

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Tillgänglig lärmiljö- ett komplext landskap

*Accessible learning environments-
A complex setting*

Katalina Gravert

Förord

Jag har gjort en resa som stillat en del av min nyfikenhet men jag har också genomgått en process som fått mig att se det vackra med att forska utifrån syftet att presentera ny insikt för intresserade. Jag vill rikta ett varmt tack till de pedagoger som med en positiv inställning och på ett självklart sätt valt att delta i denna studie. Deras insats har varit otroligt värdefull då de gjort denna studie möjlig. Jag vill också tacka Anna Jobér som inspirerat mig och gett mig nya kloka perspektiv på mitt arbete under processens gång. Sist men inte minst vill jag framföra min tacksamhet för hur min familj visat mig den förståelse jag behövt för att ta mig igenom denna process.

Sammanfattning/Abstract

Gravert, Katalina (2020). *Tillgänglig lärmiljö- ett komplext landskap*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Det förväntade kunskapsbidraget är att synliggöra olika uppfattningar om tillgänglig lärmiljö hos några högstadielärare. Detta kan i sin tur ge en ökad förståelse och medvetenhet kring arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön för alla elever. Genom att låta några högstadielärares uppfattningar om detta fenomen få komma fram och ta plats kan ses som en avgränsad kartläggning för att förstå fenomenet bättre. Om man inte förstår vad som händer i en lärmiljö är det svårt att hitta de förbättringsinsatser en skola behöver göra som leder till skolutveckling. Denna studie kan ses som ett underlag för reflektion samt en startpunkt till att se över hur den tillgängliga lärmiljön upplevs i den egna verksamheten. Detta för att synliggöra vad som behöver kvalitetsutvecklas, varför och på vilket sätt.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för hur några högstadielärare upplever arbetet att göra lärmiljön tillgänglig för alla elever. Studien strävar efter att hitta kvalitativt olika uppfattningar som skulle kunna täcka en del av variationen av existerande uppfattningar. Studiens preciserade frågeställningar utifrån syftet är:

- Hur uppfattar lärarna arbetet med att göra undervisningen tillgänglig för alla elever?
- Vilka olika uppfattningar eller sätt att tänka på kring fenomenet ”en tillgänglig lärmiljö” kommer fram hos lärarna?

Teori

Studiens teoretiska perspektiv är inspirerad av fenomenografin. Denna forskningsansats finns främst inom pedagogisk och didaktisk forskning och förutsätter att det finns företeelser i världen som har olika innehåll och betydelser för olika människor. Inom fenomenografin finns inte någon ambition att anpassa verkligheten till en vetenskaplig modell via en teoriram. Således görs inget anspråk på vad som är sant eller falskt utan fenomenografin utgår ifrån vad individen uppfattar som sant eller falskt (Kroksmark, 2007). Variationerna i denna studie förklaras utifrån att varje lärare agerar utifrån vad denne erfar i sitt klassrum. Lärarna blir då bärare av

nyanserade sätt att erfara detta fenomen. Med andra ord är resultatets uppfattningar, beskrivningar av den interna relationen av lärare och fenomenet. Lärarna har genom intervjuerna fått fokuserat urskilja vad de själva uppfattar som tillgänglig lärmiljö där relevanta aspekter av fenomenet har medvetandegjorts (Marton & Booth, 2000).

Metod

Denna studie är induktiv och gör inte anspråk på att lyfta fram en sanning om hur något egentligen är, utan vill istället beskriva hur något kan vara. Studiens kvalitativa metod vill fånga in olika uppfattningar om fenomenet genom de semistrukturerade intervjuer som gjorts med fyra högstadielärare från samma grundskola och arbetslag. Den kvalitativa analysen som är inspirerad av fenomenografin beskriver den variationer av uppfattningar som kommit fram.

