



Fakulteten för lärande och samhälle

Intuitionen för samhälle, kultur och identitet

Examensarbete i fördjupningsämnet

Individ och samhälle

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena

Additional Adjustments in Social Study Subjects

Amanda Hallberg

Madeleine Jönsson

Grundlärautbildning- inriktning grundskolans åk

F-3 & 4–6, 240 högskolepoäng

Examensarbete i fördjupningsämnet

15 högskolepoäng

2019-03-27

Examinator: Erik Alvstad

Handledare: Fredrik Alvé

Förord

Amanda Hallberg och Madeleine Jönsson har gemensamt skrivit detta examensarbete i fördjupningsämnet SO. Vi har tagit lika stort ansvar för detta arbete och varit lika aktiva genom hela arbetsprocessen. Vi har suttit och arbetat tillsammans men delat upp läsning och skrivning för att effektivisera processen. Vi har varit noga med att diskutera de källor och texter vi hittat för att sedan kunna sammanställa resultatet i arbetets olika delar. Våra diskussioner och olika infallsvinklar har varit värdefulla för vårt arbete. Vid observationer och intervjuer som genomförts i denna studie har vi båda varit närvarande och delat rollen lika som ansvarig intervjuare.

Vi har under arbetets gång haft bra kontakt med och stöd från vår handledare, Fredrik Alvé, som väglett oss genom detta examensarbete, tack för det! Vi vill även rikta ett stort tack till de lärare som ställt upp och låtit oss observera och intervjua dem. Det har överlag varit en mycket givande och rolig, men också utmanande process att skriva detta examensarbete.

“A child is like a butterfly in the wind.
Some can fly higher than others, but each one flies the best it can.
Why compare one against the other?
Each one is different, each one is special, each one is beautiful.”

-Author Unknown

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka hur fyra olika skolor i Malmö utformar sitt arbete med extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Både generella extra anpassningar men framförallt har vi undersökt om det finns specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. Vidare är syftet att undersöka vilka hinder och möjligheter som lärare upplever finns gällande extra anpassningar i just de samhällsorienterande ämnena.

Den första teoretiska utgångspunkten för denna studie är att *Varje ämne har sitt eget tänkande* och en egen kunskapsdomän. Varje ämne har sin unika uppbyggnad och kräver således olika förmågor. Om man som lärare undervisar ämnesspecifikt borde även de extra anpassningarna till ämnet vara ämnesspecifika. Den andra teoretiska utgångspunkten för denna studie är *Inkludering- alla elever lär inte lika*. I denna utgångspunkt lyfter vi det kritiska perspektivet och en central del i detta perspektiv är att man söker orsaken till de problem en elev har utanför eleven själv.

Vår studie utgår från en kvalitativ metod. En kvalitativ metod utgår från en holistisk kontext, med andra ord, metoden utgår från helheten och sammanhangen har betydelse (Alvehus, 2013:20–23). I vår studie studerar vi enbart några få lärares undervisningsmetoder när det kommer till extra anpassningar och dessa metoder studeras som en helhet. Det empiriska materialet består av insamlad dokumentation från observationer av fyra SO-lektioner och fyra intervjuer med de medverkande lärarna. Detta material har vi sedan bearbetat och analyserat med hjälp av våra teoretiska perspektiv, det vill säga att *Varje ämne har sitt eget tänkande* och *Inkludering- alla elever lär inte lika*.

Resultatet av vår studie visar att det inte finns specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. De medverkande lärarna arbetar flitigt med extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena, men dessa anpassningar är generella och inte specifika för ämnet. Däremot arbetar lärarna med specifika extra anpassningar i sin svensk- och matematikundervisning. Lärarna i vår studie är väl medvetna om vad begreppet extra anpassningar innebär och hur de ska arbeta med dessa inom ramen för den ordinarie undervisningen. Lärarna påpekar att tid, klasstorlek och bristen på resurser är ett hinder för deras arbete och vidareutveckling med arbetet kring extra anpassningar.

Analysen av vårt resultat visar att lärarna arbetar med extra anpassningar enligt det kritiska perspektivet. Alla lärare är väl införstådda med att miljön runt eleverna behöver anpassas så att alla elever ska förstå innehållet av undervisningen. Lärarna arbetar efter teorin om att *Varje ämne har sitt eget tänkande* när det kommer till extra anpassningar i matematik- och svenskämnet men inte när det kommer till extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. Detta är ett resultat som det är värt att forskas vidare i.

Nyckelord: de samhällsorienterande ämnena, extra anpassningar, inkluderande undervisning, inkludering, kritiska perspektivet, kunskapsdomän, ämnesdidaktik

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställningar	7
2.1 Frågeställningar.....	7
3. Teoretiska perspektiv	8
3.1 Varje ämne har sitt eget tänkande	8
3.2 Inkludering - alla elever lär inte lika.....	10
3.3 Sammanfattning	11
4. Tidigare forskning	12
4.1 Sökning och avgränsning.....	12
4.2 Ämnesdidaktikens roll i de samhällsorienterande ämnena	12
4.3 Extra anpassningar	15
4.4 Extra anpassningar i skolans olika ämnen	16
4.5 Sammanfattning av tidigare forskning	18
5. Metod	19
5.1 Kvalitativ metod.....	19
5.2 Intervju och observation	19
5.3 Urval av skolor.....	21
5.4 Genomförande.....	22
5.5 Etiska aspekterna	23
5.6 Bearbetning och analys	23
5.7 Studiens verifiering.....	24
6. Resultat och analys	26
6.1 Sammanfattning av de sex första intervjufrågorna	26
6.2 Extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena - finns de?.....	28
6.3 Skillnader och likheter mellan extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena och övriga skolämnena	29
6.4 Extra anpassningar - möjligheter och hinder	31
6.5 Sammanfattning av resultat och analys.....	33
7. Slutsats och diskussion	35
Referenser	38
Bilaga	43

1. Inledning

Extra anpassningar handlar om hur skolan arbetar med att ge eleven rätt förutsättningar. När en lärare uppmärksammar tecken på att en elev riskerar att inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanen ska lärarna skyndsamt ge stöd i form av extra anpassningar (Skolverket, 2019).

Vi är två studenter, Amanda Hallberg och Madeleine Jönsson, som läser grundlärarutbildningen med inriktning F-3 på Malmö universitet. Vi har fått inspiration till detta examensarbete främst från vår VFU-skola där vi sett hur mycket och hur kontinuerligt lärarna arbetar med extra anpassningar, men också från en av de Uvk-kurser, *Utveckling, lärande och specialpedagogik*, vi haft på Malmö universitet. I den kursen skrev vi ett arbete om just extra anpassningar och vilket ansvar den enskilde läraren ställs inför när det kommer till att utforma extra anpassningar till de behövande eleverna. I Skollagen (2010:800), SkoL, 3 kap. 3 § om *barns och elevers utveckling mot målen* anges att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt efter utbildningens mål. Detta låter i våra öron som en stor utmaning. Utifrån våra egna erfarenheter vet vi att i dagens klassrum arbetar många ensamma lärare med varierat elevantal. Att då försöka anpassa sin undervisning till varje elevs individuella behov framstår som extra utmanande då det i de klasser vi varit med i funnits mer än en elev som varit i behov av extra anpassningar. Att göra en studie om hur lärare arbetar med extra anpassningar anser vi därför vara relevant för vår profession. Vi har sett en del extra anpassningar ute på vår VFU-skola men vill i denna studie gå på djupet med detta begrepp och dess innebörd.

När den svenska grundskolan etablerades 1962 var målet att skapa en skola för alla. Detta innebar att alla elever skulle ges samma möjligheter, oavsett begåvning och samhällsklass. Det skolan skulle hjälpa till med var att öka förståelsen för olika grupper och andra människors livserfarenheter i samhället. Ett återkommande begrepp blev integrering, som idag ersatts med inkludering. En inkluderande förskola eller skola kan beskrivas som att verksamheten ska vara anpassad för att kunna ta hand om alla elever. En skola som undviker särlösningar och istället ser elevers olikheter som en tillgång (Hjörne & Säljö, 2013:11–28, 184–211). Med andra ord är det inte eleverna som ska anpassa sig efter verksamheten, utan det är lärarens uppdrag och

ansvar att anpassa undervisningen till varje enskild elevs behov. Återigen är vi tillbaka till att det är lärarens uppgift att inkludera alla elever i undervisningen.

Något vi funderat kring när det gäller inkludering är hur just extra anpassningar visar sig i skolans olika ämnen. Enligt Ewa Bergh Nestlog (2015), filosofie doktor och lektor i svenska språket med didaktisk inriktning, har varje ämne i skolan sitt specifika språk och sina specifika texter. Vi menar att denna definition, som idag är vanligt förekommande, är riktig. Varje ämne har sina egna begrepp, utmaningar och svårigheter, borde inte detta i sin tur medföra att alla ämnen i skolan ska ha specifika extra anpassningar?

Vi började studera tidigare forskning och fann att extra anpassningar ofta är specifika för bland annat matematik och svenska, men när det gäller de samhällsorienterande ämnena är forskningen begränsad. Med tanke på att de samhällsorienterande ämnena har stora, komplexa och abstrakta begrepp, såsom *politik*, *demokrati* och *krig*, framstår detta som anmärkningsvärt. I vilket fall som helst blir det svårt för lärare att göra särskilda anpassningar i de samhällsorienterande ämnena om det inte finns litteratur som berättar hur de kan göra. Leder det till att anpassningar inte görs i dessa ämnen, eller att anpassningarna som görs ser likadana ut som i de ämnen där det finns stöd i forskningen? Detta ville vi ta reda på och undersökte i detta arbete hur extra anpassningar tar sig uttryck i just de samhällsorienterande ämnena.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva och problematisera hur det pedagogiska arbetet med extra anpassningar inom de samhällsorienterande ämnena bedrivs för elever i grundskolan, årskurs 1–3. Vidare är syftet att undersöka om extra anpassningar skiljer sig mellan de samhällsorienterande ämnena och skolans övriga ämnen, eller om det i grundskolans yngre åldrar rör sig om generella extra anpassningar. Vidare är syftet att undersöka vilka hinder och möjligheter som lärare upplever finns gällande extra anpassningar i just de samhällsorienterande ämnena.

2.1 Frågeställningar

1. Vilka extra anpassningar använder lärare sig av i de samhällsorienterande ämnena?
2. Hur skiljer extra anpassningar sig i de samhällsorienterande ämnena från andra ämnen?
3. Vilka möjligheter och hinder upplever lärare med extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena?

3. Teoretiska perspektiv

I detta kapitel presenterar vi de teorier som vi utgår från i vår studie. En första grupp har vi valt att kalla *Varje ämne har sitt eget tänkande* där vi presenterar teorier som stödjer tanken om att varje ämne som undervisas i skolan har sitt eget språk och därmed borde ha sina egna metoder för extra anpassningar. Den andra gruppen har fått namnet *Inkludering - alla elever lär inte lika* där vi redogör för teorier som rör begreppet inkludering och ett av specialpedagogikens perspektiv som kallas det kritiska perspektivet. Med hjälp av dessa teorier har vi studerat lärares metoder för extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena.

