

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik

(41- 60) 10 p

Vt 2005

Elevers olikheter som resurs

Författare: Lisbeth Gustafsson och Susanne Nilsson

Handledare: Linda Palla

Innehåll

1	Inledning.....	7
1.1	Bakgrund.....	7
1.2	Syfte.....	8
1.3	Disposition.....	8
2	Litteraturgenomgång.....	9
2.1	Olikhet.....	9
2.2	Normalitet-Avvikelse.....	10
2.3	Integrering-segregering.....	11
2.4	Inclusion.....	11
2.5	Mångfald.....	12
2.6	Resurs.....	12
2.7	Elevers lärande och utveckling.....	12
2.8	Lärarens kompetens.....	14
2.9	Undervisningsmetoder och lärandemiljöer.....	14
2.10	Problemprecisering.....	17
3	Empirisk del.....	18
3.1	Metodval.....	18
3.1.1	Urval och undersökningsgrupp.....	18
3.1.2	Genomförande.....	19
3.1.3	Bearbetning – lärarna och eleverna.....	20
3.2	Resultat av gruppintervjuer med eleverna.....	21
3.2.1	Elevers syn på olikhet och mångfald.....	21
3.2.2	Elevers praktiska, sociala och teoretiska resurser.....	21
3.2.3	Elevers lärande.....	21
3.2.4	Elevers uppdrag.....	22
3.2.5	Elevers syn på vad de själva och andra är bra på.....	22
3.3	Resultat av intervjuer med lärare.....	23
3.3.1	Lärares syn på olikhet och mångfald.....	23
3.3.2	Olikheter som resurs.....	23
3.3.3	Lärarens arbetssätt.....	24
3.4	Slutsatser.....	25
4	Diskussion.....	26
5	Sammanfattning.....	29
	Referenser.....	30
	Bilaga I.....	32
	Bilaga II.....	33
	Bilaga III.....	34

Förord

Vi vill tacka dem som varit behjälpliga vid vårt uppsatsarbete, elever, föräldrar, lärare, handledare och den egna familjen.

Elevers olikheter som resurs

Lisbeth Gustafsson och Susanne Nilsson

Abstract

Vår uppsats handlar om hur elevers olikheter kan vara en resurs i skolan. Vårt syfte är att undersöka elever i årskurs 3 och deras lärares syn på olikheter, mångfald och hur elevers olikheter enligt lärarna kan framstå som resurser. Vi ville veta om eleverna var medvetna om sina resurser, vilka resurserna är och på vilket sätt resurserna kan utveckla eleverna individuellt och i gruppen? Vi ville också ta reda på om elevernas lärare var medvetna om elevernas resurser och hur de använde sig av resurserna i undervisningen. Vi ville fokusera på praktiska, sociala och teoretiska resurser. De slutsatser vi har kunnat dra är att eleverna ser sig själva och sina kamrater som resurser genom att de kan hjälpa och bli hjälpta av varandra. Eleverna föredrar att arbeta parvis. Elevers olikheter gör att lärarna måste variera sin undervisning för att alla ska komma till sin rätt. De är medvetna om elevernas olika inlärningsstilar. De tycker att elevernas resurser utnyttjas när eleverna arbetar tillsammans. Arbetet ger en översikt av tidigare forskning när det gäller integrering, segregering, avvikelse och normalitet.

Nyckelord: elevers lärande, inlärningsmiljöer, mångfald, olikhet, resurser.

1 Inledning

Alla människor är olika. Det kan handla om kön, religion, socialgrupp men också om andra fysiska, psykiska och intellektuella olikheter hos varje individ. Oavsett dessa faktorer ska alla människor ha samma grundläggande rättigheter men också skyldigheter. Det innebär inte att de ska formas eller sträva efter att bli lika. Det är i stället olikheterna människor emellan som ger mångfald och förutsättningar att lära av varandra och utvecklas i samspel med andra. En skola för alla ger förutsättningar för detta. Där särskiljs inte elever utan får sin undervisning i den klass de tillhör. Där finns olikheterna och därmed mångfalden. Det är också skolan som ska anpassas efter eleverna och inte tvärtom. Det kan gälla skolans fysiska miljö men inte minst hur den pedagogiska verksamheten är utformad. Går det att se möjligheter framför hindren? Hur ser pedagogerna på lärandet? Hur tar de vara på elevernas resurser i undervisningen?

Mänskliga resurser och kraften i dessa talas det inte så mycket om i dagens samhälle. Begreppet resurser för i stället tankarna till ekonomi. I dagens skola styrs mycket av ekonomin liksom i samhället i övrigt. En inkluderande skola är mindre kostsam för skolan och samhället genom att inkluderande undervisning kostar mindre än specialklasser. Det är emellertid inte de ekonomiska vinsterna som bör ligga till grund för "en skola för alla" utan de positiva fördelarna för alla elever (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004).

Elevers resurser kan beskrivas som praktiska, sociala och teoretiska resurser. Praktiska resurser för tankarna till bild och form, musik, teater, slöjd och gymnastik. Det är med andra ord arbete med kroppen. Elevers sociala tillgångar är empati, självkänedom, självförtroende, humor, vänskap och samarbetsförmåga. De teoretiska resurserna handlar om baskunskaper och fördjupad kunskap och kan också kallas intellektuella kunskaper.

1.1 Bakgrund

Varje dag träffar vi elever med skilda förutsättningar. De är olika till kön, bakgrund och också till vilka tillgångar de innehar. De använder även sina kunskaper och färdigheter på olika sätt. Utbildningsdepartementet (Lpo-94) beskriver att det är skolans uppgift att varje individ ska finna sin unika egenart för att kunna delta i samhällslivet och ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Läraryrskommittén (SOU 1999:63) beskriver ett dilemma som återfinns på de flesta skolor. Genom forskning har det visat sig att skolan inte lyckas ta tillvara på den naturliga variationen av olikheter som finns inom en klass. Följden av detta blir att elever särskiljs. Genomförandet av en skola för alla känns därför avlägset. Specialpedagogen får arbeta i uppförsbacke med sin uppgift att arbeta för att den enskilde eleven ska vara integrerad i klassen och få hjälp där. Hur ska skolan då ta tillvara på den mångfald av elever som finns och kunna se elevers olikheter som något positivt och inte sträva efter den lättaste vägen att göra elever mer lika?

I en studie (Tideman m.fl., 2004) tillfrågades elever som var föremål för specialpedagogiska åtgärder om de såg sig själva som resurser. Resultatet var att inte någon av de intervjuade eleverna såg sig eller kände sig som resurser. Detta har väckt vår nyfikenhet och vi vill utforska detta område mer. Vår undersökning är sedd från ett elevperspektiv på olikhet, mångfald och resurser. Eleverna i fråga tillhör skolår 3 med en naturlig variation av olikheter. I undersökningen ingår också intervjuer med elevernas lärare.

Resultatet ska kunna ge en vägledning om elevers faktiska resurser och hur de kan användas i undervisningen.

1.2 Syfte

Vårt syfte är att undersöka elever i årskurs 3 och deras lärares syn på olikheter, mångfald och hur elevers olikheter enligt lärarna kan framstå som resurser.

1.3 Disposition

I litteraturgenomgången förklaras och diskuteras begreppen olikhet, mångfald, resurs, avvikelse och normalitet. Där beskrivs också integrering, segregering och inclusion. Litteraturgenomgången fortsätter med elevers lärande och utveckling, lärarens kompetens samt undervisningsmetoder och lärandemiljöer. För att belysa dessa områden används ordförklaringar, forskningsresultat, styrdokument och teorier. Litteraturgenomgången avslutas med en problemprecisering. I den empiriska delen beskrivs metodval, urval, genomförande samt vilka etiska ställningstagande som gjorts. I resultatet redovisas resultatet av intervjuerna. Denna del avslutas med slutsatserna. Sedan följer diskussion och sammanfattning.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Olikhet

Utbildningsdepartementet (SOU 1999:63) beskriver grundprincipen att lärare utbildas för att kunna möta alla barn och ungdomar. Det som är verkligt är att alla elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskap och behov och då är den stora frågan – hur ska skolans personal kunna möta den mångfald och dessa olikheter och få dem att framstå som tillgångar och resurser. Enligt Utbildningsdepartementet är en av de viktigaste uppgifterna att alla som arbetar i skolan ska kunna se och bekräfta den naturliga variation av de olikheter som finns bland eleverna. Forskning som finns visar att skolan tyvärr inte använder sig av och stimulerar den naturliga variationen av olikheter som skulle kunna användas i undervisningen (SOU 1999:63). Det är enligt skollagen (1 kap 2 §, 2000) skolans uppgift att i en verksamhet som bygger på demokratiska värderingar bidra till att barn och unga utvecklas till kunniga och ansvarskännande samhällsmedlemmar. I skollagen (1 kap 2 §, 2000) sätts elevers rätt till likvärdig utbildning i fokus. Det innebär inte att elevers utbildning ska utformas likadant överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. I stället är betydelsen att undervisningen ska ta hänsyn till och anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen kan aldrig utformas så den blir lika för alla eftersom skolan har ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå de uppsatta målen. Dessa elever har liksom alla andra rätt att få möjlighet att nå målen på olika sätt.

Salamancadeklarationen (nr1/2001) beskriver att det är en mänsklig rättighet att få gå i skolan. Skolan ska ge plats för alla barn. Salamancadeklarationen tar sin utgångspunkt i varje barns grundläggande rätt till utbildning, varje barns unika egenskaper, intressen och inlärningsbehov och vikten av att utbildningssystemet garanterar en mångfald där dessa egenskaper tillvaratas. Vi är alla olika och vi lär oss på olika sätt. Var och en av oss har olika förutsättningar och möjligheter att utvecklas. Barnet bör sättas i centrum och undervisningen anpassas efter vars och ens behov. Då och först då blir det "en skola för alla". Skolan är ett verktyg för att skapa delaktighet i samhället. En grundläggande rätt för alla barn i skolan är att utbildningen är grunden för ett bra självförtroende och även en del av de mänskliga rättigheterna.

Målet är aldrig konstant utan i ständig förändring. Det handlar snarare om en grundinställning att se alla elever med deras olikheter och använda sig av olikheterna, säger Malmgren Hansen (2002). Hon menar att förhållningssättet bör vara att utgå från elevers olika och skiftande behov.

Det är elevers olikheter och inte deras likheter som ska vara utgångspunkt i skolans verksamhet. Det menar Doverborg och Pramling (1987) och betonar att det är olikheterna i elevers tankemässiga förmåga som ska tillvaratas. Elever bygger upp sitt eget sätt att tänka utifrån sina erfarenheter. Det betyder inte att det finns lika många sätt att tänka som det finns elever i en klass men att man som lärare måste vara medveten om variationen i sätt att tänka. Elever uppfattar texter, muntlig information, problem och uppgifter på olika sätt. Detta synsätt gör att det aldrig går att tro att bara för att man som lärare meddelat eleverna något så har alla fått den kunskapen. Elevernas tolkningar utgår från deras eget sätt att tänka. Författarna är kritiska till kunskapssynen att läraren ska förmedla kunskap till elever och att det därmed är önskvärt att eleverna i gruppen är på så lika nivå som möjligt.