Specialpedagogiska implikationer

Studiens kategorier skapar en avgränsad del av den förståelse som finns kopplat till fenomenet en tillgänglig lärmiljö. Specialpedagogen innehar en del av den kompetens som kan hjälpa till i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön för alla elever genom att leda ett specialpedagogiskt förändringsarbete. Genom att titta på studiens kategorier en i taget kan ett arbete påbörjas där förståelsen av studiens uppfattningar sätts mot den egna verksamhetens kontext. Kanske blir det uppenbart för specialpedagogen att nästa steg är att organisera för samarbete där samsyn kring studiens kategorier behöver skapas mellan lärare, arbetslag och elevhälsa. Specialpedagogen behöver ta sikte mot att förebygga, identifiera och undanröja hinder för elevers utveckling och lärande i arbetet att tillgängliggöra lärmiljön. Genom en förförståelse utifrån studiens resultat och en kartläggning av den egna skolans pedagogiska miljö, sociala miljö, fysiska miljö kan specialpedagogen bilda sig en uppfattning om hur tillgänglig skolan är. Kartläggningen behöver bli ett underlag för vidare diskussioner och ingå i det systematiska kvalitetsarbetet för att generera insatser som förbättrar lärmiljön.

Resultat/ slutsats

Fenomenografins drivkraft i denna studie återfinns i lärarnas uppfattningar av hur dem erfar den tillgängliga lärmiljön. Tolv kategorier har kommit fram av det empiriska underlaget och dessa återfinns under tre olika teman: 1. Klassrumsarenan kräver en bemästringskonst. 2. Konstanter i en tillgänglig lärmiljö. 3. Socialisationsuppdragets betydelse. Det första temat omfattar sex kategorier som rör uppfattningar som är knutna till lärarens många utmaningar och möjligheter att påverka den tillgängliga lärmiljön i klassrummet. Uppfattningarna kretsar kring

att skapa ett gott arbetsklimat, att göra eleverna delaktiga, lärarrollens betydelse för en mer tillgänglig lärmiljö, att kunna hantera dynamiken i undervisningen, den differentierade undervisningen som inte alltid är till godo samt den reflekterande praktiken som kan påverka lärmiljön. Det andra temat omfattar tre kategorier utifrån superstrukturer, övertydlighet, förutsägbarhet och systematik som en kategori. Extra anpassningar och den fysiska lärmiljön är de två andra. Dessa kategorier innehåller vad lärare uppfattar som centrala delar av vad som naturligt hänger med i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön. Det tredje temat omfattar tre kategorier av uppfattningar som i analysen knyts till lärarens socialisationsuppdrag. Dessa uppfattningar kretsar kring ledarskapet, kommunikationen och kulturer som kan utmana tillgängligheten. Från ett helikopterperspektiv går det att skönja två begrepp som genomgående påverkar studiens tolv kategorier. Begreppen är relation och interaktion. Det blir tydligt hur relationer och interaktioner påverkar den tillgängliga lärmiljön utifrån studiens tolv kategorier. Den tillgängliga lärmiljön påverkas genom att relationer och interaktioner både kan förhindra men också motivera lärandet.

Nyckelord/sökord (alfabetisk ordning)

Delaktighet, differentierad undervisning, inkludering, interaktion, kommunikation, ledarskap, relationer, socialt samspel, tillgänglig lärmiljö.

Innehållsförteckning

FÖRORD	2
SAMMANFATTNING/ABSTRACT	3
<i>Förväntat kunskapsbidrag</i>	3
<i>Syfte och frågeställningar</i>	3
<i>Teori</i>	3
<i>Metod</i>	4
<i>Specialpedagogiska implikationer</i>	4
<i>Resultat/ slutsats</i>	4
<i>Nyckelord/sökord (alfabetisk ordning)</i>	5
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	6
INLEDNING OCH BAKGRUND	8
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	11
TIDIGARE FORSKNING	12
TILLGÄNGLIG LÄRMILJÖ.....	12
RELATIONER OCH LEDARSKAP I KLASSRUMMET KOPPLAT TILL DET SOCIALA SAMSPELET SOM TILLGÄNGLIGGÖR LÄRMILJÖN.....	13
<i>Det didaktiska mötet</i>	13
<i>Normer och värderingar skapar ett klassrumsspel</i>	14
DIFFERENTIERAD UNDERVISNING SOM SKAPAR TILLGÄNGLIGT MENINGSSAMMANHANG	16
DELAKTIGHET	17
INKLUDERING	18
<i>Lärares förhållningssätt påverkar den tillgängliga lärmiljön</i>	18
SAMMANFATTNING AV FORSKNINGSÖVERSIKTEN	20
TEORETISK FÖRANKRING	21
METOD	23
METODVAL	23
URVALSGRUPP.....	24
GENOMFÖRANDE	24
ANALYS OCH BEARBETNING	25
TROVÄRDIGHET OCH TILLFÖRLITLIGHET	26
ETISKA ASPEKTER/ÖVERVÄGANDE	26
METODDISKUSSION	27
RESULTAT FRÅN ANALYSEN	29