3.1 Varje ämne har sitt eget tänkande

Centralt i all samhällsorienterande undervisning är att öppna för diskussioner mellan elever och att skapa möjligheter för möten mellan olika religioner, kulturer, livsåskådningar och värderingar (Liljefors Persson, 2011:235). Detta skiljer sig exempelvis från matematiken där det centrala i undervisningen är att utveckla elevers kunskaper, att kunna formulera och lösa matematiska problem samt reflektera över valda strategier, modeller och metoder (Skolverket, 2011:54). Det centrala i svenskundervisningen i de lägre åldrarna är att utveckla barnens tal- och skriftspråk samt utveckla språket för att tänka, kommunicera och läsa (Skolverket, 2011:257). Med andra ord har varje ämne sitt eget tänkande och olika centrala förmågor. Därför blir man som lärare tvungen att undervisa utifrån specifika förmågor i alla ämnen.

The big 5 är ett begrepp skapat av Göran Svanelid som idag är välkänt, men omdiskuterat, bland Sveriges pedagoger. Med begreppet menas att all undervisning ska genomsyras av de fem förmågorna: analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, procedurförmåga och begreppslig förmåga (Andersson, 2015). Joel Rudnert (2013) menar att det didaktiska arbetet i skolämnena istället bör utvecklas så att alla lärare, även de som undervisar i de lägre åldrarna som har ett stort antal ämnen att hantera, får en möjlighet att bygga en undervisning utifrån de ämnesspecifika förmågorna. Många forskare ställer sig idag tveksamma till Svanelids förmågor då de menar att denna modell är enkel men missar det mest väsentliga, nämligen att ämnesinnehållet är det viktigaste.

Faktum är att Svanelids fem förmågor inte alltid fungerar ihop med det ämnesdidaktiska som en lärare ska lära ut. Förmågorna kan ha en plats i de övergripande delarna av läroplanen, men

inte i ämnens kursplaner. Lärare undervisar inte likadant i alla ämnen och de kan därför inte utgå från samma metoder i alla ämnen (Rudnert, 2013). Likaså skriver Bergh Nestlog (2015) att varje ämne har sitt specifika språk. Alla lärare ska vara kompetenta att undervisa i sina ämnens språk, begrepp och texter. Precis som alla ämnen har sitt eget språk har även varje ämne sina egna svårigheter. I de samhällsorienterande ämnena finns komplexa begrepp såsom *globalisering*, *klimatfrågan*, *kalla kriget* och *jihad*. En svårighet när lärare använder begrepp i SO-ämnena kan för eleverna vara att veta hur betydelsen av begreppen skiljer sig från varandra. Det finns många begrepp som i ett vardagligt sammanhang används som synonymer till varandra, men som i ett ämnessammanhang betyder olika saker (Stolare, 2015:10). Likaså har till exempel matematikämnet eller svenskämnet sina svårigheter. Därför menar Rudnert (2013) att man borde anpassa undervisningen till varje enskilt ämne.

Lawrence Hirschfeld, professor i antropologi och psykologi och Susan Gelman, professor i psykologi och lingvistik, argumenterar för ett liknande tankesätt i sin bok *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture* (1994). I boken presenteras forskning och teoretisk diskussion om något som kallas "domänspecificitet". "Domänspecificitet" är tanken om att alla begrepp inte är lika och att kunskapsstrukturen är annorlunda inom alla ämnen. Hirschfeld och Gelman (1994:453–473) menar att många kognitiva förmågor är specialiserade för att hantera specifika typer av information och man kan därför som lärare inte lära ut på samma sätt i alla ämnen. Precis som Rudnert (2013) menar att lärare ska anpassa undervisningen till varje ämne menar Hirschfeld och Gelman (1994:453–473) att detta är nödvändigt på grund av det de kallar för "domänspecificitet".

Sidney Strauss, Dorit Ravid samt Nicole Magen, professorer på Tel Aviv universitet, har också studerat sambandet mellan ämneskunskaper och hur lärare lär ut i olika ämnen. I sin studie kallar de detta begrepp för SMK, subject matter knowledge, och deras slutsats är att erfarenhet och lärares ämneskunskaper spelar roll för hur man undervisar i skolans olika ämnen. I boken *Teachers and teachers education* (1998:579–594) beskriver de detta samband, men slutsatsen av deras studie är att lärare inte kan undervisa lika i alla ämnen då flera faktorer avgör hur ett ämne ska läras ut.

Sammanfattningsvis är tanken i dessa teorier att varje ämne är en egen kunskapsdomän. Då lärare ska undervisa på olika sätt i varje ämne, eftersom varje ämne har sin unika uppbyggnad och kräver olika förmågor samt att även andra faktorer spelar roll, menar vi därför att extra

anpassningar till viss del även borde vara ämnesspecifika. Om man som lärare undervisar ämnesspecifikt, borde även de extra anpassningarna till ämnet vara ämnesspecifika.

3.2 Inkludering - alla elever lär inte lika

Innebörden av begreppet inkludering är att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever, oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar lösningar skapas för olika kategorier av elever (Szönyi, 2016:3). I detta inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer och olikheter ses som en tillgång. Betydelsefulla aspekter i denna gemenskap är samarbete och gemensam problemlösning samt att demokratiska processer är centrala. Alla elever ska ha rätten till att känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Denna definition av begreppet inkludering är inte den enda möjliga, men enligt Szönyi (2016:3) är den väl förankrad i de ideal som förts fram av flera av inkluderingens förespråkare. Även Claes Nilholm, professor i pedagogik mot specialpedagogik vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet, menar att en viktig aspekt inom inkludering är att olikheter ska ses som en tillgång och inte ett problem. Samt att undervisningen ska vara anpassad till elevers olika förutsättningar och behov. Han skriver att inkluderingens fokus har skiftat från frågan om hur elever som definieras som avvikande ska kunna anpassas till skolans sätt att fungera till hur skolan ska anpassa sig till de faktum att alla elever är olika.

Inom specialpedagogiken finns ett perspektiv som kallas det kritiska perspektivet. Nilholm (2003:37–59) beskriver detta perspektiv som att man söker orsaken till de problem en elev har utanför eleven själv. Det är skolans och miljöns fel om en elev inte når kursmålen och läraren ska därför anpassa sin undervisning till varje enskild elev. Elevens olikheter ska utnyttjas och belystas som något positivt. Klassrummet ska vara en gemenskap där alla elever har lika värde. Det kritiska perspektivet menar att en elev med problem ska hanteras inom den ordinarie undervisningen. Eleven ska hanteras inom klassrummets fyra väggar, i form av extra anpassningar. På detta sätt kommer ingen elev att pekas ut och känna sig utanför klassen gemenskap (Nilholm, 2016).

Nilholm (2012:92–94) har i en forskningsstudie genomförd på sju lärare i årskurs 1–6 kommit fram till att extra anpassningar inom det kritiska perspektivet kan exempelvis vara tydlig planering av skoldagen, omedelbart ingripande när problem uppstår, samtal och diskussioner samt mycket gruppaktiviteter. Dessa extra anpassningar pekar på att det är skolan som ska sätta

in det stöd elever behöver, till skillnad från det kompensatoriska perspektivet som menar att problemet ligger hos eleven och att det är hen som ska kompensera för sina brister (Nilholm, 2003:21–35).

Biesta (2011:112–128) har en liknande syn på lärande. Den grundar sig bland annat i sociokulturell och konstruktivistisk teoribildning, det vill säga, att lärandet sker i samspel med andra. Biestas teori hjälper oss att förstå vad som menas med inkludering och hur lärarens agerande och intentioner visar sig i klassrummet. Biesta (2011) skriver i sin bok *God utbildning i mätningens tidevarv. Avancerade studier i pedagogik*: ”Frågan för lärare är inte enbart ’vad som är effektivt’ utan snarare, i ett vidare perspektiv, ’vad som är lämpligt’ för dessa barn i detta sammanhang” (Biesta, 2011:43).

3.3 Sammanfattning

Inledningsvis presenterades teorier och forskning som styrker att varje ämne har sitt eget tänkande i undervisningen. Hirschfeld och Gelmans bok från 1994 (s.453–473) argumenterar i detta avsnitt för att alla ämnen har sina egna undervisningsbehov samt menar Strauss, Ravid och Magen (1998:579–594) att det är flera faktorer som spelar roll hur man ska lära ut i varje specifikt ämne. Rudnert (2013) menar att man inte kan undervisa efter Svanelds fem förmågor i alla ämnen. Alla ämnen har sitt eget språk och undervisningen ska därför anpassas till varje ämne. Hirschfeld och Gelman (1994:453–473) pratar om “domänspecificitet” i alla ämnen, det vill säga att alla begrepp inte är lika och att kunskapsstrukturen därför bör vara olika i skolans olika ämnen.

Därefter lyfte vi det kritiska perspektivet. Detta perspektiv avlägsnar problemet från individen och fokus ligger på att söka orsakerna till skolsvårigheterna utanför eleven. Man anser att lösningarna går att finna i förändringar i bland annat undervisningen (Nilholm, 2003:37–59). Under denna rubrik lyftes även Biestas perspektiv som går hand i hand med det kritiska perspektivet. I vårt arbete använder vi teorin om att *Varje ämne har sitt eget tänkande* samt teorin om *Inkludering – alla elever lär inte lika*. Detta gör vi eftersom vår hypotes är att en inkluderande undervisning borde innebära ämnesspecifika anpassningar, bland annat i de samhällsorienterande ämnena.

4. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi att redovisa tidigare forskning inom området med relevans för vår studie. Vi har valt att inleda kapitlet med hur sökning och avgränsning har gjorts vid datasökning. Därefter presenterar vi tidigare forskning om ämnesdidaktikens roll i de samhällsorienterande ämnena samt de områden där fortsatt forskning är nödvändig. Vi kommer även att skriva om begreppet extra anpassningar och vad forskningen säger om extra anpassningar idag. Slutligen kommer vi redovisa vilka extra anpassningar som finns i de olika skolämnena idag.