Hellström (1993) menar att det är normalt att barn är olika och att det finns en tradition i svensk förskola att se och bejaka barns olikhet och att försöka tillfredsställa deras individuella

behov. Hon talar också om att läraren måste ta hänsyn till barns skilda sociala förutsättningar som hemförhållanden, uppfostran och kultur.

2.2 Normalitet-Avvikelse

Börjesson (1997) beskriver ordet "norm" med två innebörder. Först som något mot vilket allt kan jämföras, det genomsnittliga, referenspunkten och det vanliga. För det andra är norm en föreställning om hur något bör vara. Gentemot normen kan det avvikande och det oönskade mätas. Han menar att normalisera människor betyder att enhetliggöra och standardisera till det önskvärda. I skolan, menar Börjesson, ges endast sociala förmåner till de elever som definierats som avvikande gentemot normen. Det är först med diagnosen eller definitionen av handikappet som grund, som det går att rättvist jämföra dessa elever med andra. Skolan ger genom exempelvis stödundervisning och särskilda hjälpmedel en garanti för att lika villkor gäller mellan elever vars förmågor definierats som olika. Skolan ska inte skapa olikhet utan hantera den olikhet som finns. Nationalencyklopedins ordbok (1996) beskriver olikhet som avvikelse och skillnad. Ordet olik får där betydelsen annorlunda, avvikande, omaka och skiljaktig.

Hellström (1993) menar att det är vanskligt och inte heller önskvärt att dra gränser mellan normalt och avvikande. I vilken mån människor tolererar avvikelse beror på deras tidigare upplevelser och erfarenheter. Hon beskriver också normalitet som ett gummiband, där fler barn får plats ju mer man tänjer på det. Det är också viktigt att komma ihåg att vad som är normalt skiftar över tid och är inte samma i olika kulturer.

Det genomsnittliga är det normala och avvikelse-normalitet är av människan skapade onaturliga poler (Danielsson & Liljeroth 1996). Genom att avskilja uppstår en ensidighet som medför att möjlighet till förståelse och handling begränsas. Författarna menar också att normalitet och avvikelse inte på något sätt är statiska tillstånd som står sig genom hela livet.

Tideman (2000) beskriver tre synsätt att se på normalitet:

☒ Det första sättet kallas för statistisk normalitet och betyder att det normala är det genomsnittliga eller det vanliga. Normalitet bedöms utifrån medelvärde eller standardavvikelse på en normalfördelningskurva. Följden av detta synsätt är att det inte i första hand är den enskilde som ska förändras utan det är levnadsvillkoren och miljön som ska vara likvärdig den övriga befolkningens villkor.

☒ Det andra sättet att se på normalitet (normativ normalitet) har sin utgångspunkt att sträva efter att nå det som betraktas som normalt i betydelsen önskvärt i det samhälle och den tid man lever i.

☒ Det tredje sättet beskrivs som individuell eller medicinsk normalitet. Det innebär att utgå från att individen är onormal och genom normaliseringsarbete göra det avvikande mer normalt. Det resulterar i insatser av behandling, uppfostran, belöning eller straff.

Goffman (1972) talar om att en person kan besitta ett stigma. Med det menar han att personen avviker från våra förväntningar på ett inte önskvärt vis eller har egenskaper som gör honom olik andra. Enligt Goffman finns tre skilda typer av stigma. För det första finns det olika kroppsliga missbildningar. Det andra stigmat beskrivs som olika personliga karaktärer som psykiska rubbningar, underliga böjelser, alkoholism, arbetslöshet. Det tredje stigmat är olika ras, nation och religion.

2.3 Integrering-segregering

Normalitet-avvikelse ligger till grund för begreppen integrering-segregering (Danielsson & Liljeroth, 1996). De ser negativt på begreppet integrering och anser att när det används om individer handlar det om att de som integreras ska anpassa sig till majoritetens villkor. Dessa människor införlivas i det normala och tillåts inte prägla verksamheterna med sina egenskaper. Ett hinder för att få alla människor delaktiga är enligt författarna den starka tron på att materiella resurser räcker för att skapa förändring. De menar istället att för att utvecklingen inte ska vändas mot segregation måste människor engagera sig genom att vara beredda på att också ändra sina egna livsformer för att de så kallade avvikande ska få möjlighet att bidra och bejakas.

Haug (1998) beskriver begreppet segregande-integrering. I skolan innebär det organisatoriska arrangemang för vissa elever. Det kan vara att eleven får enskilda undervisningstimmar, får vara i mindre grupp utanför klassen eller vara i särskola. Eleven ges kompensatorisk behandling för att i största möjliga mån anpassas till skolan och samhället. Ofta bestäms elevens behov genom diagnostisering.

2.4 Inclusion

Begreppet inclusion eller inkludering blir officiellt antaget genom Salamancadeklarationen(nr1/2001). Det innebär att alla barn och ungdomar ska mottas i skolan oavsett intellektuella, fysiska, sociala, emotionella och språkliga brister. I ”en skola för alla” ska elevers olikheter ses som en tillgång. Mångfalden av elever ska hjälpa till att bekämpa diskriminerande attityder. En grundtanke i Salamancadeklarationen (nr1/2001) är också att göra skolorna mer pedagogiskt effektiva.

Om det med integration i skolverksamhet menas att inplacera någon (som varit utanför), så betyder inclusion att alla innefattas från början, som när elever blir inskrivna i skolan (Tideman, m.fl., 2004). Det finns många vinster med inkludering, menar författarna. För elever i skolsvårigheter har det visat sig att de t.ex lär sig bättre, får bättre förutsättningar för vuxenlivet och att de stimuleras högre på det intellektuella planet. De icke-funktionshindrade eleverna får i sin tur större förståelse för mångfald, ökad acceptans för olikheter och de får dessutom tillgång till en pedagogik för funktionshindrade.

Haug (1998) beskriver i detta sammanhang inkluderande integrering. Innebörden av detta är att undervisningen ska ske i den klass eleven är inskriven i. Skillnader mellan elever accepteras och utgör en del av de dagliga erfarenheterna i skolan. Det är en social rättvisa att alla elever deltar i samma samhällsgemenskap och får en gemensam undervisning.

Ur de specialpedagogiskt yrkesverksammas synvinkel medför inclusion att specialpedagoger behöver kunna både speciallärarens och elevvårdens arbetssätt, (Sahlin, 2004). Hon menar att specialläraren förr ansvarade för metodiken och elevvården ansvarade för det utredande, diagnostiserande och det konsultativa. Dagens specialpedagoger ska kunna och vara delaktiga i samtliga arbetsuppgifter.

2.5 Mångfald

Nationalencyklopedins ordbok (1996) beskriver mångfald som stort varierat antal och som ett antal olika typer. Salamancadeklarationen (nr1/2001) beskriver mångfald som alla elevers unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov. Mångfald i skolan bidrar till att skolorna måste erkänna och också tillgodose elevers olika behov. Skolorna måste också ge eleverna utrymme för olika inlärningsmetoder och inläringstempo.

Doverborg och Pramling (1995) talar om mångfalden i elevers olika sätt att tänka. Det kan handla om olika strategier att skapa idéer och ställa och få svar på sina frågor. Det är elevernas oliktankande som ger mångfald i gruppen.

Prashnig (1998) beskriver hur svårt vi människor har för att kommunicera, samarbeta och förstå varandra. Hon menar att om varje människa tillåts arbeta, skapa och lära genom sin egen stil så finns det inga som helst gränser för vad var och en kan åstadkomma. Detta medför samtidigt att människor blir bättre på att se och förstå den mångfald som finns och som berikar det mänskliga samspelet. I detta ligger att vi kan skapa enighet och erkänna att olika stilar behövs. Då blir arbetet mer effektivt. Vi blir också glada åt mångfalden när vi bättre förstår varför motsatserna dras till varandra. Vidare skriver Prashnig (1998) att när man ser på den mänskliga mångfalden har det en positiv effekt på vårt liv både privat och i arbetet. Var man än är i sin utveckling i att lära sig, upptäcka olikheter och se allt genom ett nytt perspektiv så är det berikande och givande. Alla tänker på sitt eget sätt. Detsamma gäller inläring och arbete, men det är få som är medvetna om och som arbetar på det sätt som är bäst för dem.

2.6 Resurs

Enligt Nationalencyklopedins ordbok (1996) är resurs ett hjälpmedel och en tillgång. Resurser kan också vara inneboende och själsliga.

Resurser i skolan handlar oftast om pengar och personal, vilket till en viss grad är nödvändig. Men även elevernas egna resurser måste tillvaratas och utvecklas. Pedagogernas undervisningskvalité är då viktig. Det kan handla om erfarenhet, förmåga att skapa en bra undervisningssituation för alla eller kunna etablera relationer som stimulerar elevernas lärande. Pedagogen ska också kunna ställa lagom stora krav, kunna individanpassa och ha kunskaper om elevers olika förutsättningar och behov (Skolverket, 1998).

Haug (1998) menar att debatten om resurser mest handlar om pengar. Han skriver att skolan är mer upptagen av att skaffa extra resurser än av att gå in på innehåll och arbetsmetoder i undervisningen. Men resurser är mer än pengar, enligt Haug. Det är elevförutsättningar, lärarkompetens, utrustning och så vidare. Haug menar att hänsyn inte tas till elevernas inlärningsprocess när det är fråga om att fördela resurser. Istället grundar sig resursfördelningen på elevernas resultat och antalet elever i klasserna. Denna diskussion är typisk för den segregerade integreringen som är i större behov av ekonomiska resurser än den inkluderande integreringen för att existera.

2.7 Elevers lärande och utveckling

LPO 94, mål och riktlinjer anger inriktningen på skolans kvalitetsutveckling. Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål. Under kunskaper kan läsas att skolan och läraren har ansvar för att eleverna ska använda sig av utforskande, nyfikenhet och lust att lära i sitt skolarbete.

Strävansmålen innebär att eleven ska känna självförtroende och trygghet. Att eleven ska kunna respektera andra och både samarbeta och kunna arbeta självständigt.

Uppnåendemålen i grundskolan, enligt Lpo-94, innebär att eleven kan arbeta med så många uttrycksformer som möjligt, exempelvis, bild, musik, språk, drama och dans. Riktlinjerna avser att eleverna får ett verkligt inflytande på sättet att arbeta och formen för hur arbetet ska utföras. Inflytandet ska anpassas till elevens ålder. Det ska gälla alla elever i skolan oavsett kön, kulturell och social bakgrund.