KLASSRUMSARENAN KRÄVER EN BEMÄSTRINGSKONST	29
<i>Att skapa gott arbetsklimat</i>	30
<i>Att göra eleverna delaktiga</i>	30
<i>Lärrollen</i>	31
<i>Dynamiken (rörelser och krafter) i undervisningen</i>	33
<i>Differentierad undervisning</i>	34
<i>Den reflekterande praktiken</i>	35
KONSTANTER (OFÖRÄNDERLIGA STORHETER) I EN TILLGÄNGLIG LÄRMILJÖ	36
<i>Superstrukturer, övertydlighet, förutsägbarhet och systematik</i>	36
<i>Extra anpassningar</i>	37
<i>Fysiska lärmiljöer</i>	38
SOCIALISATIONSUPPDRAGETS BETYDELSE.....	39
<i>Ledarskapet</i>	39
<i>Kommunikationen</i>	40
<i>Kulturer som kan försvåra tillgängligheten</i>	41
SAMMANFATTNING AV ANALYSENS RESULTAT	42
DISKUSSION	44
RESULTATDISKUSSION	44
<i>Diskussion utifrån teori</i>	44
<i>Diskussion utifrån studiens resultat</i>	44
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	52
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	53
REFERENSER.....	1
MISSIVBREV	1
.....	1
INTERVJUGUIDE	3

Inledning och bakgrund

I enlighet med skollagen (2010:800), SkoL, 3 kap. 2 § har alla elever rätt till den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att utifrån sina förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2019) tydliggörs grundskolans uppdrag som ska erbjuda en tillgänglig lärmiljö där t.ex. funktionella olikheter hos eleverna ska ses som en tillgång. Lärarna ska inte bara framkalla lärande oavsett elevernas bakgrund, kunskaper eller funktionella olikheter utan också fostra dem till sociala medborgare då värdegrundsarbetet ingår i kunskapsuppdraget enligt läroplanen. Som lärare möter man elever med funktionella olikheter där ett pedagogiskt sammanhang ska inkludera olikheter utifrån en för alla tillgänglig lärmiljö där förutsättningar skapas för alla elever att vara delaktiga (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Läraren utmanas när olikheter och likheter möts. I ett och samma klassrum kan läraren möta eleverna med och utan funktionsnedsättningar, eleven som jobbar snabbt, eleven som är särskilt begåvad, eleven med svag teoretisk begåvning, eleven som har dyslexi, eleven som har dåligt arbetsminne, eleven som har låg motivation, eleven som har sociala svårigheter, eleven som har hög frånvaro, eleven som har språkstörning, eleven som är svag läsare, eleven som har ADHD, eleven som har autism, eleven som har Tourettes syndrom, eleven som har en hörselnedsättning, eleven som är nyanländ. Olikheterna hos eleverna kan ses som en tillgång men är också en betydande pedagogisk utmaning. Arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön för alla elever utifrån kunskapsuppdraget parallellt med värdegrundsarbetet i den inkluderande skolverksamheten är ett fenomen som jag skulle vilja studera lite närmare.

Szönyi & Söderqvist Dunkers (2018) klargör att den tillgängliga lärmiljön kan delas upp i tre olika kategorier av tillgänglighet. 1. Fysisk tillgänglighet som är kopplat till platser, miljöer och faciliteter. 2. Tillgängligt meningssammanhang. 3. Tillgängligt sociokommunikativt samspel. Det andra och tredje tillgänglighetsperspektivet kan vara svårare att uppmärksamma. Detta då det handlar om att som lärare få eleverna att förstå syftet i en aktivitet, att få eleverna att förstå meningen med det som sägs och det som händer, samt att medvetet göra språk, koder och regler förståeliga för alla.