4.1 Sökning och avgränsning

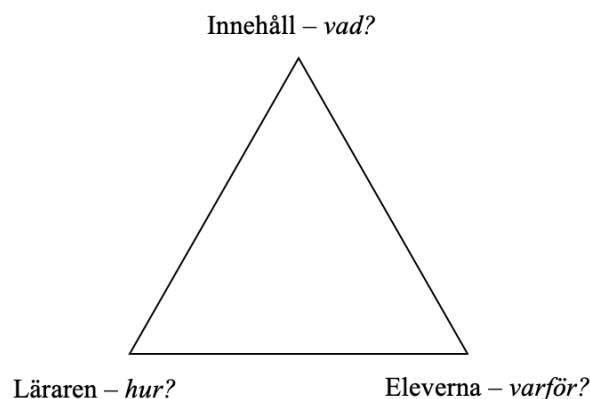
I vår kartläggning efter tidigare forskning med relevans för vår studie har vi använt oss av databaserna Libsearch, MUEP, EBSCO, Google Scholar och Skolverket. De sökord som vi har använt oss av är extra anpassningar, inkludering, inkluderande undervisning, ämnesdidaktik, de samhällsorienterande ämnena, SO-undervisning, additional adjustments, inclusion, inclusive education och social study subjects. Ovanstående ord och begrepp har kombinerats på olika sätt för att ge varierade sökresultat. Vi har även tagit hjälp av referenslistor från tidigare examensarbeten, forskningsbaserad litteratur samt avhandlingar inom det aktuella området. Vi har vid våra sökningar haft i åtanke att vår studie inriktar sig på grundskolans tidigare årskurser och därför har vi i huvudsak sökt efter forskning som baseras på undersökningar som innefattar årskurs 1–3 och åldrarna 7–9. Att hitta forskning som baseras på skolans arbete med extra anpassningar för denna åldersgrupp har visat sig vara en utmaning, speciellt när vi riktat våra sökningar till extra anpassningar inom de samhällsorienterande ämnena. Här är forskningen väldigt begränsad. Därför har vi även valt att söka efter forskning som är baserad på skolans arbete med inkluderande undervisning. Dessutom har vi valt att beskriva extra anpassningar inom matematik- och svenskundervisning då vi hittat adekvat forskning som berör detta med anknytning till våra frågeställningar.

4.2 Ämnesdidaktikens roll i de samhällsorienterande ämnena

Vad är ämnesdidaktik? Enkelt förklarar handlar ämnesdidaktik om konsten att undervisa i ett ämne. För att som lärare lättare kunna motivera och analysera sin undervisning och sitt

metodval kan man utgå från didaktikens sex centrala frågor. De sex didaktiska frågorna är *vad, vem, varför, hur, var* och *när* (Skolverket, 2016). Genom att ställa dessa frågor i relation till sin undervisning sätts elevens olika sätt att lära i fokus samt att intressen, erfarenheter och föreställningar om undervisningen blir mer konkreta och synliga. Skolverket (2016) beskriver vidare att didaktik uppstår när ämnets aspekter ska förenas med undervisningens problematik. I sin roll som lärare och utbildare behöver man omvandla sina egna kunskaper i ämnet så att det passar den specifika situationen och således mynnar ut i de möjliga vägar som läraren ser för att uppnå sitt mål med undervisningen. Det är denna omvandling som Skolverket (2016) kallar för ämnesdidaktisk kompetens.

Enligt Odenstad (2014:11–21) innebär ämnesdidaktik att reflektera över olika val, exempelvis när det kommer till undervisningens innehåll och form. Likt Skolverkets (2016) definition av ämnesdidaktik skriver Odenstad (2014:11–21) att eftersom undervisningssituationerna varierar beroende på vilken elevgrupp man som lärare undervisar, eller vilka förutsättningar en elev har, behöver läraren anpassa sin undervisning utifrån olika undervisningsförhållanden. Inom ämnesdidaktisk forskning brukar det talas om att en lärare behöver ha en bred undervisningsrepertoar. Denna undervisningsrepertoar kan knytas till tre av de sex grundläggande frågor som vi nämnde i det inledande stycket - *vad, hur* och *varför*. Vad är det viktigt att lära sig i ämnet? Hur ska ämnesinnehållet presenteras för att eleverna ska lära sig? Varför är det viktigt? Dessa tre frågor går enligt Odenstad (2014:11–21) i sin tur att koppla till den didaktiska triangeln - lärare, elev och innehåll. Precis som vid alla frågor kan svaren till dessa frågor variera beroende på vem som är lärare, vilka elever som deltar i undervisningen, hur samspelet dem emellan fungerar och slutligen vilket ämne det handlar om.



Figur 1: Den didaktiska triangeln som tydliggör relationerna mellan de olika komponenterna för hur kunskap och lärande sker. Figuren är gjord av författarna med inspiration från tre av de sex didaktiska huvudfrågorna.

Vidare skriver även Bronäs och Runebou (2016:20–31) precis som Odenstad (2014:11–21) att ämnets karaktär har betydelse för de didaktiska val som lärare gör och att ämnesdidaktik handlar om didaktik utifrån ett specifikt ämne, exempelvis religionsdidaktik. Båda hänvisar till att det självklart går att diskutera allmäntdidaktiska och pedagogiska övergripande frågor som är gemensamma för alla lärare, men att man också behöver diskutera specifika ämnesdidaktiska frågor. De nämner exempelvis att det inte nödvändigtvis är samma frågor och svar som är aktuella i ämnet kemi som i idrott, svenska eller engelska. Odenstad (2014:35–38) skriver att även inom de samhällsorienterande ämnena, som har mycket gemensamt, så finns det ämnesspecifika drag som varierar från ämne till ämne. Hon nämner exempelvis att geografiämnet har vissa karaktärsdrag och religionskunskap har andra, på samma sätt som historieämnet har sina ämnesdidaktiska frågor som inte alltid överensstämmer med ämnet samhällskunskap. Enligt Bronäs och Runebou (2016:75–88) så har de ämnesdidaktiska frågorna kring ämnets innehåll (*vad*-frågan), hur undervisningen kan genomföras (*hur*-frågan), vad syftet är med att läsa ämnet (*varför*-frågan) olika svar inom olika ämnen. Generellt innebär inte detta att de samhällsorienterande ämnena inte har gemensamma drag, tvärtom så finns det stora möjligheter att arbeta tematiskt, vilket är förekommande i undervisning i de samhällsorienterande ämnena i grundskolans lägre åldrar (ibid.).

Carlgren (2009:9–37) anser att behovet av vidare forskning om lärares kunskaper för framtidens utveckling i yrket är stort. Den forskning hon syftar på är forskning som har anknytning till ämnesrelaterad specifik vetenskap. För att läraren ska kunna främja alla elevers lärande inom olika kunskapsområden måste hen veta vad eleverna då måste kunna behärska, vilka svårigheterna är som kan utgöra hinder för att denna kunskap nås. Och vidare, kunskap om hur läraren organiserar sin undervisning för att insikt och förståelse ska kunna utvecklas hos eleverna. Den fördjupade kunskapsutvecklingen för läraryrket måste bli en del av själva yrkesutövandet och inte något som det bara ägnas tid åt på enstaka studiedagar. Carlgren (ibid.) reflekterar även om den yttre press som ofta sätts på lärare kan bidra till att kunskapsutvecklingen inom yrket behandlas ytligt och konstaterar härmed faran i uppfattningen att den kunskap som lärarna behöver redan “finns”. En uppfattning hon anser vara ett hinder för vidare högre kunskapsbildning inom ämnet och undervisningen.

4.3 Extra anpassningar

Ibland behöver elever stöd i skolan utöver det vanliga för att nå upp till de kunskapskrav som läraren satt efter läroplanens kunskapskrav. Extra anpassningar är en mindre ingripande stödinsats som i de flesta fall går att utföra av ordinarie lärare eller skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2019). För att göra undervisningen mer tillgänglig kan stöd i olika former av extra anpassningar sättas in. Det behöver inte fattas några formella beslut för att göra extra anpassningar utan beslutet kan tas av läraren. Det är vanligt förekommande att extra anpassningar förknippas med särskilt stöd. Det som skiljer begreppen åt är varaktigheten och omfattningen av stödinsatsen. Särskilt stöd pågår vanligtvis under en längre tid än vad extra anpassningar gör, samt att beslutet om detta stöd tas av rektorn medan beslutet om extra anpassningar, som tidigare nämnts, tas av läraren.

Innan stödinsatser riktade mot individen sätts in är det viktigt att skolan har sett över hur organisationen närmast eleven ser ut. Detta kan bland annat göras genom att se över hur resurser fördelas, vilka pedagogiska metoder som används, hur den aktuella elevgruppen fungerar och hur elevens lärmiljöer är organiserade. Några exempel på extra anpassningar som en lärare kan använda sig av är ett särskilt schema över skoldagen, att ett undervisningsområde förklaras på ett annat sätt, förtydligande av instruktioner, stöd som hjälper eleven att sätta igång med arbetet, hjälp att förstå texter, digital teknik med anpassade programvaror, anpassade läromedel, extra färdighetsträning och i vissa fall enstaka specialpedagogiska insatser (ibid.).

Claes Nilholm, som vi presenterat tidigare, har forskat mycket inom området extra anpassningar och specialpedagogik. Han har bland annat genomfört en studie där han studerat sju lärares arbetsmetoder kring extra anpassningar. Lärarna som var med i studien arbetade med årskurserna 1–6 och Nilholms resultat av de arbetssätt som var mest effektiva i denna studie blev:

- Undervisningen anpassades till barnens individuella behov
- Tydliga ramar gavs i form av:
 - a) Grundregler/normer som innebar att var och en har rätt att uttrycka sin åsikt och skyldighet att respektfullt lyssna till de andras åsikter. Detta innebar också att eleverna inte fick skratta åt de andras åsikter. Eleverna behövde inte vara eniga utan det ansågs naturligt att människor har olika åsikter och är olika.

- b) Tydlig planering av skoldagen och tydlighet i vad som förväntades av barnen.
- c) Omedelbara ingripanden när problem uppstod.
 - Mycket gruppaktiviteter, t.ex. utomhusaktiviteter.
 - Goda relationer med föräldrarna.
 - Samtal och diskussion inkluderades i skoluppgifter, även i matematik, och lärarna uppmuntrade gemensam problemlösning.
 - Betydelsen av att respektera barnen och undvika konfrontationer poängterades, att aldrig låta ett barn förlora ansiktet och att ge mycket positiv återkoppling.

(Nilholm, 2012:92–94)

Denna studie som Nilholm (ibid.) genomfört i Sverige har likheter med en studie som Brackenreed (2008:131–147) gjort i Kanada och Australien. Även i denna studie finner lärare det etiskt rättvist och gynnsamt att undervisa i ett inkluderande klassrum. Lärarna påtalade bland annat vikten av att skoldagen planerades tydligt och att eleverna visste vad som förväntades av dem samt att gruppaktiviteter stärker gruppens sammanhållning och bidrog till bättre skolresultat. Något lärarna i Australien och Kanada även såg som en fördel var att ha alla elever i samma klassrum och att de själva utförde det stöd som eleverna behövde. Lärarna ansåg att den personliga relationen till varje elev gjorde arbetet med att sätta in adekvata extra anpassningar lättare. Detta blev dock samtidigt ett hinder eftersom arbetet med inkludering är tidskrävande och lärarna behövde i många fall stöttning från extra personal. I sin tur medförde detta att lärarna kände sig hjälplösa och stressade när de behövde arbeta med extra anpassningar då de ansåg att övriga elever inte fick den tid och hjälp de behövde (ibid.). Forskningen visar alltså att det är en fördel att inkludera i större grupper och göra anpassningar inom ramen för dessa grupper. Det betyder att elever med särskilda behov ska arbeta mot samma mål i vanlig grupp.