Atterström och Persson (2000) skriver om att differentiering betyder uppdelning och mångfald istället för enfald. Eleven bör bli sedd och bekräftad och få förståelse för mänskliga, mångsidiga förmågor. En typ av förmåga är inte viktigare än någon annan i sammanhanget. Allt samverkar för att stärka elevens lärande och självförtroende. Den egna upplevelsen av att vara kompetent inom något område är det eleven utgår ifrån för att bygga sin identitet och för att utveckla sitt självförtroende.

Vygotskij (1981) menar att barnets inläring börjar långt före inläringen i skolan och föregås alltid av bestämda utvecklingsstadier. Det är barnets möjligheter till utveckling som ska vara utgångspunkt för hur undervisning ska bedrivas. Det är barnets potential och inte dess tillkortakommanden som är intressant. Han har en teori om relationen mellan inläring och utveckling som han kallar den potentiella utvecklingszonen. Som utgångspunkt menar Vygotskij att inläring måste stämma överens med barnets utvecklingsstadium. Men, menar han, det går inte att bara utgå ifrån barnets *faktiska utvecklingsnivå*, utan det måste finnas två nivåer av barnets utveckling. Dessa är barnets aktuella utvecklingsnivå (nivån på barnets psykiska utveckling) och den potentiella utvecklingszonen. Den zonen innebär allt som barnet är i stånd att göra med vuxenhjälp. Genom att imitera i en aktivitet med en vuxen ledare kommer barnet att utvecklas. Den potentiella utvecklingszonen gör det också möjligt att förutse vad barnets nästa steg i utvecklingen blir eftersom det barnet idag gör med vuxenhjälp gör det imorgon själv. Den pedagogiska konsekvensen av teorin är att undervisning som inriktar sig mot barnets redan uppnådda utvecklingsstadium är ineffektiv och utvecklar inte barnet. Vygotskij menar att: ”den enda bra undervisningen är den som tränger förbi utvecklingen”.(s.23).

Doverborg och Pramling (1995) menar också att barn lär sig och får förförståelse för sin omvärld i interaktion med andra barn och vuxna. De menar att det är positivt för barnens utveckling att barn i en grupp tänker olika. Olikheterna är inte hinder utan möjligheter och ska användas som en bas för lärandet. Doverborg och Pramling (1987) menar att kamratsamverkan är utvecklande för eleverna på flera plan. Att arbeta tillsammans är motiverande för den enskilda eleven. Det ger också sociala färdigheter som kommunikationsförmåga, lära sig att lyssna och uttrycka sina egna tankar. Genom samarbete lär sig eleven också att se andras perspektiv. Det ligger även kognitiva förtjänster i kamratsamverkan. Eleven får möjlighet att omvärdera sina egna uppfattningar och genom denna feed-back söka efter bättre lösningar. Samarbetet medför att eleverna utvecklas tillsammans i inläringen och det kreativa tänkandet.

Människors lärande handlar om att lära sig göra saker på olika sätt enligt Marton och Booth (2000). En del har ett effektivt sätt att lära och en del mindre effektivt. Lärandet handlar om att erfara (förstå, uppfatta) och medvetandegöra. En inläring är en förändring av en persons förmåga att erfara.

2.8 Lärarens kompetens

I Salamancadeklarationen (nr1/2001) står det att läraren ska möta alla barn med förståelse, att eleverna ska få använda sina olikheter och tillgångar på bästa sätt. Detta ska ge eleverna de bästa utvecklingsmöjligheterna. Den sociala utvecklingen är oerhört viktig för varje elevs utveckling och även hur man som lärare kan arbeta med hela gruppen för att stimulera alla elevers lärande och utveckling i samspel med andra har stor betydelse. Det är en stor utmaning att som lärare kunna möta barnen i det pedagogiska arbetet eftersom förutsättningarna för detta varierar hela tiden. Läroplanen (Lpo 94) beskriver under rubriken riktlinjer att alla i skolan ska samarbeta för att skolan ska vara en bra miljö för elevernas lärande och utveckling. Läraren ska utgå från varje elevs förutsättningar, sätt att tänka, erfarenheter och behov. Läraren ska också stärka elevens självförtroende lusten att lära samt stimulera till eget skapande genom olika uttrycksmedel.

Regeringens proposition (1999/2000:135) beskriver att differentierings- och individualiseringsproblematik så långt som möjligt ska hanteras inom den vanliga undervisningen. Specialpedagogik ska ingå i det vardagliga arbetet i skolan och bör finnas som grundutbildning i lärarutbildningen.

2.9 Undervisningsmetoder och lärandemiljöer

I Lpo 94 kan man läsa under skolans värdegrund läsa att skolan har till uppgift att se till så att alla elever kan hitta sitt unika egenvärde. Under skolans uppdrag står det skrivet att den kulturella mångfalden ska utveckla förståelse och då utifrån det internationella perspektivet. En viktig och aktiv diskussion är den angående kunskapsbegrepp. Kunskap har så många olika sidor; fakta, förtrogenhet, färdighet och förståelse. Dessa olika sidor av kunskap behöver utvecklas i samspel med andra och i olika arbetsformer stärkas till att bli en helhet.

Haug (1998) menar i en norsk undersökning att läraren är viktig. Undersökningen visade att enskilda lärare kunde lyfta upp hela klasser bättre än andra. För eleverna innebar detta att det var av stor betydelse vilken lärare de fick. Läraren var mer viktig för elevernas prestationer än betydelsen av deras kön, ålder, föräldrars yrke, elevernas attityder, ambitioner, självbild, kamratstatus och beteende.

Vygotskij (1981) skriver att undervisningens uppgift är att utveckla många speciella tankeförmågor och också utveckla förmågan att koncentrera uppmärksamheten på flera olika ämnen. Enligt Maltén (1997) menar Vygotskij att miljön i skolan ska erbjuda barnen optimala förutsättningar för dess utveckling. Läraren ska inspirera, vara dialogpartner, utgå från barnens erfarenheter och problematisera undervisningen. Läraren ska också ställa krav på den nivå som ligger strax över barnets utvecklingsnivå.

Vygotskijs reformpedagogiska idéer känns väldigt aktuella i dagens skola (Lindqvist, 1999):

- ✘ Skolan ska utnyttja och inte undertrycka barnets naturliga resurser.
- ✘ Barnets intresse ska vara huvudmotivation och inte plikt och tvång.
- ✘ Barnet ska erbjudas en allsidig utveckling istället för ensidig intellektualism.
- ✘ Undervisningen ska vara utvecklingsbetingad med betoning på individuella skillnader.
- ✘ Den ledande metodiska principen är aktivitet.
- ✘ Tema- och helhetsundervisning istället för systematisk ämnesindelning.
- ✘ Läraren ska vara en handledare och inte en kunskapsförmedlare och maktutövare.
- ✘ Bättre kontakt mellan skola och närmiljö bör finnas.

Dahl och Rudvall (2001) menar att läraren ska utgå från varje barns enskilda behov och olikheter. Detta ställer stora krav på lärandemiljöer i skolan. Ett sätt att förändra är att eleverna medverkar i planeringar och utvärderingar, låta eleverna ta egna initiativ och ge utrymme för olika sorters val i sättet att arbeta. Skolan ska ta vara på hela personligheten, utnyttja både handens och hjärnans förmåga, utveckla både känsla och intellekt, inte bara förmedla utan aktivera. Arbetet kan på så sätt leda till förståelse och insikt – det man förr kallade för bildning. Läraren i arbetslaget planerar verksamheten tillsammans med eleverna individuellt och hjälper dem att sätta upp realistiska mål. Funktionella nya arbetssätt bör skapas och utvärderas med jämna mellanrum tidsmässigt. Elevinflytande är också en fråga om utbildningskvalité och inte bara en fråga om rättvisa och demokrati. Ökat inflytande från elevernas sida leder till ökad motivation till studier och engagemang. Författarna menar att hur skolan är organiserad, innehållet i studierna och vilket innehåll som väljs av lärarna har stor betydelse för variationen och mångfalden i lärandet.

Atterström och Persson (2000) förordar en differentierad syn på elevernas olika kompetenser från lärarnas sida. Detta skulle öka mångfaldens möjligheter i klassrummet och även det livslånga lärandet. Det gäller att anpassa lärandet efter de individuella förutsättningarna och att som lärare vara flexibel i sitt lärande. Atterström och Persson (2000) förordar en pedagogik som bygger på Gardners tankar om individualisering. I en miljö där olika typer av kompetens värdesätts är det ointressant vem som är kompetent på vilket sätt eller på vilken nivå. Utgångspunkten är och blir att alla barn skiljer sig åt när det gäller deras olika förmågor. Det mest användbara i detta synsätt är att det avdramatiserar skillnader i färdighetsnivåerna. Pedagogen ser till en kompetensnivå för varje barn och arbetar sedan medvetet utifrån detta.

Översikt över de sju intelligenserna, enligt Gardner (1983):

Typ av intelligens	Funktion
✘ Lingvistisk	Talande, skrivande och författande
✘ Logisk – matematisk	Planerande, analyserande och räknande
✘ Musikalisk	Lyssnande, spelande och komponerande
✘ Spatial	Inre seende, konstruerande och uppfinnande
✘ Kroppslig (kinestetisk)	Uttryckande, kroppslig och koordinerande
✘ Interpersonell	Kommunicerande och social
✘ Intrapersonell	Självkännande

Språket, den lingvistiska intelligensen kan enligt Gardner uttryckas i symboler och i skrift men kärnan i det hela är talet. Hörseln och talapparaten måste till för att kommunicera med andra och kunna uttrycka vad man känner och tänker.

En matematiker skapar mönster, logiska och matematiska och har oftast inget material att arbeta med utan sina egna idéer. Den matematiska talangen måste ha förmågan att hitta fruktbara uppslag och dra konsekvensen av dem. I centrum för denna förmåga ska viktiga problem kännas igen och man ska veta hur man går vidare för att lösa dem.

Musikalisk intelligens enligt Gardner (1983) vill påtala att många tonsättare betonar att det finns ett intimt samband mellan musik, kroppsspråk och teckenspråk. Ett sätt att tänka är också att musik är ett slags förlängning av tecken och gester, en ritning som används med hjälp av kroppen.

Den spatialska förmågan omfattar en rad besläktade mekanismer: förmågan att känna igen samma element under olika omständigheter, förmågan att omvandla objekt, känna igen när

formerna ändras, förmågan att framkalla mentala bilder och använda sig av dessa. Dessa förmågor kan fungera helt oberoende av varandra, men samverkar oftast hos spatialt begåvade personer.

Den kroppsliga intelligensen gäller det att kunna använda sig av på ett varierat och komplicerat sätt. Det gäller både finmotorisk kontroll över händer och grovmotorisk när det gäller övriga kroppen.

De personliga intelligenserna, både insikten i jaget och medvetenhet om andra finns det enligt Gardner (1983) en del frågeställningar runt.. Kanske skulle dessa ses som ett överordnat samverkansorgan som bestäms mycket av historisk och kulturell bakgrund.