Tillgänglighet är en viktig aspekt av delaktighet menar Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). Läraren behöver planera för en tillgänglig undervisning som gör det möjligt för eleverna att bli delaktiga oavsett individuella förmågor vilket vidare kräver en anpassad skolmiljö menar Skolinspektionen (2018). Vidare konstaterar de att begreppet

delaktighet är komplext då delaktighet kan identifieras utifrån sex infallsvinklar. Bland dessa infallsvinklar finns även tillgänglighet med:

1. Tillhörighet (att få tillhöra en klass eller grupp formellt och informellt).
2. Tillgänglighet (miljöer och faciliteter som är tillgängliga samt möjlighet att förstå innehåll, språk och sociala koder).
3. Samhandling (elever som gemensamt utför en aktivitet).
4. Erkännande (bekräftad, accepterad och respekterad).
5. Engagemang (eleven upplever lust och intresse av att delta i en aktivitet).
6. Autonomi (eleven får påverka det som sker men också sitt eget lärande).

Skolinspektionens granskning (2018) visar att när en lärare endast har fokus på en av infallsvinklarna så begränsas en elevs delaktighet och detta påverkar i sin tur lärandet, utvecklingen och graden av hur tillgänglig lärmiljön är. Hos elever som har diagnostiserats med NPF påverkas möjligheten till delaktighet ännu mer av hur läraren anpassar och prioriterar mellan infallsvinklarna.

Vidare menar Skolverket (2019) att den tillgängliga undervisningen är en lärmiljö som är trygg, stödjande och bidrar till ökad studiero. En tillgänglig undervisning innehåller en tydlig struktur för undervisningen och läraren planerar undervisningen utifrån elevers olika förutsättningar där instruktioner, arbetssätt, verktyg och redovisningsalternativ anpassas. Exempel på anpassningar kan vara:

- Att ge eleverna instruktioner på olika sätt som muntligt, skriftligt, individuellt, i grupp, inspelat, kroppsliga instruktioner, visuella instruktioner.
- Att erbjuda hjälpmedel samt stödstrukturer som t.ex. tidshjälpmedel, digitala kalendrar, rättstavningsprogram, talsyntes, inlästa läromedel, dikteringsprogram, nivåanpassade uppgifter.

Den tillgängliga undervisningen gör eleverna mer aktiva, motiverade och delaktiga. En framgångsfaktor i arbetet att tillgängliggöra lärmiljön är att kontinuerligt låta eleverna ge respons på hur de förstår och tar emot undervisningen. Detta för att öka elevernas motivation men också för att läraren ska få ett elevperspektiv på undervisningen. Samverkan inom kollegiet lyfts också som en framgångsfaktor då framgångsrika arbetssätt kan genom samverkan bli synliga i verksamheten (Skolverket, 2019).

Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015) redogör för arbetssätt som tillgängliggör lärmiljön och som visat ha positiva effekter för elever i svårigheter i arbetet med att uppnå kunskapsmål. Exempel på arbetssätt som tas upp i forskningsöversikten är:

1. Kamratlärande (elever agerar lärare för varandra).

2. Explicit undervisning (t.ex. cirkelmodellen, genrepedagogik, formativ bedömning, språkutvecklande arbetssätt, checklistor).

3. Metakognitiva strategier (att lära sig hur man lär sig genom strategier där planering, organisation, analysförmåga, visualisering och självreglering är viktiga ingredienser).

4. Samarbetslärande (t.ex. kooperativt lärande) och individuellt lärande visade minst goda effekter för elever i svårigheter. Dessa arbetssätt visade sig vara mindre tillförlitliga då behovet av mer kvalitativ forskning uppenbarade sig.

Den tillgängliga lärmiljön är ett komplext fenomen och innehåller många komponenter som kan vridas och vändas på. En karta med ett komplext landskap tar form när Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) förklarar den likvärdiga utbildningens komplexitet utifrån tre fristående begrepp nämligen tillgänglighet, inkludering och delaktighet. Alla tre begrepp vilar var för sig på lagar och konventioner. När dessa begrepp ligger under den likvärdiga utbildningen som skollagen slår fast att alla elever har rätt till, så kan dessa begrepp varken rangordnas eller väljas bort. Detta då dessa begrepp har en stark koppling till varandra till den grad att de påverkar varandra. Den tillgängliga lärmiljön skapar förutsättningar för lärandet genom att möjliggöra delaktighet och inkludering. Vänder vi på det så kan den inkluderande verksamheten utvecklas utifrån tillgängliga lärmiljöer och elevernas delaktighet (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018).