4.4 Extra anpassningar i skolans olika ämnen

För att kunna utforma extra anpassningar för elever med matematiksvårigheter måste läraren ta reda på vad eleven kan och inte kan samt vilka starka och svaga sidor eleven har. Elever lär på olika sätt och läraren behöver därför utforma extra anpassningar som möter just den elevens behov (Lunde, 2011:43–75). En rapport av Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015:50–53) sammanfattar forskning av meta-analyser kring elever i svårigheter i alla åldrar. De

interventionsstudier som gjordes visar att elever med svårigheter i matematik gynnas av kamratlärande, explicit undervisning och metakognitiva metoder. Begreppet explicit undervisning innebär att man tydliggör förväntningar, visar en modell där eleverna utvecklas med hjälp av återkoppling och självskattning. Detta blir i sin tur en del av formativ bedömning. Här kan man ställa frågan hur explicit undervisning hade kunnat se ut i de samhällsorienterande ämnena?

Med metakognitiva metoder menas de strategier som ges till eleverna så att de lär sig att formulera hur de tänker kring sitt arbete och sitt lärande i syfte att hitta sina egna fungerande strategier. Sammantaget handlar det om att "lära sig att lära". Från *vad* till *hur* (ibid.). Att arbeta med konkret laborativt material och med datorer visade sig även vara en extra anpassning som fungerade. När det kommer till arbetet med konkret laborativt material i matematikundervisningen har även detta visat sig ha stor effekt på elevers lärande. Exempel på konkret laborativt material är räkneband, klossar, kuber och andra geometriska figurer (Moscardini, 2015:45–89). Att arbeta med konkret laborativt material är något som används mycket i de lägre åldrarna men som man menar gynnar även äldre elever. Matematiken är abstrakt, och materialet kan hjälpa till att konkretisera och koppla matematiken till vardagen (ibid.).

Hajer och Meestringa (2014:30) skriver om extra anpassningar i svenskämnet och i svenska som andraspråk. De menar att lärare kan ge visuellt stöd i form av bilder som beskriver begrepp i undervisningen som en typ av extra anpassning. I svenska som andraspråk kan lärarna även ge tillgång till olika texter från olika källor samt ge de elever som behöver synonymer eller motsatsord till det de ska lära sig. Hajer och Meestringa (2014:106) menar även att lärare måste beskriva svåra begrepp för de elever som inte förstår dess innebörd. Detta kan exempelvis göras med hjälp av visuella hjälpmedel eller genom att försöka hitta synonymer eller motsatsord. Bruce, Ivarsson, Svensson och Svenatelius (2016:180–184) skriver att skrivsvårigheter i svenska språket oftast är det som är svårast att träna bort. Det är därför av vikt att pedagogen uppmärksammar detta vid tidig ålder och då kan börja använda stavningshjälpmedel. Det finns idag många tekniska verktyg som är till stor nytta men som elever behöver få kunskaper och träning i av läraren hur de fungerar för att de ska kunna utnyttjas. Vanliga lärverktyg på datorn är stavningsprogram, talsyntes, ordpredikation och taligenkänning (Föhrer & Magnusson, 2003:58–75).

van Hover och Yeager (2003:36–45) har gjort en studie som undersöker hur lärare arbetar med extra anpassningar i historieundervisningen. Här lyfts bland annat fram att lärare arbetar med digitala verktyg för de enskilda elever som har behov av detta. Att få anteckningar av lektionens innehåll innan den startar är också ett sätt att leda och stimulera elever. De behöver då inte anteckna under lektionens gång utan kan fokusera på det som sägs i undervisningen. I studien lyfts både fördelar och nackdelar fram med att arbeta med läroböcker för elever med svårigheter i ämnet. Om lärobokens innehåll är anpassat efter elevens kunskap menar Jarhall (2012:164) att detta kan gynna eleverna, medan Gersten (2006:272–278) menar att det är viktigt att lärare använder alternativa undervisningsmetoder för att hjälpa elever med svårigheter. Dessa extra anpassningar är generella anpassningar som inte är specifika just för de samhällsorienterande ämnena, till skillnad från de anpassningar som Lunde (2011:43–75) redovisar för matematiken, där undervisningen är explicit och ämnesspecifik.

4.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Under detta avsnitt har vi börjat med att presentera vad forskningen säger om *Ämnesdidaktik i de samhällsorienterande ämnena*. Vi finner detta relevant då vi anser att didaktiken har betydelse i varje enskilt ämne och stärker uppfattningen om att varje ämne är ett eget sätt att tänka. För att kunna skapa extra anpassningar i varje ämne måste man även ha koll på ämnets didaktik.

Vidare presenterar vi vad som idag, inom forskningen, menas med *Extra anpassningar*. För att förstå våra frågeställningar och syftet med detta arbete menar vi att det är nödvändigt att förstå begreppet extra anpassningar och dess innebörd för att förstå vad det är vi undersöker.

I vår sista rubrik *Extra anpassningar i skolans olika ämnen* presenterar vi den forskning som visar vad för olika typer av extra anpassningar som finns idag. Det är denna rubrik som gett oss inspiration till vårt arbete. Vi har märkt att det finns en stor avsaknad av forskning inom både de samhällsorienterande ämnena och speciellt forskning när det gäller de lägre årskurserna. Vi har funnit en del forskning, bland annat underlaget vi presenterar om historieundervisningen men forskningen riktar sig generellt mot mellanstadiet eller högre åldrar. Den forskning vi funnit mest av när det kommer till extra anpassningar är inom matematik och svenska. Därför har vi valt att även redovisa forskningen kring extra anpassningar i dessa ämnen under denna rubrik.

5. Metod

I detta kapitel kommer vi redogöra för vilka metodiska överväganden som ligger till grund för vår studie. Kapitlet kommer att inledas med ett avsnitt där vi beskriver och redogör för valet av kvalitativ metod samt presenterar metoderna intervju och observation. Vidare kommer vi att beskriva vårt urval av skolor, genomförandet av vår studie samt de etiska aspekterna. Därefter kommer vi att beskriva hur bearbetning och analys av intervjuerna och observationerna genomförts och som avslutning kommer vi att redogöra för studiens trovärdighet och tillförlitlighet.

5.1 Kvalitativ metod

I detta examensarbete har vi utgått från en kvalitativ metod. Vi har gjort detta val eftersom en kvalitativ metod utgår från en holistisk kontext, det vill säga helheten och sammanhangen har betydelse. I vår studie studerar vi enbart några få lärares undervisningsmetoder när det kommer till extra anpassningar och dessa studeras som en helhet med alla sina konkreta nyanser. Det som skiljer en kvalitativ metod från en kvantitativ metod är att den kvalitativa metoden intresserar sig för meningar, eller innebörder, snarare än för statistiskt verifierbara samband (Alvehus, 2013:20–23). Med detta menas inte att man vid användandet av en kvalitativ metod helt bortser från samband. Eller att man även vid användandet av kvalitativa metoder helt skulle bortse från allt som har med kvantiteter att göra. Med andra ord är kvalitativ metod ett begrepp som innefattar många, och sinsemellan olika, varianter (ibid.).

5.2 Intervju och observation

Ordet intervju betyder “utväxling av synpunkter” mellan två personer som samtalar om ett visst tema. Syftet med en intervju är att få fram träffande och beskrivande information om andra personers synvinklar samt få en inblick i deras tankar och hur de upplever olika sidor av sin livssituation (Dalen, 2015:9–10). Att genomföra intervjuer kan även vara ett sätt att förstå personers känslor kring ett visst fenomen och höra hens åsikter och erfarenheter om just detta (Alvehus, 2013:81). Det finns tre olika typer av intervjuer, dessa är ostrukturerad intervju, strukturerad intervju och semistrukturerad intervju. I en ostrukturerad intervju utgår man ifrån “ett blankt” papper, där den intervjuade styr under samtals gång. Denna typ av intervju blir oftast väldigt avslappnad, men det kan ibland vara svårt att veta om man fått svar på det man

ville få ut av intervjun. Anledningen är att den typen av intervju inte är lika förberedd som en strukturerad intervju. Den strukturerade intervjun är strukturerad i alla sina delar. Alla frågorna är skrivna i förväg och du ställer exakt samma frågor till alla du intervjuar. En fördel med denna typ av intervju är att den ger hög träffsäkerhet men dessvärre upplevs intervjuerna oftast som opersonliga och stela (Denscombe, 2009:233).

I vår studie har vi valt att använda oss av en semistrukturerad intervju. I denna typ av intervju ställs samma huvudfrågor till alla intervjupersoner men följdfrågorna varierar beroende på personens svar. Intervjuaren följer ett formulär som består av ett fåtal öppna frågor eller bredare teman som samtalet kretsar kring (Alvehus, 2013:83). Denna typ av intervju får ofta kandidaten att känna sig trygg och intervjun känns ofta som ett samtal. Detta är anledningen till att vi valt denna typ av intervju. Dock gäller det att vara lyhörd och snabbtänkt under intervjun så att vi som intervjuare ställer relevanta följdfrågor, detta var något som vi försökte vara uppmärksamma på under våra intervjuer (Denscombe, 2009:234).

Enligt Skolinspektionen (2018:1–2) finns det en likhet mellan en observation och en intervju och detta är att båda kategoriseras som en så kallad interaktiv metod. Med detta menas att inspektören deltar i ett sammanhang där syftet är att samla material som senare kan analyseras. Detta är grundtanken i en observation, alltså att delta i ett sammanhang och studera det som förekommer. Generellt kan man säga att man med hjälp av en observation kan fånga upp skillnaden mellan vad som sägs och vad som egentligen görs (Ahrne & Svensson, 2015:93–112).

Det finns två olika typer av observationer, dold och öppen. I en öppen observation gör sig observatörerna kända för de som observeras medan observatörerna inte gör det i den dolda. En fördel med den dolda är att man inte påverkar de som observeras. Dock måste man i denna typ av observation tänka på de etiska aspekterna, då observationer i privata miljöer kan ses som en utmaning mot individuellt förtroende samt som ett intrång i den privata sfären (Alvehus, 2013:93–94). På grund av detta valde vi att ha öppna observationer. En nackdel med en öppen observation kan vara att något som kallas “deltagareffekt” förekommer, alltså att den eller de som observeras förändrar sitt beteende, och beter sig annorlunda än vad hen hade gjort i vanliga fall (ibid.). Vi ville undvika detta fenomen när vi utförde våra observationer och försökte därför att hålla oss passiva och “osynliga” i klassrummet.

Anledningen till att vi valde intervju som metod är precis som Dalen (2015:9–10) skriver i sin bok *Intervju som metod* att det är en bra metod att ta reda på hur människor tänker och känner. Till skillnad från att använda enkät som metod kan man i en intervju ställa följdfrågor om svaret inte är tillräckligt utvecklat. Vi valde sedan att lägga till metoden observation på grund av att det man säger inte alltid stämmer överens med det forskaren iakttar (Ahrne & Svensson, 2015:93–112). Genom att både intervjua och observera fick vi en bättre och fylligare bild.