Gardner menar att alla funderingar runt den mänskliga intelligensen måste börja med en analys av vad människan är. Dessa sju "intelligensområden" är ett försök att visa olika områden och fält där de flesta människor har möjlighet att göra framsteg. Samverkan och stimulans för och mellan dessa olika områden är också viktig för hela inlärningsprocessen. Att arbeta med dessa intelligenser från vars och ens individuella utgångspunkt och att arbeta temainriktat med projekt ger eleverna bättre möjligheter att utvecklas efter sina egna möjligheter.

Doverborg och Pramling (1995) talar om att läraren måste problematisera undervisningen, det vill säga, få elever att tänka självständigt och lösa problem. Detta sker genom att utgå från elevernas erfarenheter genom att ta tillvara på deras olika sätt att tänka och deras enskilda möjligheter. Det är dynamiken och mångfalden i gruppen som ska utnyttjas. Läraren bör skapa en lekfull och kreativ miljö där det finns valmöjligheter och handlingsrum för eleverna. En av lärarens uppgifter är att hitta olika vägar och sätt att synliggöra mångfalden av idéer och olika frågor i de vanliga vardagssituationerna för barnen och eleverna. För givande inläringssituationer säger Doverborg och Pramling (1995) att läraren eller den inlärningsansvarige ska se till att det finns material och aktiviteter som har tydliga mål uppsatta. Bra är att uppmuntra eleverna att arbeta två och två eller flera. Det tränar den sociala kompetensen som är viktig för inläring. Läraren bör också ha en levande dialog med varje elev. Elevernas egna idéer och intressen ska få ta stor plats inom de olika arbetsområden som ingår i undervisningen. Elever lär sig i samverkan med sin omvärld; tillsammans med andra elever, med de vuxna och med sin egen förståelse. Att barn tänker olika i en grupp är berikande och bra för elevernas utveckling. Utan olik tänkande i gruppen skulle utvecklingen inte stimuleras på samma sätt. Olika heter och mångfalden mellan eleverna är en möjlighet och en bas för lärandet. Genom att varje barn delar med sig av sina tankar och erfarenheter kan mångfalden i gruppen komma till uttryck och användning.

Enligt Vygotskij (1995) är det nödvändigt för läraren att vidga barnets erfarenhetsvärld för att skapa en stadig grund för dess skapande verksamhet. Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt desto betydelsefullare och produktivare blir dess kreativitet och fantasi. Litterärt skapande i skolåldern måste utgå från barnet. Det är förkastligt att som lärare välja ämne till barnen. Barn skriver bäst om det som intresserar dem, om det de känner till och det de har kunskap om. Läraren bör enligt Vygotskij ge barnen möjlighet att skriva anteckningar, brev och små berättelser. Den skapande fantasin i skolåldern bör utvecklas och övas upp för att förbereda barnet för framtiden.

För att eleven ska lära behöver läraren inta dess perspektiv s.k tankekontakt (Marton & Booth, 2000). Läraren bör förmedla att det aldrig bara finns ett enda sätt att lösa ett problem på. För att eleverna ska erfara (förstå, uppfatta) sitt eget lärande ska undervisning ske genom att från delar skapa en helhet. En varierad undervisning kan liknas vid ett pussel. Det innebär att det blir lärarens uppgift att skapa situationer som skapar spänning och nyfikenhet och ger eleverna vilja att lära mer. Det är viktigt att utgå från elevens frågor. Enligt författarna behöver eleven också få ta del av andras sätt att förstå. Därför bör samtal vara ömsesidiga

med tanke på att både lärare och elev kan ha rätt och fel och att problem kan lösas på olika sätt.

Prashnig (1998) menar att för undervisning är det nya mönstret, det nya paradigmet, när den som studerar inte kan lära sig på det sättet som är vanligt att undervisningen sker på, så måste de som undervisar ändra på sitt sätt att lära ut och anpassa det till eleverna. Det nya mönstret, det nya paradigmet, när det gäller inläring, menar Prashnig är att alla kan lära sig men alla lär sig på olika sätt.

Prashnig beskriver att forskningen angående hjärnans sätt att ta till sig kunskap både för undervisning och inläring ser ut som följer:

- ☒ Inläring berör hela kroppen
- ☒ Många funktioner är inblandade samtidigt
- ☒ Behovet av att använda våra erfarenheter är medfött
- ☒ Vi lär oss av våra erfarenheter och från vad vi hör
- ☒ När vi tänker kopplas känslorna på och de påverkar också minnet
- ☒ Vi tar till oss både information som är långssökt och direkt
- ☒ Vi lär oss bättre om vi får en utmaning men den får inte vara hotfull
- ☒ Alla sinnen och de grundläggande känslorna kan integreras på olika sätt – vi är alla unika

Prashnig (1998) skriver också om ”hjärnvänliga” lärare som vill ge råd och hjälpa eleverna att använda sina starka sidor i skola eller arbete oberoende om de har nytta av det eller inte. Läraren ger förslag till visuella, auditiva, taktila och kinestetiska aktiviteter, V-A-T-K förslag. Lektionerna ska struktureras så att alla elever får lära sig på sitt eget sätt men också få möjlighet att tänja på sina egna gränser och på så sätt utvecklas i sitt lärande. Alla sinnen och konkreta erfarenheter bör användas när nytt material presenteras. Eleverna ska få hjälp med att förstå sin egen inlärningsstil och bli medvetna om att alla sätt att lära är likvärdiga. Eleverna ska lära sig att uppskatta det som är annorlunda hos andra och det som är unikt hos varje människa, den mångfald som finns. Önskvärt är att denna kunskap förs vidare till föräldrarna så att de kan stötta sina barn i lärandeprocessen.

2.10 Problemprecisering

Alla elever har rätt att utvecklas i sin egen takt trots olika förutsättningar. Skolan ska kunna möta den variation av olikheter som elever har och se olikheterna som en tillgång. Det krävs att läraren skapar en miljö där olika sätt att lära och tänka är tillåtet.

- ☒ Vilken syn har elever på begreppen olikhet, mångfald och resurs?
- ☒ Vilken syn har lärare på begreppen olikhet, mångfald och resurs?
- ☒ Är eleverna medvetna om sina resurser, vilka är deras resurser och på vilket sätt kan resurserna utveckla eleverna individuellt och i gruppen?
- ☒ Är lärarna medvetna om elevernas resurser med fokus på praktiska, sociala och teoretiska resurser och hur använder de sig av dessa i undervisningen?

3 Empirisk del

3.1 Metodval

När vi skulle bestämma oss för en metod stod valet mellan kvalitativa intervjuer och enkäter eftersom vi ville ta reda på lärares och elevers åsikter, uppfattningar och kunskaper (Ejvegård, 1996). Vi beslöt att ta reda på elevernas åsikter genom att göra gruppintervjuer. May (2001) menar att intervjuer ger en god inblick i människors åsikter, attityder, erfarenheter, drömmar och upplevelser. Han skriver också att gruppintervjuer ger värdefulla insikter om sociala relationer, roller och regler. Fördelen med en gruppintervju, menar Doverborg och Pramling (2000) är att eleverna genom att de får ta del av andras funderingar blir medvetna om olika sätt att tänka. Följden av det kan då bli att eleverna kommer att förstå saker på ett annat sätt än tidigare. För att bättre kunna undersöka detta beslöt vi att vara två vid gruppintervjuerna där en av oss ledde intervjun och en observerade och antecknade. Vårt syfte med undersökningen var även att belysa elevernas lärares åsikter och erfarenheter. Med en enkätundersökning riskerade vi att få in ofullständiga svar och också att svarsfrekvensen kunde bli låg (Denscombe, 2000). En enkätundersökning kunde därför ge oss tidspress och vi kände att vi ville kunna styra över vår tid. Denscombe menar att det avgörande valet om man ska använda intervjuer eller enkäter är om man vill samla detaljerad information från ett fåtal eller ytlig information från många människor. Eftersom tre lärare skulle ingå och vi önskade djup information från dessa valde vi att göra intervjuer.

När vi bestämt oss för att använda intervjuer som metod skrev vi ner de frågor vi ville ha med. Som utgångspunkt hade vi vårt syfte. Vårt syfte är att undersöka elever i årskurs 3 och deras lärares syn på olikheter, mångfald och hur elevers olikheter enligt lärarna kan framstå som resurser. Vi ville vara säkra på att frågorna var relevanta i förhållande till dessa. Vi försökte också formulera oss så enkelt och kort som möjligt. Enligt Kvale (1997) bör frågorna vara lätta att förstå för att den intervjuade ska känna sig motiverad att tala om sina upplevelser och känslor. För att både vi och de intervjuade skulle få frihet att samtala om det som blev intressant och kunna hoppa mellan olika områden ville vi göra en intervjuguide till en halvstrukturerad intervju (Kvale, 1997). Intervjufrågorna till eleverna valde vi att formulera mer omsorgsfullt eftersom vi trodde det kunde vara svårt för eleverna att hålla sig till ämnet och att vi därför behövde en viss struktur (bilaga I). Doverborg och Pramling (2000) menar att det är viktigt att som intervjuare till elever vara på det klara med vad det är man söker. Man får vara beredd på att eleverna pratar om saker som inte har relevans för intervjun, men att man genom att lyssna på dem kan hitta en väg tillbaka till ämnet. Frågorna till lärarna blev färre och mer ämnesindelade eftersom vi ville ha möjlighet att kunna haka på och följa upp deras svar (May, 2001), (bilaga II). Kvale menar att ju mer spontan intervjuproceduren är, ju större blir sannolikheten att man erhåller livliga och oväntade svar från intervjupersonen.

3.1.1 Urval och undersökningsgrupp

Vid urvalet av eleverna hade vi stor nytta av Doverborg och Pramling (2000). De menar att det inte bara är frågorna och frågeformuleringarna som avgör hur mycket man får ut av en intervju. Det är också viktigt att få eleverna att samarbeta. Genom att skapa god kontakt och trygghet finns det förutsättningar att eleven delar med sig av sina tankar. Vi valde därför ut elever som någon av oss har eller har haft en relation med. Eleverna valdes ut från tre olika klasser, från två olika skolor eftersom vi också ville ha en viss spridning områdesvis men inte en alltför stor geografisk spridning. Samtliga elever från de tre klasserna tillfrågades.

Bortfallet informerade lärarna om omedelbart före varje gruppintervju med eleverna. Sammanlagt hade fyrtio elever blivit tillfrågade. Efter samtliga intervjuer var bortfallet sex elever. Tre elever hade inte lämnat in någon lapp med samtycke från föräldrarna. En elev hade lämnat lapp men var sjuk. En elev hade fått samtycke men kunde inte härledas eftersom lappen inte var underskriven med namn. En elev ville inte medverka. Sammanlagt intervjuades trettiofyra elever uppdelade i fem grupper med 6-8 i varje grupp

Alla eleverna tillhörde skolår 3. Anledningen till det var att vi trodde att de var stora nog att förstå frågorna och också ha erfarenhet av dess innebörd. I två av klasserna arbetade man åldersblandat och i den andra åldershomogent. Skolan med de åldersblandade eleverna låg centralt i en medelstor stad och den åldershomogena klassen fanns på en skola på landet.

