europe*. European Journal of Special Needs Education 25, 2.
- Andersson, Helena. (2017) *MÖTEN DÄR VI BLIR SEDDA: En studie om elevers engagemang i skolan*. Avhandling, Fakulteten för lärande och samhälle på Malmö högskola, 82) Malmö högskola. Tillgänglig <http://dspace.mah.se/handle/2043/23423>
- Aspelin, Jonas. (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Falkenberg: Gleerups.
- Augustinsson, Sören & Brynolf, Margrethe. (2012) *Rektors ledarskap - komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Berry, Ruth. (2006). *Inclusion Power and Community: Teacher and Students Interpret the Language of Community in an Inclusive Classroom*. American Educational Journal, 43(3), (s.489-529).
- Boyle, Christopher, Topping, Keith, Jindal-Snape, Divya & Norwich, Brahm (2011b). *The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs*. School Psychology International, 33 (2) 167-184.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2015). *Respekt för lärarprofessionen. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber AB.
- Causton-Theoharis, Julie N., Theoharis George T. & Trezek, Bervely J. (2008). *Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template*. International Journal of Inclusive Education, 12(4), 381-399.

Edling, C & Hedström, P (2003) *Kvantitativa metoder - grundläggande analysmetoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur

Gerber, Michael (1994) *Postmodernism in Special Education*. Journal of special Education, Vol 28, Issue 3.

Moen, Torill (2008). *Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study*. Scandinavian Journal of Educational Research, 52 (1), 59-75.

Ferguson, Dianne L. (2008). *International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone*. European Journal of Special Needs Education, 23(2), 109-120.

Fleck, Ludwik. (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum – Inledningen till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Ford, Martin. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage

Horne Phyllis E. & Timmons, Vivianne (2009). *Making it work: teacher' perspectives of inclusion*. International Journal of Inclusive Education, 13 (3), 273-286

Giota, Jane. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt*. Pedagogisk Forskning i Sverige, nr 4/02.

Gärdenfors, Peter. (2010). *Lusten att förstå – om lärandet på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Göransson, Kerstin. & Nilholm, Claes & Karlsson, Kristina. (2011). *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*, International Journal of inclusive education, International Journal of Inclusive Education, v15 n5 p541-555.

Helldin, Rolf .& Sahlin, Birgitta (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

Hwang, Philip.& Nilsson, Björn. (1995). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur.

Jakobsson, Inga -Lill & Lundgren, Marianne (2012). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Natur&kultur.

- Johansson, Anna. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, Peter (2012). *Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering?* I T. Barow & D. Östlund (Red), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 175-184). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Karlsudd, Peter. (2011) *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 6. Kristianstad: Högskolan Kristianstad
- Kotte, Elaine. (2017). *Inkluderande undervisning – Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett inkluderande perspektiv*. (Doktorsavhandling, Fakulteten för lärande och samhälle på Malmö högskola, 81). Malmö: Holmbergs Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/handle/2043/23228>
- Kutcher, Martin. (2010). *Barn med överlappande diagnoser: ADHD, inlärningssvårigheter, Asperger, Tourette, bipolär sjukdom med flera*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liliequist, Bengt. (2003). *Ludwik Flecks jämförande kunskapsteori*. (Avhandling, Filosofi och lingvistik på Umeå universitet, 6) Umeå: Print &Media.
- Lyons, W., Thompson, S., Timmons, Vianne. (2016). *We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools*. *International Journal of Inclusive Education*, v20 n8 p889-907.
- Nilholm, Claes., Alm, Barbro. (2010). *An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences*. *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, 239-252, doi: 10.1080/08856257.2010.492933 <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Nilholm, Claes., Göransson, Kerstin. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* (FoU nr 3). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Olivestam, Carl & Ott, Aadu. (2010). *När hjärnan får bestämma: om undervisning och lärande - inflytelserika didaktiska traditioner - nyorienterande neurodidaktik*. Stockholm: Remus.

Persson, Bengt. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, Elisabeth.(2012). *Raising achievement through inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, v17 n11 p1205-1220 2013. Doi 10.1080/13603116.2012.745626

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012) *Inkludering och måluppfyllelse- att nå framgång med alla elever*. Stockholm:Liber

Phillips, D.C.& Soltis Jonas. (2015) *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 1993:100. Svensk författningssamling. Examensordningen för speciallärare och specialpedagog. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2011, rev 2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* Stockholm: Fritzes.

Skrtic, Thomas. (1995). *Disability and democracy: reconstituting (special)education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.

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

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola, skola och Fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K & Söderqvist-Dunkers, T (2013). *Där man söker får man svar*. (FoU nr 2). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, Roger. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Tetler, Susan., Baltzer, Kirsten. (2011). *The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective*. London Review of Education, Volume 9, Number 3, 333-344. doi:10.1080/14748460.2011.616326

Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur

<https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/tillganglighet/tillganglighetsmodell/>

Wenger, E. (2009). *A social theory of learning*. I K. Illeris Contemporary Theories of Learning. Routledge.