När man pratar om kvalitativa studier förekommer ofta ett begrepp som kallas för etnografi. Man kan generellt säga att en etnografisk metod är ett sätt att närma sig olika grupper eller kulturer för att med en så öppen och bred repertoar som möjligt försöka skapa sig en förståelse för gruppens sätt att leva sitt liv. Den etnografiska metoden försöker på olika sätt att förstå sig på den grupp man studerar, exempelvis genom observationer och intervjuer (Alvehus, 2013:99). Forskaren eller forskarna studerar gruppen i sin naturliga miljö och kan med hjälp av detta ge detaljerade beskrivningar av dess beteende. Naturalism är därför ett förekommande begrepp inom etnografiska metoder, dvs att gruppen befinner sig i sin naturliga miljö (Denscombe, 2009:102). Vi menar att vi kan kalla vår studie för en etnografisk studie. Detta eftersom vi har studerat fyra olika lärare i deras naturliga miljö, alltså när de undervisat i sina klassrum.

5.3 Urval av skolor

Vår målsättning med denna studie var att observera fyra SO-lektioner och ha en intervju med respektive lärare efteråt på fyra olika skolor. Vi började med att mejla ut förfrågningar till rektorer på Malmös kommunala skolor. I detta mejl beskrev vi kortfattat syftet med denna studie och vad vi ville undersöka ute på skolorna. Via rektorerna fick vi sedan mejladresserna till de klasslärare som var villiga att delta i vår undersökning och därefter har vi haft personlig kontakt med dem inför såväl observation som intervju. Vår utgångspunkt i urvalsprocessen var öppen och vi har således inte lagt någon vikt vid om respondenterna var kvinnor respektive män eller om lärarna hade lång erfarenhet av läraryrket eller var nyutexaminerade (Patel & Davidson, 2011:53–86).

5.4 Genomförande

Enligt Patel och Davidson (2011:39–62) består en studie av olika stadier. Det första stadiet kallar de för tematisering och här började vi med att formulera undersökningens syfte och frågeställningar för att på så vis klargöra undersökningens *vad* och *varför*, för att senare komma fram till undersökningens *hur*. Med andra ord, vilken metod som skulle användas. Vi beslutade oss för att använda intervjuer och observationer som metoder. Efter detta val gick vi vidare till själva planeringen av studien, vilket är stadie nummer två. Här utgick vi från vilken kunskap som eftersträvades och tog även de etiska övervägandena i beaktning. I stadie nummer tre genomfördes observationen och intervjun medan vi i stadie nummer fyra analyserade och bearbetade det material vi samlat in. I det femte och sista stadiet verifierades det underlag vi samlat in (ibid.).

I vår studie har vi observerat fyra SO-lektioner på fyra olika skolor som i sin tur följts upp med intervjuer där respektive lärare varit respondent. I våra roller som observatörer deltog vi i ett sammanhang i syfte att skapa empiriskt material som vi sedan kunde bearbeta och analysera. Våra observationer av lektioner blev ett centralt och prioriterat inslag som gav oss direkt information om vad som faktiskt skedde i klassrummet (Skolinspektionen, 2018:1–2). Vid våra skolbesök observerade vi läraren under en SO-lektion och studerade vilka metoder hen använde för att skapa lärandesituationer för alla elever.

Vi valde att ha vår observation före intervjun, då vi inte ville påverka läraren så att hen kunde anpassa lektionen utifrån vårt syfte med observationen. Enligt Kvale och Brinkmann (2014:165–189) är det viktigt att intervjupersonerna känner sig bekväma i intervjusituationen och respondenterna fick därför möjlighet att välja plats för intervjun. Alla våra genomförda intervjuer gjordes i tomma klass- eller grupprum under eller strax efter skoltid och varade mellan 15 och 25 minuter. Intervjuerna förberedde vi genom att sammanställa en intervjuguide där vi sorterade de semistrukturerade frågorna i kronologisk ordning, se bilaga, sidan 43.

Inför skolbesöken genomförde vi en pilotintervju med en verksam lärare för att stämma av hur våra förberedda frågor tolkades av någon utomstående. Med hjälp av pilotintervjun kunde vi göra justeringar i vårt frågeformulär. Intervjuerna inleddes med att vi än en gång informerade respondenten om syftet med vår studie. Respondenterna fick även ta del av de etiska aspekterna och vi bad om lov att få spela in intervjun innan den påbörjades. Om respondenten hade frågor

gavs det tid till dessa innan intervjun genomfördes, något Kvale och Brinkmann (2014:141–159) kallar för orientering. En av oss hade huvudansvaret vid respektive intervju och ställde därmed de förberedda frågorna, men vi hade båda möjlighet att ställa följdfrågor till våra respondenter. Vi turades om att ha rollen som ansvarig intervjuare vilket resulterade i att ansvarsfördelningen blev två intervjuer var för oss båda.

5.5 Etiska aspekterna

Ett genomgående fokus i vår studie har varit att sätta etiska frågor i fokus samt att överväga de etiska aspekterna mycket noga. De fyra grundläggande etiska frågorna som vi har rättat oss efter har vi hämtat från Vetenskapsrådet (2002:7–14).

Informationskravet innebär att den som genomför undersökningen informerar om att deltagandet är frivilligt och att möjlighet finns att avsluta deltagandet när hen så önskar. Den information vi gett har innefattat allt som kan tänkas påverka de intervjuade lärarnas villighet att delta i vår studie. *Samtyckeskravet* har i vår undersökning medfört att vi fått be våra utvalda lärare om deras samtycke till medverkan. Vi har informerat de intervjuade lärarna om att tystnadsplikt råder och att hen när som helst under intervjun har rätt till att avbryta samt att hen inte behöver svara på alla frågor. *Konfidentialitetskravet* innebär att ingen ska kunna identifiera den enskildes uttalande. Vi har därför valt att varken skriva ut skolors eller lärares namn. *Nyttjandekravet* innefattar att det forskningsmaterial som vi samlat in endast kommer att behandlas i vårt forskningssyfte.

5.6 Bearbetning och analys

När vi var klara med insamlandet av information till vår studie skulle den bearbetas. Vi började med att sammanfatta informationen för att därefter kunna dra slutsatser ifrån den och göra en löpande analys. När vi sammanfattade vårt insamlade material upptäckte vi att en del svar och påståenden inte var relevanta för vår undersökning. En kvalitativ bearbetning innebär enligt Patel och Davidson (2011:119–123) att man kontinuerligt arbetar med ett textmaterial. Efter våra genomförda intervjuer valde vi att transkribera dem och vi kunde således jämföra svaren med våra observationer. Vilka likheter och skillnader fanns? Använde sig lärarna av de metoder som de sa vid intervjuerna?

När informationen bearbetats genomfördes en kodning. En kodning innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014:235–241) att man väljer att bryta ner, undersöka, jämföra och kategorisera. Vår slutliga bearbetning kom att handla om våra egna tolkningar och kommentarer. När det kom till tolkningar av våra gjorda observationer fick vi vara uppmärksamma och reflektera kring vad som observerats och vad som utgör tolkning och värdering (Skolinspektionen, 2018:1–2).

När materialet från observationerna och intervjuerna var sammanställt och sammanfattat kunde vi hitta mönster, problematisera och jämföra det i sin helhet. Genom dessa jämförelser skapades fyra olika rubriker som underlättade att skriva vår resultatdel. Under den första rubriken *Sammanfattning av de sex första intervjufrågorna* sammanfattar vi de svar vi fått på våra sex första intervjufrågor. Detta för att få en förståelse och ingång till vårt resultat under de övriga rubrikerna. Våra övriga rubriker bygger på våra frågeställningar och således har vår andra rubrik fått namnet *Extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena - finns de?* Här presenterar vi den empiri vi samlat in och sammanställt utifrån våra observationer och intervjuer gällande extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena.

Vår tredje rubrik benämner vi *Skillnader och likheter mellan extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena och övriga skolämnena*. Här redovisar vi likheter och skillnader vi funnit mellan extra anpassningar i ämnena svenska och de samhällsorienterande ämnena, samt matematik och de samhällsorienterande ämnena.

Den fjärde och sista rubriken *Extra anpassningar - möjligheter och hinder* handlar om de möjligheter och hinder våra observerade och intervjuade lärare anser finns när det gäller extra anpassningar.

5.7 Studiens verifiering

Nu har vi kommit till det femte och sista stadiet i vårt metodavsnitt som är studiens verifiering, vilket innebär att resultatets trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet fastställs (Patel & Davidson, 2011:39–62). Dessa begrepp används för att beskriva vilken kvalitet en studie har. Genom dessa begrepp visas hur sanna och påtagliga en kvalitativ studies resultat är, styrkor och svagheter samt vilka resonemang som förts för att göra ett så bra och genomarbetat arbete som möjligt (Patel & Davidson, 2011:101–105).

Enligt Denscombe (2009:378–383) är en viktig faktor vid kvalitativ forskning objektiviteten. Med objektivitet menar han att forskarens personliga erfarenheter och värderingar kan ha en inverkan på studiens resultat. Därför är det av vikt att värdefull information om forskaren, som kan ligga till grund för hans bedömning av resultaten, beskrivs i studien. Detta var någonting vi funderade över i vår studie.

En studies trovärdighet, eller validitet som det också kallas, bestäms av om metoden som används i intervju- och observationsstudien undersöker vad den är avsedd att undersöka. Tillförlitlighet innebär att studiens pålitlighet diskuteras, det vill säga studiens reliabilitet. Men även om hur likvärdigt resultatet skulle bli om studien genomfördes igen vid ett senare tillfälle och om resultatet då skulle komma att bli detsamma (ibid.). Dock anser Denscombe (2009:398–399) att dessa frågor inte fullt ut går att besvara. Men om forskaren bakom den gjorda studien tydligt beskriver studiens syfte och teoretiska utgångspunkter, tillvägagångssätt för undersökningen samt resonemangen bakom tagna beslut, exempelvis urvalsgrupp, är det möjligt att dra generella slutsatser angående vilken utsträckning en annan forskare skulle kunna komma fram till samma resultat.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014:291–310) är trovärdigheten i kvalitativa studier hög när det kommer till att använda intervju som metod eftersom intervjuaren kommer nära respondenten. I sin tur kan detta leda till viss problematik, till exempel att forskarens upplevelse av situationen kan vara felaktig. Med detta menas att forskaren helt enkelt inte uppfattar vissa signaler som respondenten uttrycker. Efter varje genomförd intervju diskuterade vi hur vi båda upplevt den för att få en så enhetlig bild som möjligt.