Eftersom vi först bestämt oss för att intervjua elever fick dessa styra när det gällde valet av lärare. Vi ville intervjua elevernas klasslärare som då alla tre på så vis blev mer slumpmässigt utvalda. Det visade sig att alla tre var lågstadielärare med lång erfarenhet.

3.1.2 Genomförande

Kontakt med lärare togs i god tid för bokning av tid för intervjuerna. Alla kontakter togs personligt. I enlighet med informationskravet och konfidentialitetskrav, (Vetenskapsrådet, 2002) berättade vi kort om vår uppsats och dess syfte och förklarade också att ingen skulle kunna bli identifierad i uppsatsen eftersom det inte skulle ske någon redovisning av var uppsatsen var gjord och att inga namn eller ålder på intervjupersonerna skulle finnas med. Lärarna blev också informerade om att vid deras intervju skulle en av oss medverka. De blev också tillfrågade om vårt önskemål att använda bandspelare och att det fanns möjlighet att få intervjufrågorna i förväg om de önskade. Bandspelaren ville vi använda för att få en fullständig dokumentation av det som sagts under intervjun (Denscombe, 2000). Enligt Kvale (1997) gör bandinspelningar det lättare för intervjuaren att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun. En fördel är också att kunna slippa koncentrera sig på att göra anteckningar och i stället fokusera på frågor och svar (Trost, 1997). En bandinspelning skulle också ge oss den möjligheten att det räckte att en av oss medverkade vid intervjuerna med klasslärarna, vilket vi trodde skulle vara positivt och mindre pressande för den som blev intervjuad. Trost (1997) menar att ur den intervjuades synvinkel är det bättre med endast en intervjuare för att den intervjuade inte ska känna sig underlägsen. Vi la ner mycket tid på att hitta rätt material. Vi ville inte att inspelningsmaterialet skulle verka skrämmande och därmed bli hämmande. Vi valde en mycket liten bandspelare med en mikrofon som kunde ställas en bit ifrån de samtalande. Det var med tanke på att vi då trodde att de intervjuade lätt skulle vänja sig och delvis glömma bort att de blev inspelade. Vi var noga med att alltid ha nya batterier vid varje intervju och ett långt kassettband så vi inte behövde byta något av dem (Trost, 1997). Bandspelaren hade också den finessen att vi inte behövde vända bandet när en sida var slut.

Anledningen till att lärarna blev erbjudna att få intervjufrågorna i förväg var att vi ansåg att de skulle vara bättre förberedda då eftersom frågorna krävde en del eftertanke och reflekterande. Frågorna lämnades personligen några dagar innan intervjun.

Intervjuerna med lärarna tog vardera mellan 20-30 minuter. Alla tre hade valt att få frågorna i förväg och var väl förberedda. Vid samtliga intervjuer användes bandspelare. Vissa anteckningar gjordes också. I samtliga fall skedde intervjuerna på respektive intervjupersons arbetsplats, där det fanns tillgång till rum som var ostörda. Denscombe (2000) menar att intervjun måste ske på en avskild plats.

Vetenskapsrådet (2002) har gett ut riktlinjer för individskydd vid forskning. Enligt informationskravet presenterade vi undersökningen och gav information om gruppintervjun personligen för eleverna med önskan om att de ville delta. Enligt informations-

konfidentialitets- och samtyckeskravet till föräldrar lämnades skriftlig information om undersökningen sedan till lärarna som vidarebefordrade den till elevernas föräldrar för samtycke (bilaga III). Efter överenskommelse med lärarna blev eleverna informerade om när intervjuerna skulle äga rum. Plats för intervjun bestämdes också för att eleverna skulle känna sig trygga.

Vi blev väldigt positivt mottagna av eleverna när vi kom till deras klassrum för att göra gruppintervjuerna. De var glada, förväntansfulla och kände sig nog lite speciella. Vi insåg här vikten av att vi vid tidigare tillfälle informerat dem om när vi skulle komma, hur intervjun skulle gå till och lite vad den skulle handla om. Eleverna var trygga. De som inte hade fått samtycke av föräldrarna kände sig tyvärr utanför.

Eleverna samlades i ring på golvet i ett ostört och för eleverna känt rum. Vid samtliga tillfällen hade eleverna frågor innan själva intervjun kunde börja. De ville veta hur bandspelaren och mikrofonen fungerade. De ville veta vad som skulle hända med inspelningsbandet efter intervjun och om de fick lyssna på vad de sagt efteråt. De frågade också om uppsatsen, hur den skulle se ut, vem som skulle läsa den och var man kunde hitta den. De var också nyfikna på den personen av oss som inte var känd för dem. Vi presenterade oss och beskrev vad vi arbetade med. Eleverna fick känna på mikrofonen och prova den när inte bandspelaren var på. Vi förklarade att vi efter intervjun skulle skriva ut den och att det bara var vi som skulle lyssna på bandet och göra utskriften. I detta sammanhang förklarades också, enligt konfidentialiteskravet (Vetenskapsrådet, 2002) att deras namn eller namnet på deras skola inte skulle finnas med i uppsatsen. Vi beskrev också kort hur uppsatsen skulle se ut och att det först och främst var våra kurskamrater och lärare som skulle läsa den. Innan intervjun började informerades eleverna om att det var de själva som bestämde om de ville delta i de samtal som kom upp under intervjun eller inte. Vi var medvetna om att ämnet kunde vara känsligt för eleverna. Därför var det viktigt att någon av oss var känd för eleverna så vi vid behov kunde följa upp frågor vid ett senare tillfälle.

Intervjuerna med eleverna skedde med stöd av en intervjuguide med ett antal halvstrukturerade frågor (Kvale 1997). Kvale menar att det beror på intervjuarens omdöme hur ordagrant frågorna ska uttryckas och i vilken ordning de ska komma. En av oss styrde samtalet och satt med i ringen. Den andre observerade och antecknade vid sidan om. Samtalet började med att vi läste en skrift från Utbildningsdepartementet (Stalfelt 1999), *Lika som bär*, för att introducera eleverna i ämnet. Intervjuerna tog mellan 30-40 minuter. Efter intervjuerna bjöds det på glass som tack.

3.1.3 Bearbetning – lärarna och eleverna

Vårt analysarbete började redan under intervjuerna. Vi diskuterade alltid efter intervjuerna de intryck vi hade fått och om vi uppfattat saker lika. Enligt Trost (1997) spelar minnet en stor roll vid tolkning och analys av data. När det gäller utskriften från band till text valde vi att göra materialet överblickbart genom att skriva ut och strukturera svaren så den passade intervjuguiden (Trost, 1997). Långa meningar formulerades om för att bättre kunna redovisas (Kvale, 1997). Vi letade efter det som var väsentligt i det som sagts i förhållande till vårt syfte och vår problemformulering. Vi följde en viss ordning så att materialet skulle kunna jämföras och analyseras lättare. Kvale (1997) menar att materialet måste bli tillgängligt för analys genom att ta bort avvikelser och upprepningar. Det kändes tryggt att göra så eftersom vi visste att vi alltid kunde gå tillbaka till våra bandinspelningar om vi behövde. Vid utskriften av gruppintervjuerna hade vi också våra anteckningar som stöd. Vårt mål var att göra en sammanhängande berättelse i en löpande text av elevernas och lärarnas åsikter och tankar.

3.2 Resultat av gruppintervjuer med eleverna

3.2.1 Elevers syn på olikhet och mångfald

Det de flesta elever förknippar med ordet olikhet är att de ser olika ut när det gäller hudfärg, ögonfärg o.s.v. Någon säger att de gör saker på olika sätt. Någon annan säger att de inte tycker om samma saker. Ytterligare någon säger att de tänker på olika sätt. De säger även att de har olika smak. Någon tycker om kola, någon annan gillar glass. Någon elev säger att de tycker olika.

När det gäller olikheterna i klassen så svarar eleverna att de tycker om olika kompisar. Det som är bra med att välja olika saker är att klasskamrater kan visa varandra. Det är bra att kunna olika saker. Att tänka på olika sätt är också bra.

Det som inte är så bra med olikheter i klassen är att det kan bli mer bråk om man inte tycker samma saker och likadant. Om eleverna tycker olika blir det mer bråk. När eleverna tycker olika kan kompisar retas. Det är viktigt att bestämma över sig själv.

Det eleverna tycker är bra med att vara lika i klassen är att de kan lära sig mycket av varandra. Det är bra att vara lika för då vill de leka samma saker. Om de tycker lika så kommer de bättre överens.

3.2.2 Elevers praktiska, sociala och teoretiska resurser

När eleverna beskriver vad de lär av varandra så diskuterar vi ordet resurs. Vad betyder detta ord? Ordet resurs är obekant för alla eleverna. Efter förklaring av den som intervjuar visar någon enstaka elev att han eller hon har förstått ordets betydelse. En elev säger att en resurs är att visa på och att hjälpa någon i klassen att klara sig på ett bättre sätt.

Den som är en resurs kan praktiskt visa sina kompisar hur vissa lekar går till och hur de kan hoppa rep på olika sätt, springa, trixa med fotboll och rita. Eleverna hjälper och visar varandra i bild, form, slöjd och gymnastik och när det gäller sånger.

Socialt som resurs är att hjälpa någon som är ensam på rasten. Att prata med varandra, att hjälpa varandra i skolan. Att trösta en kompis som är ledsen och att vara hjälpsam. Att man är en bra kompis och att respektera sina kompisar. De regler som finns ska man följa. Det är viktigt. Ärlighet är också viktigt, att vara ärlig och att säga sanningen. En bra kompis som kan många saker hjälper någon som skadat sig och hjälper även de mindre barnen om någon stor går på dem och är taskiga.

Vidare till de teoretiska sätten så är det baskunskaper som skriva, läsa, matte som eleverna nämner. Stora kan lära små att stava. De kan fråga den som har kommit längst i sin mattebok och den kan visa och hjälpa de övriga. Att arbeta vid datorn och visa sina kompisar och övriga elever. Om någon elev kommer från ett annat land kan de andra lära den svenska.

Eftersom begreppen går i varandra så har vi valt att nämna några som berör alla tre områdena, både de praktiska, sociala och teoretiska. Eleverna berättar om hur de kan få hjälp av en kompis första gången de ska lära sig något nytt, t.ex. spela fotboll eller spela bandy. De berättar hur de kan hjälpa varandra genom att berätta olika saker för varandra och också förklara tydligt för varandra.