Bilagor

6.5.1. Bilaga 1 Missivbrev

2018-02-16

Hej!

Vi är två specialpedagogstudenter som studerar på specialpedagogiska programmet vid Kristianstads högskola. Vi läser nu vår sista termin och ska under vårterminen 2018 skriva en uppsats med syftet att bidra med kunskap om elevernas upplevelse av tillgängligheten i deras lärmiljö. Studiens fokus är elevernas upplevelse samt om det samstämmer med lärarnas upplevelse av lärmiljön.

För att få underlag till vår uppsats behöver vi, förutom att använda oss av aktuella forskningsrapporter, även genomföra enkäter. Vi önskar att få enkäten besvarad av ditt/ert barn.

Enkäten kommer att genomföras under skoltid. Den beräknas ta ca 5-10 minuter att genomföra.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets etiska regler, vilket innebär att alla svar kommer att behandlas konfidentiellt enligt gällande normer. Inga namn på elever, skolan eller kommunens namn kommer att nämnas. Redovisningen av resultat sker så att alla möjligheter till identifikation undanröjs. Deltagandet är frivilligt och ditt/ert barn kan närsomhelst avbryta sitt deltagande. Eleverna kommer att vara anonyma. Resultaten kommer att redovisas i en yrkesexaminerande uppsats som kommer att läsas av examinatorer och andra kursdeltagare.

Om ni inte vill att ert barn ska delta i enkäten hör ni av er till någon av oss. Ni kan även ta kontakt om ni har några frågor.

Micaela Rauner mikaela.rauner@majornalinne.goteborg.se

Petra Jonsson petra.s.jonsson@telia.com

Tack på förhand!

6.5.2. Bilaga 2 enkät elev

Känner du dig trygg i skolan?

Känner du att alla vuxna i skolan respekterar dig?

Vem har ansvar för att du lär dig i skolan, förutom du själv?

Om du någon gång får problem med skolarbetet, får du den hjälp du behöver?

Pratar ni i klassen öppet om att människor lär sig på olika vis?

Brukar lärare i skolan fråga dig om din åsikt om det som rör dig och din skolgång?

Händer det att du får uppgifter i skolan som du inte förstår?

Om detta händer, vågar du då berätta för läraren?

När ni börjar på nya arbetsområden brukar ni då gå igenom kunskapskraven som en förberedelse för arbetet?

När du får instruktioner från dina lärare, hur får du dem då? Tänk på ett ämne som fungerar bra.

Brukar det finnas olika alternativ att lösa eller redovisa uppgifter?

När en lärare skriver något på tavlan, brukar hen läsa upp det för att förtydliga det som står?

Hur ofta tycker du att uppgifterna i skolan är roliga och intressanta?

Hur ofta är du motiverad att utföra uppgifterna i skolan?

Vad gör dig motiverad?

Får du feedback på genomförda uppgifter?

Om du vill nå ett visst betyg får du då feedback av läraren hur du ska gå till väga?

Brukar dina lärare förklara varför du ska göra en viss uppgift?

Brukar dina lärare förklara vad du ska göra?

Brukar dina lärare förklara när du ska göra uppgiften?

Brukar din lärare förklara när uppgiften ska vara klar?

Brukar dina lärare förklara hur uppgiften ska göras?

Vilken årskurs går du?

6.5.3. Bilaga 3 Enkät lärare

Hur arbetar du med trygghet och trivsel för eleverna?

Känner du att du har verktygen för att undervisa alla elever efter läroplanens mål?

Vilket ämne undervisar du huvudsakligen i? Välj ett ämne/alternativ när du besvarar enkäten

Hur länge har du varit verksam lärare och vilken är din behörighet?

Vem har huvudansvaret för att eleverna kan tillgodogöra sig undervisningen?

Känner du att du kan ge eleverna den hjälp som varje elev behöver? Vad behövs för att hjälpa alla?

Resonerar du i ditt klassrum med eleverna kring olika inlärningsätt?

Resonerar du med dina kollegor kring olika kring olika inlärningsätt?

Vilka inlärningsätt använder du dig av under en lektion?

Vilka ställningstaganden gör du när du planerar en lektion?

På vilket sätt är eleven delaktig i frågor som rör dess egen måluppfyllelse?

Vilka metoder använder du dig av när en elev inte förstår uppgiften på lektionen?

När ni startar på ett nytt arbetsområde, brukar ni då gå igenom kunskapskraven som en förberedelse för arbetet?

Hur ger du instruktioner till eleverna?

Vilka alternativ har eleverna när det kommer till att redovisa sina kunskaper?

Hur gör du ditt ämne roligt och intressant elevernas intresse?

Upplever du att eleverna är motiverade på dina lektioner?

Vad gör dig motiverad som lärare?

Hur ofta ger du dina elever feedback? På vilket sätt?

Vilka delar anser du att en bra lektion ska innehålla?

Vilka är dina viktigaste uppgifter under lektionstid?

Vad skulle du behöva för att utveckla lärmiljön i ditt klassrum?