Syftet med kvalitativa studier, till skillnad från kvantitativa, är att ge en djupare förståelse för vissa faktorer, vilket innebär att den statistiska representativiteten inte står i fokus. Detta medför i sin tur att tillförlitligheten i kvalitativa studier är lägre än vad den är i kvantitativa studier (Denscombe, 2009:364, 398–399). Om det vid en intervju- och observationsstudie visar sig att resultaten bedöms vara rimligt trovärdiga och tillförlitliga kvarstår frågan om huruvida resultaten är generaliserbara. Ett annat ord för generaliserbarhet är överförbarhet och handlar om att studien som gjorts kan överföras till andra undersökningspersoner, situationer och kontexter (Denscombe, 2009:267–268, 382).

6. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras resultatet av vår undersökning utifrån observationer av de fyra SO-lektioner vi observerat samt av de svar som har framkommit i intervjuer med de fyra lärarna vi intervjuat. För att skilja lärarna åt i texten, samt anonymisera dem, har vi använt beteckningarna lärare 1, 2, 3 och 4, förkortat L1, L2, L3 och L4.

Vi har valt att dela in vår resultat- och analysdel i fyra rubriker. Varje rubrik innehåller resultat och analys som växte fram när vi bearbetade och analyserade vårt insamlade material. De fyra rubriker är: *Sammanfattning av de sex första intervjufrågorna; Extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena - finns de?; Skillnader och likheter mellan extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena och övriga skolämnena och Extra anpassningar - möjligheter och hinder*. Kapitlet avslutas sedan med en sammanfattning av våra resultat och analyser.

6.1 Sammanfattning av de sex första intervjufrågorna

Våra sex första intervjufrågor handlar allmänt om extra anpassningar, se bilaga, sidan 43. Vår första fråga som vi ställde till lärarna vi intervjuade var: *Vad innebär extra anpassningar för dig?* Alla lärare vi intervjuat hade bra koll på vad begreppet extra anpassningar betyder och de arbetar ständigt med dessa anpassningar för att gynna alla elevers lärande. Samtliga lärare menade att elevernas behov av extra anpassningar ligger utanför eleven själv. Alltså, precis som det kritiska perspektivet menar, att lärarna söker de problem som en elev har utanför eleven själv. De anser att lösningarna går att finna i förändringar i bland annat undervisningen eller i miljön (Nilholm, 2003:37–59). L1 svarar såhär på frågan om vad extra anpassningar innebär för hen:

L1: Man kan väl säga som att det man kan göra för eleven ska lyckas så långt i sin utveckling och kunskapsinhämtning som möjligt...eeh och det som jag som lärare kan göra i mitt klassrum för mina elever. Så det är de som är extra anpassningar för mig i alla fall.

Hen trycker på att det är det som läraren kan göra för sina elever som är extra anpassningar. Alltså menar hen att problemet ligger utanför eleven och vad som kan göras för eleven för att hen ska nå så långt som möjligt. I alla våra intervjuer har lärarna svarat på liknande sätt. Deras svar stämmer därför överens med våra tankar under rubriken *Inkludering - alla elever lär inte*

lika. Det kritiska perspektivet menar att en elev i svårighet ska hanteras inom ramen för den ordinarie undervisningen (Nilholm, 2016), precis så svarar L1 då hen säger att “det är det jag som lärare kan göra i mitt klassrum”. Alla fyra lärares svar på frågan vad extra anpassningar är för dem stämmer även överens med skollagen där det anges att ”alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt efter utbildningens mål” (Skoll 3:3).

Vår andra fråga lyder: *Har skolan en checklista för extra anpassningar? Bygger den på någon kompetensutveckling, har ni gått någon utbildning? Vilka är dessa?* På tre av fyra skolor har lärarna fått kompetensutveckling samt har två skolor en checklista för extra anpassningar. Lärarnas svar är följande på denna fråga:

L1: Ja... vi har en specifik EHT-genomgång på den här skolan där vi identifierar vilka behov som eleverna har.

L2: Ja, vi har varit på en hel del, sen har man till exempel läst böcker... Det är våra specialpedagoger som gett oss dem. Sen har vi då ehm... jag kommer inte ihåg exakt men jag kan kolla upp det sen för vi har då varit och lyssnat på någon om extra anpassningar och utifrån det har vi en checklista.

L3: Mhm... ja, vi har en sån checklista, och den använder vi till de barn som behöver särskilt stöd.

L4: Nä vi har inte gått någon utbildning... inte jag i alla fall och jag vet inte om dem tidigare när det blev nytt har gjort det.

Fråga tre är en följdfråga till föregående fråga och i fråga fyra och fem ber vi lärarna beskriva de elever som behöver extra anpassningar samt beskriva några av dessa anpassningar som dessa elever har. I vår sjätte intervjufråga vill få svar på om de extra anpassningar som lärarna använder sig av baseras på en viss teori eller om de är framtagna efter deras egen erfarenhet. På denna fråga svarar samtliga fyra lärare att deras egen erfarenhet ligger till grund för de extra anpassningar de använder sig av i sina klassrum.

6.2 Extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena - finns de?

Vår elfte intervjufråga som lärarna fick besvara var: *Har du specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena?* Samtliga deltagare svarade nej på denna fråga. De ansåg att det inte finns några specifika extra anpassningar i just de samhällsorienterande ämnena utan att det är samma extra anpassningar som görs i många av de andra ämnena i skolan. L4 tillade dock efter hens svar att de arbetar med något som kallas för upplevelsebaserat lärande i både de samhällsorienterande och de naturvetenskapliga ämnena på hens skola. Upplevelsebaserat lärande är en metod som bygger på att elevers lärande ställs i relation till verkliga problem, ofta i en simulerad miljö. Exempel på undervisningsmetoder är rollspel, storyline och experiment (Kolb, 1984:20–21). Citatet nedan är L4:s svar på om hen har specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena:

L4: Kanske inte specifik just i SO...nä, det har vi faktiskt inte som är liksom anpassade till SO, utan då är det ju svenskan som bakas in. Och... men det som kanske är specifikt i SO och NO för oss är väl att vi alltid...vi jobbar ju med, utifrån upplevelsebaserad undervisningen som är då att...då har vi en ganska tydlig struktur... så vi har ganska tydligt förarbete och i det här förarbetet så jobbar vi väldigt mycket med ord, begreppsförståelse och även visuella bilder, så om ni ser här (visar en vägg i klassrummet med bilder kopplat till tema rymden) på rymden...då vet vi att de här orden kommer dom att stöta på under temats gång i då NO eller SO. Och då tar vi upp dom innan...innan själva arbetet och då hänger det alltid i klassrummet. Så det är väl en form av lite extra anpassning och dom som behöver extra stöd får ibland dessa orden själva, så det är väl det enda jag tänker är en form av extra anpassning i SO/NO.

Hen menar att de arbetar djupare med begrepp i den upplevelsebaserade undervisningen, speciellt under det som benämns "förarbetet", här fokuseras det mycket på begreppsförståelse och visuella bilder kopplade till det aktuella temat. Dock är det inte specifikt för de samhällsorienterande ämnena, utan de arbetar även med denna metod i de naturvetenskapliga ämnena. Detta är samma lärare som vi i föregående resultatdel presenterar att hen inte fått någon utbildning eller kompetensutveckling i extra anpassningar.

De andra tre deltagarna i våra intervjuer svarade alla att det inte finns några specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. På de fyra observationer vi gjort såg vi många extra anpassningar men dessa anpassningar var generella, såsom elevers placering i

klassrummet, en till en instruktion och vilken elev som skulle arbeta med vilken vid samarbets- och parövningar. Vi besökte exempelvis en klass där det fanns en nyanländ elev i klassrummet och hen fick arbeta med en annan elev som hade samma modersmål och de fick göra uppgiften på modersmålet istället för på svenska.

En av våra teorier bygger på att *Varje ämne har sitt eget tänkande* och därmed borde varje ämne ha specifika extra anpassningar. Om varje ämne kräver att lärare undervisar olika borde extra anpassningarna också vara olika. Hirschfeld och Gelman (1994:453–473) nämner begreppet “domänspecificitet” där grundtanken är att kognitiva förmågor är ämnade att hantera specifik information, alltså krävs olika specifika kognitiva förmågor till olika ämnen i skolan. Man kan enligt dem därför som lärare inte undervisa likadant i alla ämnen.

Vår empiri stödjer inte denna teori. I vår studie finner vi inte stöd för att lärare genomför sina extra anpassningar specifikt efter de samhällsorienterande ämnena. De anpassar dem i vissa ämnen, vilket vi kommer att gå in på under nästa rubrik i resultatdelen, men de gör inte det i alla ämnen. Därför ställer vi oss frågan: Har inte varje ämne sitt eget tänkande? Behövs det inte specifika extra anpassningar i alla ämnen eller har lärarna inte kompetensen att utföra dem?

6.3 Skillnader och likheter mellan extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena och övriga skolämnena

Genom våra observationer och intervjuer visar empirin att lärare jämt och ständigt arbetar med extra anpassningar. Extra anpassningar för dem var en central del av undervisningen och vi fick utförliga svar av alla lärare när vi frågade dem vad de avser med extra anpassningar. Vårt resultat visar att det finns en del extra anpassningar som är generella och som inte är knutna till ett visst ämne. Exempel på detta kan vara placeringen i klassrummet, detta nämner alla fyra lärare som en extra anpassning de använder sig utav. Lärarna har placerat de elever som har behov av extra stöd så långt fram i klassrummet som möjligt, då närheten till läraren stärker dessa elever. Närheten kan stärka eleven både genom att få lektionens instruktioner snabbt repeterat för sig men närheten kan även skärpa koncentrationen för de elever som är svårt att sitta still.

L3: Sen har jag ett helt gäng på första raden som jag också ser så dom kommer igång direkt så dom inte blir sittande och inte vet vad dom ska göra...ett barn, på första raden kom jag på, har faktiskt precis fått en diagnos. ADHD, men jag skulle säga ADD och inte den här hyperaktiviteten, utan tvärt om. Förstår inte instruktioner, måste ibland höra det en gång till från mig.

Vårt resultat visar även att det finns specifika extra anpassningar i vissa ämnen, dock inte i de samhällsorienterande som vi nämnde i tidigare resultatdel, men dessa finns i bland annat matematik och svenska. I matematik nämner samtliga lärare att de arbetar med konkret laborativt material som en extra anpassning. Nedan är ett citat från L3 när vi frågar om specifika extra anpassningar i ämnet matematik:

L3: Mycket laborativt material, mycket eh...dom har tallinjer på sina bänkar. Dom har 100-rutan bredvid sig. Vi har ental, tiotal...plockmaterial, nallar sådär som dom kan använda också. Och sen har jag olika matteböcker, en lättare version och en svårare version, så att de har mer utmaning, dom som behöver det.