3.2.3 Elevers lärande

När eleverna har lärt sig något så beskriver de att de känner sig stolta. Det känns tillfredsställande att de har lärt sig något och att de nu är klara med det. Alla intervjugrupperna känner till ordet stolt och hur känslan är. De förmedlar att de tycker att det är något bra och positivt. Eleverna säger att det känns som att de kan något, att de känner sig malliga, men att de inte ska skryta.

Lättast lär de sig genom att träna och öva mycket. Viktigt är att kompisar och lärare förklarar tydligt. En del elever lär sig genom att titta på hur någon annan gör. Läraren ger förslag och visar t.ex. i matten med riktiga pengar och förklarar. Läraren berättar och visar vad som är rätt eller fel genom att visa på tydliga exempel.

De allra flesta eleverna tycker att det är bäst att arbeta två och två tillsammans för då kan de hjälpa varandra på ett bra sätt. Viktigt tycker de det är att båda får chansen att fundera på lösningar innan svaret sägs av någon av dem. De vill inte arbeta tillsammans med någon som säger svaret. Det är roligare att arbeta två och två tillsammans. Då kan de också hjälpa varandra. Om eleverna arbetar ensamma säger de att de tänker bättre. Det är lugnast att arbeta själv. Det är skönt att arbeta ensam ibland. Grupparbete när eleverna är fler än två som ska arbeta tillsammans är mycket svårare. Det blir bråk ibland för att alla tycker och tänker olika. Det blir mycket prat om annat och då blir de övriga eleverna störda. Betydelse har också vad det är för ämne och vilken sorts arbete eleverna ska göra. Även vem de arbetar tillsammans med har betydelse.

3.2.4 Elevers uppdrag

I de olika klasserna har eleverna olika uppdrag. Vid en del uppdrag gäller turordning, men det finns även en del uppdrag och åtaganden där elever är valda av sina klasskamrater på grund av olika egenskaper och intressen. Hjälpredor som ingår i turordningssystemet kan göra följande:

- Ta ut komposten och sköta den
- Städa kapprum och övriga hyllor
- Ta ansvar för sin egen planering
- Sköta pappersinsamling
- Dra almanacka
- Vara värd i matsalen
- Ansvara för klassrådet
- Mata fiskar
- Sköta olika städsysslor
- Vattna blommor

Eleverna berättar att de som är valda av sina klasskamrater kan ha följande uppdrag: Miljöspanaren är vald av sina klasskamrater för att han tycker om att hålla reda på saker och så bor han i skogen Sjalva idén kom eventuellt från den utvalde miljöspanaren själv, men kompisarna tycker att det är bra.

Kamratstödjaren är vald för att han eller hon är en bra kompis.

Matrådsrepresentanten är vald för att hon eller han tycker om mat.

Den som representerar klassen i elevrådet är vald för att han eller hon är bestämd, vet vad hon ska säga och att de övriga i klassen litat på att hon eller han framför deras åsikt.

3.2.5 Elevers syn på vad de själva och andra är bra på

När det gäller att berätta om vad deras lärare tycker att de är bra på kommer inte svaret så lätt. De säger att läraren säger att de duktiga i olika ämnen, att någon är duktig på fakta och att förklara om något hänt på rasten. Att sitta tysta och arbeta när det är matte tycker också deras lärare att de är bra på. Någon nämner att återberätta en bok, skriva dikter och att berätta.

Om någon flyttade eller försvann från gruppen skulle de andra eleverna sakna en kompis. Det är tråkigt att bli färre i gruppen och i klasserna. De skulle sakna deras lekar. De skulle

sakna vänskap. De skulle sakna kompisens skratt. En elev sa om sin kompis att han skulle sakna kompisens extrema fantasier, det bara flyger fram saker som ingen annan människa har kommit på. Snällhet, roligheten, hjälpsamheten och diskussionerna var andra begrepp som togs upp och som de skulle sakna.

Svaren vi fick när det gällde vad de själva är bra och vad kompisarna är bra på beskriver oftast det de gör på sin fritid. De sa att rida, skjuta med luftgevär, spela badminton, dyka, spela fotboll, motionera och träna. Vidare nämndes dansa, bowla, spela piano, springa och hoppa hopprep. När det gäller skolarbetet så är det matte, att läsa, att forska, att skriva, logiskt tänkande och multiplikationstabellen som nämns. Alla utom en kunde säga något som de själva är bra på. De flesta sa en sak som de själva är bra på. När de skulle beskriva vad kompisarna är bra på kom de på massor av saker.

3.3 Resultat av intervjuer med lärare

3.3.1 Lärares syn på olikhet och mångfald

Elevers olikheter gör att lärarna måste tänka på vilket sätt de bemöter eleverna. De måste ställa olika sorters krav och lägga upp undervisningen på så sätt att det passar alla. För att arbeta med barn på olika nivåer i sin utveckling krävs det att läraren är en bra organisatör. Det känns spännande, utvecklande, stimulerande att arbeta med eleverna på detta sätt.

Elevers olikheter visar sig på flera olika områden. Olikheterna visar sig till exempel då eleverna har olika förutsättningar och är på olika nivåer kunskapsmässigt. Eleverna arbetar på olika sätt och samtidigt spelar deras personlighet en stor roll i sammanhanget. En del är verbala och öppna. Andra är tysta och blyga. De skiljer sig också på sättet de umgås. Vissa är bra på att avläsa andras känslor, ta hänsyn till varandra och är smidiga så det inte blir några konflikter. Andra dras lätt in i konflikter och ser inte sin egen roll, vilket hänger ihop med vilken trygghet de har inom sig. Det finns elever som behöver ha helt tyst när de ska koncentrera sig på lärandet medan andra elever lär sig samtidigt som de rör sig. En del elever behöver prova på att jobba praktiskt för att lära sig. Det som är bra med olikheter är att eleverna kompletterar varandra och att det blir en dynamik i undervisningen. Som lärare är det utmanande och omväxlande att arbeta med olikheterna hos eleverna. Eleverna lär sig av varandras olikheter. Mindre bra är att arbetet måste individanpassas och det är krävande för läraren. Det kan också vara lätt att glömma bort någon. Läraren tror att alla har lyssnat och tagit till sig informationen, men det är alltid lika svårt att veta vilka som verkligen har förstått.

3.3.2 Olikheter som resurs

Olikheterna är en resurs när eleverna arbetar tillsammans för då kan var och en ge av det som de kan och på så vis komplettera varandra. Eleverna kan och vill oftast hjälpa varandra – både socialt och kunskapsmässigt. De lär av varandra och tar intryck av varandra. Den försiktige eleven vågar lite mer om den känner trygghet i att ha en kamrat som vågar uttrycka sig. Den ”duktige” får i sin tur lära sig att ta hänsyn till den kamrat som inte har lika lätt för sig, inte lär sig lika snabbt och med lika bra resultat. Något som läraren får arbeta mer och mer med är att lära eleverna att respektera och visa varandra hänsyn. De elever som är långt framme i något ämne är en resurs eftersom de fungerar som en motor, de drar med sig de andra när de diskuterar och löser problem. I samtal om känslor och etik får de inblick i hur andra tänker och känner och det är utvecklande för alla.

Lärarna tar hänsyn till elevernas olikheter i klassen på många olika sätt. Undervisningen är individanpassad. Läraren ställer individuella krav, ger läxor och rättar efter person. Eleverna får komma till sin rätt genom att arbeta mycket med ett område som de är intresserade av och redovisa det inför sina kamrater. Inför temaarbeten är det viktigt att ta reda på vad eleverna redan kan och finns det någon "expert" så utnyttjas det på bästa sätt. Det är viktigt att ha en så varierad undervisning som möjligt för att alla ska få chansen att lära sig utifrån sina starka sidor. En del elever är mer visuella, då används diabilder och filmer i undervisningen. De elever som är auditiva lär sig bäst genom samtal. Några elever behöver arbeta med händerna. Elevers resurser används när läraren ska sätta ihop grupper så att eleverna kompletterar varandra. Eleverna får ibland prova på att vara lärare i bild och idrott.

3.3.3 Lärarens arbetssätt

Lärarna beskriver sig mer som en ledare än som en lärare genom att vara så rörlig som möjligt i klassrummet. Det är viktigt att eleverna lär sig och håller sig till de rutiner och regler som finns. Arbetssättet går ut på att variera undervisningen för att ge möjlighet till olika inlärningsstilar. De elever som behöver ha tyst omkring sig har tillgång till hörselskydd och de som störs av smäljud får lite bakgrundsmusik.

Lärarna anser att både grupparbete och enskilt arbete är viktigt och behövs. Det blir mycket pararbete. Det är meningsfullt när eleverna kan ta det ansvaret och vet varför de vill lära sig. Grupparbete är bra, men gruppen måste sättas ihop medvetet för att den ska fungera. Det ger social träning men också en risk att någon tar över och bestämmer och de andra blir passiva. Enskilt arbete gör det lättare att ha koll på vad eleven kan. Det är också då som läraren kan ge individuell handledning.

Arbetssätt som gynnar eleverna extra mycket är att läraren ser mångfalden i klassen och försöker ta till sig och snappa upp den och använda sig av det i undervisningen. Ett sätt att arbeta på är att eleverna får lösa problem genom att diskutera och prova sig fram till en lösning. Då får eleverna insikt i hur andra tänker och tränar sig i att argumentera för sin egen lösning. Delaktighet och ansvar gynnar elevernas arbete och inläring.

Alla elever utvecklas i olika takt. Allt i kroppen behöver samverka för att inläring ska ske. Både kropp och hjärna behöver samverka eftersom eleverna lär sig på olika sätt. Tryggheten i gruppen spelar stor roll och även tryggheten till personalen. Då vågar eleverna försöka och ta risken att misslyckas och att uppleva glädjen i att klara något de inte trodde att de skulle klara. Läraren bör skapa en tillåtande miljö där barnet ges utrymme till sina egna initiativ.

3.4 Slutsatser

Eleverna menar att olikhet är att ha olika utseende, att göra olika saker, att tycka om olika saker och att tänka olika. Eleverna tycker att det är bra att de kan olika saker i klassen för då kan de hjälpa varandra. En fördel med att tycka lika är att det är lättare att komma överens då. En nackdel med att vara olika, menar eleverna, är att det blir mer bråk om de inte tycker lika.

Eleverna använder inte ordet resurs men ger många exempel på vad det är. De beskriver hur de visar varandra hur lekar och olika idrotter går till. Om någon är ensam eller ledsen hjälper de varandra. De hjälper och visar också varandra med matte, att stava och att läsa. Eleverna har lättare att se och beskriva andras resurser än sina egna. De har också svårt att säga något som deras lärare tycker de själva är bra på. Det är lättare för dem att beskriva kompisarnas fördelar och också vad lärarna tycker kompisarna är bra på. Detta kan vara något typiskt svenskt eller är kanske lärarna inte tillräckligt skickliga att förmedla positiva uppfattningar om sina elever.

Eleverna används som resurser i det dagliga arbetet. De har alla uppdrag som måste skötas. Det kan vara att städa kapprum, duka och sköta komposten. Några elever har fått uppdrag som de andra eleverna tycker att de passar till. Kamratstödjaren är vald för han är en bra kompis och elevrådsrepresentanten är vald för att de andra litar på att han för deras talan.

Att lära sig något innebär för alla intervjugrupperna att de känner sig stolta. De beskriver en känsla av att kunna något. De menar också att något är avklarat och att det är tillfredsställande. Övervägande delen av eleverna tycker att det är allra bäst att arbeta två och två. Det är roligt och då kan de hjälpa varandra. Det är väldigt viktigt vem de arbetar med. Det får inte vara så att en säger svaren hela tiden så den andra inte hinner tänka. Lösningen vill de komma fram till tillsammans.

Lärarna är väldigt medvetna om elevernas olikheter. De beskriver kunskapsmässiga men också personliga olikheter. Lärarna tycker att elever lär av varandras olikheter och att olikheterna gör att de kompletterar varandra. De tycker att arbetet är omväxlande. Elevers olikheter medför att arbetet blir krävande eftersom det måste individanpassas. Individanpassningen innebär att läraren ställer individuella krav och att det ges möjlighet för eleven att arbeta utifrån intresse. Lärarna menar att en varierad undervisning är viktig för att alla ska komma till sin rätt. De är medvetna om att eleverna tar in information på olika sätt. De ger exempel på syn, hörsel och genom att göra något med händerna.

Lärarna menar att resursmässigt finns det många fördelar med att eleverna får arbeta tillsammans. De lär av varandra och kompletterar varandra både socialt praktiskt och teoretiskt. Men det är viktigt att gruppen sätts ihop medvetet för att den ska fungera. Elever som är duktiga på något och får visa detta drar ofta med sig de andra i diskussioner och problemlösningar. De duktiga lär sig i sin tur att ta hänsyn till och respektera kamrater som inte har lika lätt för sig. Lärarna tycker att delaktighet och ansvar gynnar elevernas arbete och inläring. Diskussioner framhåller lärarna som mycket viktigt. De medför att eleverna då får möjlighet att uttrycka sina egna åsikter men också få insikt i hur andra tänker.

4 Diskussion

Vi valde att göra vår undersökning genom att använda intervjuer. Vi anser att fördelarna är fler än nackdelarna. Vi hade hjälp av Denscombe (2000) som menar intervjuer är att föredra för att få ett djup i informationen genom att nyckelpersoner blir utvalda. Det är en flexibel metod eftersom inriktningen i intervjun kan utvecklas och förändras under intervjuens gång. Denscombe anser också att intervjuer garanterar en hög svarsfrekvens eftersom de är avtalade och inbokade i förhand. Det är också en fördel att data kan kontrolleras beträffande sin riktighet under tiden den samlas in. För intervjupersonen kan intervjun vara positiv i den bemärkelse att de kan finna ett nöje i att prata om sina idéer med en person som lyssnar utan att vara kritisk. Nackdelarna med intervju är att de är tidskrävande. Utskrift och analys är en stor arbetsuppgift och görs först efter datainsamlingen. Det är svårt att uppnå objektivitet eftersom de personer som deltar har stor inverkan på resultatet. Det går inte heller att lita på att det människor säger stämmer överens med det de gör.

Vi bestämde oss för att göra gruppintervjuer med eleverna. Vi tyckte att ämnet passade för gruppintervjuer. Doverborg och Pramling (2000) menar att de är att föredra om syftet är att ta reda på hur en grupp barn tänker kring eller har uppfattat ett visst fenomen. Gruppintervjuer ger upphov till nya frågor och barnen får också insikt i hur andra tänker. Gruppintervjuer kan vara komplicerade (Trost, 1997). De tystlåtna kommer inte till tals och de verbala tar över samtalen. Det finns också en risk att de intervjuade påverkar varandra och att alla inte vågar säga det de tycker. "Hemligheter" har också svårt att komma fram. Gruppintervjuer ska inte användas enligt Doverborg och Pramling (2000) om det är meningen att ta reda på hur enskilda barn tänker.

Det var ett svårt val att bestämma om vi skulle använda bandspelare eller inte. Bandspelare kan verka hämmande enligt Trost (1997). Det tar också tid att lyssna av och skriva ut banden. Det är också besvärligt att spola fram och tillbaka för att leta efter detaljer. Eftersom mimik, gester och pauser går förlorat vid utskriften är det av vikt att den som gör en kvalitativ undersökning också deltar vid alla intervjuer. En bandinspelning, menar Trost, gör däremot att man kan lyssna på tonfall, ordval och upprepningar efteråt. Det är också bra att slippa anteckna så koncentrationen kan ligga på frågor och svar. Analysen underlättas också genom att hela intervjun kan skrivas ut.

Vi är tillfredsställda med de val vi gjort. Intervjuerna har fungerat bra och vi fick den önskade personliga kontakt med var och en av intervjupersonerna. Intervjuguiden gjorde att vi kunde utveckla intervjuerna under tiden de pågick. Det var också bra att vi deltog båda vid gruppintervjuerna med eleverna och en och en vid lärarintervjuerna. De största fördelarna med att använda bandspelare var att vi slapp anteckna, att det räckte att en av oss deltog och också att det kändes tryggt att ha allt inspelat ifall vi behövde göra ändringar.

När det gäller reliabiliteten eller tillförlitligheten vid kvalitativa undersökningar är det enligt Trost (1997) svårt att uppnå. Själva idén med reliabilitet bygger på att man mäter något. Frågorna i en kvalitativ undersökning kan inte ställas på samma vis varje gång och svaren kan då inte bli detsamma. Det är inte heller önskvärt och meningen. För att tillförlitligheten ska bli så hög som möjligt har vi valt att noggrant redovisa hur undersökningen är upplagd, vilka metoder vi valt och hur genomförandet gått till. Även bortfallet har redovisats.

Validiteten i undersökningen anser vi styrks genom att den insamlade datan är relaterad till vår problemställning. Vi har också beaktat de etiska aspekterna. En signal på trovärdighet är att våra resultat stämmer överens med litteraturavsnittet.

Vi trodde att eleverna skulle definiera olikhet med att man kan se olika ut och tycka om olika saker och kunna olika saker, vilket de också gjorde. Vi blev mer överraskade av de som uttalade att det finns olika sätt att tänka. Doverborg och Pramling (1987) menar att det är

olikheterna i elevernas sätt att tänka som ska tillvaratas. De menar också att lärare måste vara medvetna om denna variation i sätt att tänka. En av lärarna i undersökningen beskrev att man ibland kan tro att alla lyssnat och tagit till sig informationen, men att det alltid är lika svårt att veta vilka som verkligen förstått. En annan såg elevernas olika tänkande som något positivt när eleverna i samtal fick ta del av hur andra tänker. Vi uppfattade att lärarna var väldigt medvetna om elevers olika inlärningsstilar. De talade om att vissa barn behöver tyst omkring sig, andra lär sig när de rör sig och någon genom att arbeta praktiskt. En lärare berättade att de elever som var visuella med fördel kunde se diabilder och film och de auditiva lärde sig bäst i samtal. Eleverna var också medvetna om hur lärarna gör för att de ska förstå. De berättade att lärarna berättar, visar, förklarar och ger exempel. Prashnig (1998) talar om att elever behöver hjälp att förstå sin egen inlärningsstil och bli medvetna om att alla sätt att lära är likvärdiga.

Resultatet, menar vi, visar på att eleverna ser möjligheterna och resurserna hos sina kamrater. Vi anser att eleverna är väldigt fria i sina tankar när det gäller vad de är bra på och vad de lär av varandra. De har dock lättare att beskriva vad kamraterna är bra på än vad de själva är bra på. De beskriver om vartannat deras och sina sociala, teoretiska och praktiska resurser. Det handlar om att hjälpa varandra med just det de är bra på. Att hjälpa någon hoppa rep är enligt eleverna lika viktigt som att hjälpa med ett mattetal. I litteraturen är det Gardner (1983) som närmar sig elevernas resonemang. Han menar att det är ointressant vem som är kompetent på vilket sätt. Alla kompetenser ska värdesättas och skillnader i färdighetsnivå ska avdramatiseras. Lärarna tar upp att eleverna både kan och vill lära sig av varandra både socialt och kunskapsmässigt. De tycker att hänsynstagande är viktigt och de arbetar mer och mer med hänsyn och respekt. Lärarna tycker att de duktiga eleverna fungerar som motorer i undervisningen, de drar med sig de andra. I resultatet har vi kommit fram till att eleverna har svårt att säga något de tror att deras lärare tycker de är bra på. Vi tror det kan ha flera orsaker. Det kan vara så att eleverna inte vill skryta inför varandra. Men det kan också vara så att lärarna är dåliga på detta och kanske tar det för givet att eleverna vet vad de tycker.

Under intervjuerna visade det sig att så gott som alla elever föredrog pararbete före enskilt arbete och till sist grupparbete som inte många tyckte om. Vi tycker att det är en viktig upptäckt både för oss själva och för de som läser detta. Det var denna diskussion som var mest givande för många hade en åsikt om varför de tyckte så. Vid pararbete kunde eleverna hjälpa varandra och så var det roligt. De hade också krav på sin samarbetspartner att inte säga lösningen på problemet förrän båda fått tänka. Det var viktigt vem de arbetade med. Doverborg och Pramling (1995) talar om att barn får sin förförståelse och lär sig i interaktion med andra barn och vuxna. Mångfalden är en möjlighet och en bas för lärandet. De säger också att det är bra att uppmuntra elever att arbeta i par eller grupp eftersom det tränar den sociala förmågan som i sin tur är viktig för inläringen. Lärarna beskriver att det blir mycket pararbete. Det är ett meningsfullt arbetssätt när eleverna kan ta det ansvaret. Grupperna måste enligt lärarna sättas ihop medvetet.

Litteraturen som vi läst innehåller mycket tankar om bra lärandemiljöer. Vygotskij (1981) talar om hur betydelsefullt det är för ett barn att imitera en vuxen ledare. Han menar att undervisning som läggs en bit över barnets utvecklingsstadium är en utvecklande undervisning. Några elever svarade på frågan hur de bäst lär sig att det är genom att titta på hur någon annan gör. Lärarna ser sig själv mer som ledare än som lärare. De är rörliga i klassrummet. De anser att temaarbeten ger eleverna möjlighet att arbeta med det de är bra på men då är det också viktigt att lärarna tar reda på vem som är bra på vilket innan temat börjar. Gardner (1983) menar att temaarbete ger eleverna bättre möjligheter att utvecklas efter sina egna möjligheter. Vi har noterat att lärarna är tränade på att se olikheterna och möta eleverna där de är i sin utveckling.