Konkret laborativt material och även olika nivåer av matematikboken är extra anpassningar som förekommer för alla lärare i matematik, men inte i de samhällsorienterande ämnena. Här har vi alltså en tydlig skillnad mellan dessa två ämnen. En likhet är dock att man arbetar med begrepp i båda ämnena. L3 säger att de alltid går igenom nya ord förknippade med matematik inför varje kapitel, likaså i de samhällsorienterande ämnena går hen igenom begrepp knutna till ämnet. Detta observerade vi på hens lektion då eleverna fick diskutera begreppen: inkomst, utbildning, närområde, lön, samhällsfunktion osv. Efter diskussionen gick läraren igenom dessa i helklass. På intervjun efteråt berättade hen att liknande upplägg brukar förekomma på matematiklektionerna. Att arbeta på detta sätt gynnar hela klassen, men extra anpassningen i sig ges i form av bildstöd till eleverna i behov. Bilderna förtydligar de begrepp som hela klassen redan har diskuterat.

När vi frågade lärarna om det fanns specifika extra anpassningar i svenskämnet svarade samtliga ja. Alla är överens om att detta existerar och samtliga nämner ett datorprogram som kallas för IntoWords. IntoWords är ett verktyg för de elever som vill skriva och läsa med uppläsningstöd på ett eller flera språk (Jonson, 2016). Programmet används dock endast på svensklektionerna och än så länge inte i de samhällsorienterande ämnena. En likhet mellan de två ämnena menar lärarna är stöttningen i det svenska språket. För att kunna uttrycka sig i texter och liknande i de samhällsorienterande ämnena behöver eleverna kunna läsa och skriva. På

detta sätt går dessa två ämnen hand i hand, då extra anpassningar i svenska blir extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena.

I vår föregående resultatdel ger vår empiri stöd för att extra anpassningar inte finns i de samhällsorienterande ämnena. Det vi kan utläsa av empirin i denna del av resultatet är att svenska och matematik har specifika extra anpassningar. Lärare arbetar efter vår teori att *Varje ämne har sitt eget tänkande* när det kommer till dessa ämnen men inte när det kommer till de samhällsorienterande ämnena. För lärarna tycks extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena innebära generella extra anpassningar och anpassningar för att förstå språket, inte innehållet i de samhällsorienterande ämnena. Det finns helt enkelt inga specifika extra anpassningar i dessa ämnen. I de samhällsorienterande ämnena arbetar lärarna i vår studie som att teorin om att varje ämne har en egen kunskapsdomän inte fanns, detta är något vi ställer oss frågande till.

6.4 Extra anpassningar - möjligheter och hinder

Den sista intervjufrågan som vi ställde till de medverkande lärarna var: *Vilka möjligheter och hinder anser du finnas när det kommer till arbetet med extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena?* Det vi kunde se efter att ha sammanställt och sammanfattat vår empiri var att tre av fyra lärare hade liknande svar på denna fråga. Ett hinder dessa tre lärare nämnde var elevgruppens storlek. L3 såg bristen på grupprum som ett hinder då hen hade elever med koncentrationssvårigheter i sin klass. Även bristen på personal var något som L4 nämnde och ansåg att kvaliteten på undervisningen hade blivit bättre om hen delat detta ansvar med en annan lärare.

L1: Räknas mindre klass som en anpassning? Ehm...för i så fall är det den delen... för att jag tycker egentligen att det är för många elever. Jag som är ensam lärare ehm...hinner inte med helt enkelt.

L2: En gång i tiden...nej men en gång i tiden så hade vi halvklass på ett annat sätt, en mindre grupp...

L3: Mmmh...jag hade ju velat eeheh...dels hade man velat ha fler grupprum så att många barn som behöver sitta jättetyst, som blir störda även om det är tyst i klassrummet om dom ska jobba så tycker dom ändå det är störigt...

L4: Antingen mindre grupper eller fler pedagoger hela tiden och då menar jag inte bara fritidspedagoger utan om man hade varit två lärare i en klass så...om man hade

kunnat samplanera alltihopa...det hade blivit så kvalitét...eeeh eller om man hade delat klasserna, framförallt...det tror jag.

Precis som lärarna i Australien och Kanada som Brackenreed (2008:131–147) gjort en studie om anser våra intervjuade lärare att tiden inte räcker till och att elevgrupperna är för stora. Arbetet med extra anpassningar är tidskrävande och behöver i många fall stöd från extra personal. Eftersom forskning visar att extra anpassningar ska göras inom ramen för den ordinarie undervisningen och inom elevgruppen så blir det ett tidskrävande arbete för pedagogerna då hela elevgruppens bästa ska stå i centrum.

När det istället kommer till vilka möjligheter lärarna såg med arbetet kring extra anpassningar svarade L2 och L3 så här på denna fråga:

L2: Sen har jag något som är jättebra jag har ljudisolerade bord, det är jättebra och vi har dem här bollarna på stolarna så det inte skrapar så mycket, det är jätteskönt. Och det här (pekar på en mikrofon) önskade jag att alla hade det är superbra det spar rösten något enormt att man inte behöver höja rösten för det gör den automatiskt.

L3: Detta är ju en form av extra anpassning...detta är små balanskuddar, dels är det små piggar i och man kan välja vilken sida man vill ha dem på, men piggarerna gör ju att det blir liksom lite stimulans, så det blir någonting annat, om det nu spritter i ben och armar som det gör på dom här barnen så blir det lite massage. Sen är det ju att man ska hålla balansen.

Något som två av fyra lärare även nämner som en möjlighet i arbetet med extra anpassningar är att det finns ett fungerande elevhälsoteam, förkortat EHT, på skolan. L1 berättar att hen har möte med detta team en gång i veckan för att gå igenom de extra anpassningar som görs samt att hen får stöttning av teamet vid behov. Citatet nedan är från L1:

L1: Vi har en specifik EHT-gång på den här skolan där vi eeh identifierar vilka behov som eleverna har...Så mycket utgår från en helhetsbild på eleven och där har vi fått väldigt bra stöttning av vårt EHT:are och specialpedagoger och speciallärare på skolan. Eeeh, det är dom som har den spetskompetensen men de erbjuder handledning för oss lärare där dom också är inne och jobbar i klasserna och med vissa elever och där vi, där jag som lärare också kan lägga till specialpedagogen att den här eleven visar lite i SO-delen skriva, att den behöver hjälp och då kan jag få tips och råd hur jag ska med just den eleven.

Precis som L1 nämner ovan så säger de andra tre lärarna att det även finns specialpedagoger på deras skolor som stöttar eleverna och hjälper till med extra anpassningar och särskilt stöd där det behövs.

Alla lärare vi intervjuat nämner resurser, både som ett hinder och en möjlighet. De flesta saknar resurser och menar att arbetet med extra anpassningar hade kunnat förbättras om man varit mer än en lärare per klassrum. Lärarna är dock tacksamma över de resurser de har och menar att dessa underlättar deras arbete. På en av våra observationer fick vi se hur en elev med autism fick ett utbrott och tack vare en elevassistent som satt bredvid eleven kunde detta med ett snabbt ingripande förhindras från att eskalera. Omedelbara ingripanden när problem uppstår är en extra anpassning som Nilholm (2012:92–94) skriver om i sin bok *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Att detta fungerar ute i praktiken fick vi på denna lektion bekräftat.

Som vi kan se i lärarnas svar vad gäller möjligheter och hinder med arbetet kring extra anpassningar är det viktigt att miljön anpassas efter elevernas behov, vilket återigen stämmer överens med det kritiska perspektivets syn på lärande (Nilholm, 2003:37–59). Både L2 och L3 anpassar sina lärandemiljöer utifrån elevernas behov. L2 har en elev med hörselnedsättning och läraren använde en mikrofon som hjälpmedel samt hade ljudisolerade bord och bollar på stolsbenen för att få ner ljudnivån i sitt klassrum. L3 hade, som vi tidigare nämnt, elever med koncentrationssvårigheter i sin klass och dessa elever fick möjlighet att sitta på kuddar som avleder och tar bort fokus från “spring i benen”.

Ingen av de intervjuade lärarna nämner några möjligheter och hinder gällande specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. Utan deras svar på vår intervjufråga gällde generella extra anpassningar. Vidare nämner ingen av de intervjuade lärarna att det inte finns några metoder för extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena eller att det saknas forskning inom detta område. Förmodligen tänker lärarna inte på detta vilket är ett hinder.

6.5 Sammanfattning av resultat och analys

Sammanfattningsvis kan vi besvara våra frågor med att det i vår empiri inte finns specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. Det resultat våra observationer och intervjuer gett oss visar att de extra anpassningar som används i dessa ämnen är generella. Vissa av dem är samma som finns i svenskämnet och matematikämnet, så som begreppsförklaring

för de elever som behöver det samt stöttning i det svenska språket då detta krävs för att klara av de samhällsorienterande ämnena.

Med detta resultat kan vi dra slutsatsen att lärarna inte arbetar efter att teorin och tanken om att *Varje ämne har sitt eget tänkande* och att det i sin tur borde leda till att varje ämne har sina specifika extra anpassningar existerar när det kommer till extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. Teorin och tanken om *Inkludering - alla elever lär inte lika* stämmer överens med den empiri vi samlat in. Alla lärare är väl införstådda med att miljön runt eleverna behöver anpassas så att alla elever ska förstå innehållet av undervisningen och således klara av kunskapskraven i läroplanen och utvecklas så långt som möjligt efter sina individuella förutsättningar.

De lärare vi observerat och intervjuat upplever också att det finns både möjligheter och hinder när det kommer till extra anpassningar. Ett hinder som samtliga lärare nämner är att deras tid inte räcker till och bristen på resurser i form av personal och lokaler. Resurserna ses även som en möjlighet då lärarna är tacksamma för den personal, specialpedagoger och material de i nuläget har och menar att dessa underlättar arbetet med extra anpassningar. Lärarna nämner alltså att det både finns möjligheter och hinder, men dessa gäller generella extra anpassningar och inte specifika extra anpassningar för de samhällsorienterande ämnena.

7. Slutsats och diskussion

Under processens gång med att skriva detta examensarbete har det dykt upp nya frågor och funderingar hos oss. Frågor och funderingar vi diskuterat sinsemellan men inte fått några konkreta svar på. Kanske finns det inga konkreta eller rätta svar, vem vet. Som vi skrev i inledningen så väcktes vår inspiration till detta arbete efter vad vi sett under våra VFU-perioder gällande extra anpassningar. Vi anser båda att de handledare vi haft under praktikperioderna har varit väldigt medvetna om och ständigt arbetat med extra anpassningar, men något ingen av oss sett är arbetet med extra anpassningar som är specifika i just de samhällsorienterande ämnena.

Forskningen gällande extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena är i princip obefintlig, och detta är en av de frågor vi ställt oss genom hela arbetets gång. Varför har ingen forskat om extra anpassningar i just de samhällsorienterande ämnena när dessa ämnen innefattar och tar upp väldigt stora och komplexa begrepp? Begrepp som *landområden*, *krig*, *terror*, *politik*, *demokrati* och *folkomröstningar*. Vi menar att detta är begrepp som lärare behöver gå på djupet med. Det räcker till exempel inte med ytliga förklaringar om vad ett demokratiskt val är utan detta begrepp innefattar så mycket mer än en förklaring av själva ordet. Var går man och röstar? Vem eller vilka röstar man på? Vad är en riksdag och regering? För att förklara detta för elever i årskurs 1–3 behövs det metoder som tydliggör begreppen på djupet. Vi har sett många kompetenta lärare som arbetar på djupet med dessa begrepp, men vad händer med de elever som inte förstår dem trots detta? Räcker det med de generella extra anpassningar som görs i dagens klassrum? Vi är skeptiska. Vi tror att det finns utvecklingsmöjligheter för extra anpassningar inom de samhällsorienterande ämnena när det kommer till de begrepp som används inom dessa ämnen.

Vi håller med Rudnert (2013) om att Svanelids fem förmågor inte alltid fungerar ihop med det ämnesdidaktiska som en lärare ska undervisa om. Odenstads (2014:11–21) forskning visar hur viktigt ämnesdidaktik är för varje enskilt ämne. Odenstad menar att eftersom undervisningssituationerna varierar beroende på elevgruppen samt vilket ämne man som lärare undervisar i behöver läraren anpassa sin undervisning utifrån olika undervisningsförhållanden. Alla ämnen kräver olika kognitiva förmågor och det krävs olika förmågor i olika ämnen. Vi ställer oss därför frågande till varför inte alla ämnen har sina specifika extra anpassningar? Våra studier visar att vi inte är ensamma om denna tanke och således ställer vi oss undrande till

varför det inte ser annorlunda ut i praktiken. Är det bristen på tid och resurser som lärarna pratar om som innebär hinder att utveckla specifika extra anpassningar? Är det för att man inte får den kompetens som krävs i sin utbildning? Eller för att det inte finns forskning som har utvecklat metoder för extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena? Nya frågor och funderingar dyker upp hela tiden och helt ärligt vet vi inte var vi ska försöka hitta adekvata svar.

Något vi dock känner oss övertygade om är att våra fyra deltagare i denna studie inte känner sig ensamma om bristen på resurser och att arbeta med för stora klasser. Vi har märkt att detta är ett återkommande ämne som det diskuteras mycket kring i personalrum på skolor runt om i Malmö. Ska lärare kunna utveckla extra anpassningar efterfrågar de även tid och ser det som en viktig sak. Ett sätt att få mer tid menar många lärare är att inte ha för stora grupper. Det känns även som att de personer, alltså politiker, som kan lösa detta problem är väl medvetna om detta eftersom de gång på gång ger löften om förbättringsmöjligheter. Inför valet 2014 sa Stefan Löfven följande ”Elever skulle få mer tid med sin lärare” och “I de första årskurserna skulle klasserna minska med upp till 5 elever per klass.” (Zachrisson-Winberg, 2017). När det hade gått tre år, 1 100 dagar och den sista höstbudgeten i mandatperioden var lagd, visade det sig att istället för att minska med fem elever per klass hade den genomsnittliga klassen ökat med nästan en elev om man jämför med 2014 (ibid.). Trots denna statistik hoppas vi på en förbättring snart, både för pedagogernas skull men främst för elevernas.

Avslutningsvis vill vi nämna att vi, utifrån en kritisk synvinkel, är medvetna om att vår studie endast innefattar fyra skolor och fyra lärares arbete med extra anpassningar i Malmö kommun. Det kanske finns framarbetade extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena på andra skolor i Malmö, i Skåne eller i Sverige, vem vet. Men det var väldigt tydliga resultat i vår undersökning. Inte bara att lärarna inte hade extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena. De satte inte ens ord på att de skulle vilja ha detta. Det fanns alltså inte ens med i deras tankar om extra anpassningar, därför blev resonemanget om extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena väldigt generella. Vi kunde se en potential och en glimt av extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena på vår fjärde skola där de arbetar med upplevelsebaserat lärande i SO- och NO-ämnena. Vår studies resultat blev trots det att det inte fanns några specifika extra anpassningar i just de samhällsorienterande ämnena. Och vi är väl medvetna om att vårt resultat hade kunnat bli annorlunda om vi gjort våra observationer och intervjuer på fyra andra skolor.

Efter att vår studie var gjord och sammanställd ställde vi oss kritiska till vårt metodval. Vi funderar över om vi hade kunnat få annorlunda svar om vi kompletterat vår forskning med ytterligare metoder. Eventuellt hade det krävts fler observationer av lektioner med inriktning på de samhällsorienterande ämnena. De klasser vi har studerat har alla omfattat årskurserna 1–3 där väldigt många lärare arbetar tematiskt. Vi ställer oss därmed undrande till vad vårt resultat hade kunnat bli om studien genomförts i de högre årskurserna. Vår studie stämmer överens med våra tidigare rön om att det finns specifika extra anpassningar i både matematik och svenska. Men hur säkra kan vi egentligen vara på detta när vi inte observerat några matematik- eller svensklektioner. Om arbetet fortskridit under en längre period hade vi lagt till dessa observationer för att få högre validitet i undersökningen och därmed ett säkrare svar på vår frågeställning gällande likheter och skillnader mellan extra anpassningar i skolans olika ämnen.

Som nämnts i tidigare stycke är vi väl medvetna om att den studie vi gjort endast omfattar fyra skolor. Förslag på vidare forskning anser vi därför vara att göra en större studie som omfattar fler skolor och även skolor utanför Malmö kommun. Vidare hade det även varit intressant att undersöka om lärare i andra länder har ett annorlunda sätt att arbeta på när det kommer till extra anpassningar, både om det finns specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena men även hur de generella extra anpassningarna i andra länder kan se ut. Nu när vi har fått kvalitativa resultat hade man också kunnat genomföra större kvantitativa studier, och på det viset eventuellt kunna peka på ett utbrett problem.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Johanneshov: MTM.
- Almqvist, L., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser*.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:877682/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 2019-02-04).
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Andersson, M. (2015). "The big 5" - De fem viktigaste förmågorna i läroplanen. Pedagog sajten. <https://pedagogsajten.familjenhelsingborg.se/the-big-5-de-fem-viktigaste-formagorna-i-laroplanen/> (hämtad 2019-02-01).
- Bergh Nestlog, E. (2015). *Tema: Språk i alla ämnen*. <http://www.svensklararforeningen.se/inledning-tiden-ar-mogen-for-sprak-i-alla-amnen/> (hämtad 2019-01-21).
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Brackenreed, D. (2008). *Inclusive Education: Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms*. *Exceptionality Education International*, 18(3). Canada.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U. & Svensson, A. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2009). *Den forskande läraren - med ansvar för yrkets kunskapsbildning*. <http://www.forskul.se/ffiles/0040932a/ful2.pdf> (hämtad 2019-01-30).
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan - Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J. & Peterson, A. (2006). *Eyes on the prize: Teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. Exceptional Children*, 72(3). Long Beach, CA: Instructional Research Group.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hirschfeld, L A. & Gelman, S A. (red) (1994). *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. (Licentiatavhandling, Karlstads Universitet, Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper).

Jonson, U. (2016). *IntoWords - Läs- och skrivverktyg med inbyggd ordprediktion*. <https://www.skolappar.nu/intowords/> (hämtad 2019-02-19).

Kolb, D A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Liljefors Persson, B. (2011). Samhällsorienterande undervisning med religionskunskap i fokus. I Persson, S. & Riddersporre, B. (red.) (2011). *Utbildningsvetenskap för grundskolans tidiga år*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur (Kapitel 11 s. 235–254).

Lunde, O. (2011). *När siffrorna skapar kaos – matematiksvårigheter ur ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Moscardini, L. (2015). *Primary special schools teachers' knowledge and beliefs about supporting learning in numeracy*. Journal of Research in Special Educational Needs. Number 1, 2015. Glasgow: University of Strathclyde.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Dilemmaperspektivet del två*. Uppsala universitet - blogg. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/dilemmaperspektivet-del-2> (hämtad 2019-01-30).

Odenstad, C. (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena: för grundskolan*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Rudnert, J. (2013). *The big 5 saknar tyngd*. Pedagogiska Magasinet. <https://pedagogiskamagasinet.se/the-big-5-saknar-tyngd/> (hämtad 2019-02-07).

Skolinspektionen. (2018). *Lektionsobservationer*. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/undervisning/verktyg-om-undervisning/Lektionsobservationer/> (hämtad 2019-02-18).

Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Didaktik - vad, hur och varför*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik> (hämtad 2019-01-30).

Skolverket. (2019). *Extra anpassningar och särskilt stöd i skolan*.

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-i-skolan> (hämtad 2019-01-31).

Stolare, M. (2015). *Ord och begrepp i So-ämnena*. Skolverket.

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/004_framja_elevers_larande_SO/del_03/material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M4_gr_03A_01_Stolare.docx (hämtad 2019-02-07).

Strauss, S., Ravid, D. & Magen, N. (1998). *Teaching and teacher Education, Vol. 14, No. 6*. Israel: Tel Aviv University.

Szönyi, K. (2016). *Inkludering - vad betyder det?* Skolverket.

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/Inkludering_och_delaktighet_larande_i_matematik/del_02/material/flik/Del_02_MomentA/Artiklar/SP23_1-9_02_A_01_betyder.docx (hämtad 2019-01-31).

van Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2003). *Secondary history teachers and inclusion of students with disabilities: An exploratory study*. *Journal of Social Studies Research*, 27(1). USA: University of Virginia.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2019-02-18).

Zachrisson-Winberg, J. (2017) *S lovade mindre skolklasser blev tvärtom*. SVT.
<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/regeringen-lovade-mindre-skolklasser-blev-tvart-om>
(hämtad 2019-03-04).

Bilaga

Intervjufrågor

1. Vad innebär extra anpassningar för dig?
2. Har skolan en checklista för extra anpassningar? Bygger den på någon kompetensutveckling, har ni gått någon utbildning? Vilka är dessa?
3. Om inte - vilka rutiner har skolan när de kommer till extra anpassningar?
4. Berätta kort om elever du har som behöver extra anpassningar.
5. Ge exempel på några extra anpassningar som du ger till dessa elever.
6. Varför just dessa extra anpassningar? Hur har du kommit fram till dessa extra anpassningar? Ge exempel (bygger de på teori eller erfarenhet?)
7. Har du specifika extra anpassningar i matematik?
8. Vilka är dessa?
9. Har du specifika extra anpassningar i svenska?
10. Vilka är dessa?
11. Har du specifika extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena?
12. Vilka är dessa?
13. Har du specifika extra anpassningar i några andra ämnen? Är några av de extra anpassningar dina elever har genomgående i fler ämnen?
14. Vilka är dessa?
15. Ser du att dina extra anpassningar ger resultat?
16. Hur ser du detta?
17. Vilka möjligheter och hinder anser du finnas när det kommer till arbetet med extra anpassningar i de samhällsorienterande ämnena?