Samtal och diskussioner är också centralt för en bra lärandemiljö. Klasslärarna tar upp att det är gynnsamt att eleverna får lösa problem genom att diskutera sig fram till ett svar. De får

då insikt i hur andra tänker och tränar sig i att argumentera för sin egen lösning. Detta beskriver Marton och Booth (2000) och menar att elever behöver få ta del av andras sätt att tänka. Samtal bör vara ömsesidiga och för man kan ha både rätt och fel och problem kan lösas på olika sätt. Även Doverborg och Pramling (1995) tycker att läraren genom att problematisera undervisningen kan få elever att tänka självständigt och lösa problem. Detta sker genom att utgå från elevernas erfarenheter och ta tillvara på elevers olika sätt att tänka.

Vi tycker att vi fått en god insikt i hur elever funderar omkring hur deras olikheter kan vara resurser. De är medvetna om sina olikheter och resurser och kan beskriva hur de används i skolan. Vi tror att samtal liknande de vi hade med eleverna gör att de blir mer medvetna om sina egna och andras resurser. Elever behöver få uttrycka det de är bra på och känna sig stolta för det. En slutsats vi kan dra är att om lärarna medvetet kan para ihop eleverna så att deras olikheter blir en resurs i skolarbetet så kommer eleverna både tycka det är roligt att arbeta och de kommer också att utvecklas. Vi har också kommit fram till att lärarna tydligare måste stärka eleverna genom att berätta vad de är bra på.

Även lärarna är medvetna om elevernas olikheter och resurser och de använder sig av dem i undervisningen. Slutsatser av lärarintervjuerna är att en varierad undervisning och insikt i elevers olika inlärningsstilar är betydelsefullt för elevers lärande. Läraren måste skapa en tillåtande miljö där det finns plats för elevernas egna initiativ. Eleverna bör få tillfälle att visa hur de tänker både för sin egen skull och för att de andra ska få insikt i olika sätt att tänka.

Som blivande specialpedagoger vill vi mer medvetet arbeta utifrån elevers olika inlärningsstilar. Detta är ett sätt att medvetandegöra elevernas inneboende resurser. En önskan är att detta bidrar till att elever inte särskiljs från sin klass. Intressant ur specialpedagogisk synvinkel hade varit att göra en liknande undersökning i klasser där inkludering tillämpas fullt ut. Då menar vi klasser där det finns elever som är inskrivna i särskolan eller har olika diagnoser. Vi förstår att ur etisk synvinkel skulle det vara problematiskt att undvika att ingen skulle bli utpekad.

5 Sammanfattning

I vår uppsats valde vi att undersöka hur elever och lärare ser på olikhet, mångfald och resurs. Vi ville veta om eleverna är medvetna om sina resurser, och på vilket sätt resurserna kan utveckla eleverna individuellt och i gruppen? Vi ville också ta reda på om elevernas lärare är medvetna om elevernas resurser och hur de använder sig av dem i undervisningen.

Som metod använde vi oss av intervjuer. Trettiofyra elever, från tre olika klasser i skolår 3, intervjuades i grupper om 6-8 i varje grupp. En av oss ledde samtalet och den andra antecknade. Vi utgick från en intervjuguide. De tre lärarna från respektive klass intervjuades av en av oss. Vid samtliga intervjuer användes bandspelare. Vi utgick även här från en intervjuguide. Klasslärarna fick frågorna i förväg.

Vid bearbetningen läste vi igenom våra anteckningar och lyssnade på de inspelade intervjuerna. Vi valde sedan att skriva ut en sammanfattning av samtliga intervjuer. Sedan analyserade vi en fråga i taget och långa meningar formulerades om för att bättre kunna redovisas (Kvale, 1997). Resultatet av vår analys valde vi att skriva i löpande text.

Resultatet visar att eleverna både ser fördelar och nackdelar med att vara olika. Det är bra att kunna olika saker och att tänka olika. En nackdel är att det lättare blir bråk om man är olika. Eleverna ser sig själva och andra som resurser främst genom hur de kan hjälpa och bli hjälpta av varandra. Det kan vara att trösta någon, att hjälpa någon med matte eller att få hjälp i olika sporter. Eleverna används som resurser i det dagliga arbetet. Alla har uppdrag som måste göras. Det kan vara att städa kapprum, tömma komposten eller vara värd i matsalen. Några elever är valda av sina klasskamrater efter vad de är bra på. En elevrådsrepresentant är t.ex. vald därför att han/hon är bestämd och de övriga i klassen litat på honom/henne. Nästan samtliga elever beskriver att de känner sig stolta när de lärt sig något. Flertalet av eleverna tycker bäst om att arbeta i par. De tycker att det är roligt och att de kan hjälpa varandra då. Men det är viktigt vem de arbetar med. Det får inte vara någon som säger svaret innan de hunnit tänka själva. Eleverna uttrycker mycket lättare vad andra är bra på än vad de själva är bra på. De har också svårt att komma på något som deras lärare tycker de är bra på.

Lärarna beskriver att elevers olikheter ställer stora krav på dem. Läraren måste vara en bra organisatör och lägga upp undervisningen så den passar alla. De tycker också att eleverna lär av varandras olikheter och att arbetet blir omväxlande i och med olikheterna. Lärarna beskriver att olikheterna är en resurs när eleverna arbetar tillsammans för då kan de komplettera varandra. Eleverna lär sig ta hänsyn och de får inblick i hur andra tänker. Duktiga elever fungerar som motorer och drar med sig de andra.

Lärarna talar om att det är viktigt med en så varierad undervisning som möjligt. Det är betydelsefullt för att alla ska få lära sig utifrån sina starka sidor. De är medvetna om elevers olika inlärningsstilar och berättar att elever lär in på olika vis. En del använder synen och en del hörseln. Någon behöver använda händerna för att lära.

Diskussioner är en viktig del i undervisningen, enligt lärarna. Eleverna kan t.ex. bli tilldelade olika problem och måste i grupp diskutera och prova sig fram till en lösning. Delaktighet och ansvar gynnar elevernas utveckling.

Några slutsatser som vi kan dra efter resultatet och som det också finns belägg för i litteraturen är att lärare bör utgå från elevernas erfarenheter och ta tillvara på elevernas olika sätt att tänka. Lärare bör också uppmuntra elever att arbeta i par för att träna den sociala förmågan och också främja inläringen. Eleverna behöver en varierad undervisning för att deras olikheter ska ses som resurser och för att de ska kunna arbeta utifrån sina starka sidor. Läraren behöver vara medveten om elevers olika inlärningsstilar.

Referenser

- Atterström, H & Persson, R, S. (2000). *Brister eller olikheter?* Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber.
- Dahl, K & Rudvall, G. (2001). *Moteld – boken för dig som vill påverka skolan*. Författarna och Bilda Förlag, Smedjebacken 2001.
- Danielsson, L & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber AB.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E & Pramling, I. (2000). *Att förstå barns tankar*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E & Pramling, I (1987). *Inläring och utveckling*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, H.(1983). *De sju intelligenserna*. Falun: Scandbook AB.
- Goffman, E.(1972). *Den avvikandes roll och identitet*. Göteborg: Prisma.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hellström, A. (1993). *Ungar är olika*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G (red.) (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Göteborg: HLS Förlag.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedins ordbok.(1996).Göteborg: Bokförlaget Bra Böcker.
- Prashnig, B. (1998). *Kraften i mångfalden*. Lärarhögskolan i Malmö, Mediateket Andragogerna.

- Regeringens proposition. (1999/2000):135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sahlin, B. (2004). *Utmaning och omtanke*. Stockholm: HLS Förlag.
- Skollagen (SFS 2000 1 kap 2 §).
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Stalfelt, P. (1999). *Lika som bär*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Akademiens Ordbok. (1945). Lund.
- Svenska Unescorådets skriftserie. (1/2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenquist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen*. Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet. (LPO-94)*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet. (SOU 1999:63). *Att lära och leda*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. Lärarutbildningskommittén.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Vygotskij, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik*. Malmö: Norstedt & Söners Förlag.

Bilaga I

Intervjufrågor till barngruppen

- ☒ Vad betyder ordet olikhet?
- ☒ Kan en elev vara en resurs? Vad innebär det?
- ☒ Är ni olika i klassen? På vilket sätt? Vad är bra respektive dåligt med att vara olika?
- ☒ Är ni lika i klassen? På vilket sätt? Vad är bra respektive dåligt med att vara lika?
- ☒ Vad lär ni er av varandra? Vilka olika sorters kunskaper/färdigheter är bra att ha?
- ☒ Hur kan ni använda varandras kunskaper/färdigheter under skoldagen?
- ☒ Hur känner ni er när ni lärt er något?
- ☒ Hur lär man sig lättast något? Genom att läsa, lyssna, rita eller skriva? Hur hjälper er lärare till?
- ☒ Vilket är bäst? Arbeta i grupp, två och två eller ensam?
- ☒ Hjälper ni varandra i klassen? Ge exempel på hur ni ger och tar emot hjälp från kamrater.
- ☒ Vilka olika uppdrag eller ansvarsområden har ni i klassen?
- ☒ Varför har just de eleverna fått det ansvaret?
- ☒ Vad tycker er lärare att ni är bra på?
- ☒ Vad skulle ni/du sakna om någon försvann från gruppen?
- ☒ Avsluta med att alla får säga något de själva är bra på, och också något positivt om någon i gruppen.

Bilaga II

Intervjufrågor till lärare

- ☒ Vad innebär det för dig att elever är olika? På vilka sätt är de olika? Vad är bra respektive mindre bra med det?
- ☒ Inom vilka områden tycker du att elevers olikheter kan vara resurser i skolarbetet?
- ☒ Hur tar du hänsyn till elevers olikheter i undervisningen? Eller, hur använder du elevernas resurser i undervisningen?
- ☒ Beskriv ditt arbetssätt som ledare för klassen? Vad anser du om grupparbete, enskilt arbete? Berätta om något sätt att arbeta som gynnar eleverna extra mycket.
- ☒ Vilka är dina tankar om elevers utveckling?

Bilaga III

Brev

Hej!

Vi är två studenter som läser specialpedagogik (41-60 p) vid Högskolan i Kristianstad. I denna kurs ingår det att skriva en uppsats. Vi skriver om elevers olikheter som resurs ur en positiv synvinkel. Vi kommer att göra ett antal intervjuer av elever i smågrupper. Intervjuerna kan ses som ett lärorikt samtal för eleverna. Frågorna handlar om elevers olikheter och likheter, vad man är bra på och hur man kan hjälpa och hur man själv får hjälp av andra elever. Barnen väljer själva hur mycket eller hur lite de vill delta i samtalet.

Era barns svar kommer inte att gå att identifiera på något sätt. Vi nämner inte i uppsatsen varken namn, skola eller hemort på någon av deltagarna. Vill du som vårdnadshavare ge ditt medgivande till att ditt barn deltar i intervjun så skriv ditt barns och ditt eget namn på den streckade linjen. Sätt även ett kryss i den ruta ni väljer.

Mvh och tack på förhand
Lisbeth Gustafsson
Susanne Nilsson

- Får delta
- Får ej delta