Denna studie utgår ifrån uppfattningar och upplevelser runt begreppet tillgänglig lärmiljö men ska en helhetsförståelse nås behöver begreppen inkludering och delaktighet också finnas med på kartan. Symbiosen är uppenbar i detta komplexa landskap. I denna studie används begreppet tillgänglig lärmiljö i betydelsen av en anpassad lärmiljö där elever oavsett individuella förmågor upplever sig delaktiga, trygga och inkluderade allt enligt en rad styrdokument. När vi nu vet vad styrdokumentet säger om tillgänglig lärmiljö, vad säger läraren om den?

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för hur några högstadielärare upplever arbetet att göra lärmiljön tillgänglig för alla elever. Studien strävar efter att hitta kvalitativt olika uppfattningar som skulle kunna täcka en del av variationen av existerande uppfattningar.

- Hur uppfattar lärarna arbetet med att göra undervisningen tillgänglig för alla elever?
- Vilka olika uppfattningar eller sätt att tänka på kring fenomenet ”en tillgänglig lärmiljö” kommer fram hos lärarna?

Tidigare forskning

I detta kapitel kommer tidigare forskning, relevant för studiens syfte, att presenteras. Då syftet med kapitlet är att ge en översikt över forskningsfältet utifrån fenomenet att tillgängliggöra lärmiljön på skolan och då Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolverket talar om tillgängliga lärmiljöer synliggörs ett komplext landskap. Denna forskningsöversikt behöver innehålla begrepp som: tillgänglig lärmiljö, delaktighet, inkludering, relationer och ledarskap i klassrummet kopplat till det sociala samspelet som tillgängliggör lärmiljön och differentierad undervisning som skapar tillgängligt meningssammanhang. Begreppen bildar en rörlig massa där beståndsdelarna behöver varandra och påverkar varandra. Tillsammans kan de ses som en plattform att stå på för att problematisera och förbättra undervisning och lärmiljö med målet att göra lärmiljön tillgänglig för alla elever. Dessa, för denna forskningsöversikts centrala begrepp, kommer således att finnas med på landskapskartan och beskrivs i styckena nedan under rubrikerna.

Tillgänglig lärmiljö

Komplexiteten kring begreppet tillgänglig lärmiljö medför att innehållet av valt forskningsmaterial i detta kapitel har mångfacetterade aspekter. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) talar om tillgänglighet och kopplar det till skolverksamhetens pedagogiska, sociala och fysiska miljöer där elevers delaktighet i lärandet och i den sociala gemenskapen har en signifikant betydelse för den tillgängliga lärmiljön. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) tar fasta på att tillgänglighet är en fundamental aspekt av begreppet delaktighet och att tillgänglighetsaspekten kan delas in i fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel. Begreppet tillgänglighet beskriver hur väl en skola fungerar för elever oavsett funktionsförmåga genom deras delaktighet i en inkluderande skolverksamhet menar Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). Det krävs tillgänglighet för att skapa både delaktighet och inkludering precis som delaktighet och inkludering kräver tillgänglighet. Vidare vidhålls att dessa begrepp inte kan rangordnas eller väljas bort under parollen en likvärdig utbildning för alla barn. Det sociala samspelet behöver kopplas samman till den tillgängliga lärmiljön där begrepp som gemenskap, social interaktion, kommunikation, motivation, normer och attityder är begrepp som kan mäta hur tillgängligt en

lärmiljö är och har således en stark koppling till den tillgängliga lärmiljön (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2017; Kjellberg & Westerdahl, 2017).

Relationer och ledarskap i klassrummet kopplat till det sociala samspelet som tillgängliggör lärmiljön

Utifrån det sociala samspelet som sker i klassrummet kopplat till arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön uppmärksammar Aspelin och Jonsson (2019) begreppet social förpliktelse. Då det sker en tillfällig dynamisk och oförutsägbar process av beteende och erfarenhet hos läraren i mötet med eleven är det av betydelse att beakta den sociala förpliktelsen tillsammans med en lärares relationskompetens. Det Aspelin och Jonsson fångar in i detta fenomen är tre kompetenser som utmärker sig hos läraren och som i sin tur bygger upp relationskompetensen. Dessa tre kompetenser är: 1. Kommunikativ kompetens. 2. Differentieringskompetens. 3. Socioemotionell kompetens. Genom att utgå från dessa kompetenser läggs inte fokus på läraren och dennes personliga egenskaper utan istället på interaktionen mellan elever och lärare. Detta betyder att det går att utveckla och förbättra relationskompetensen då precisionen att hitta vilka potentiella styrkor som finns och vad som behöver utvecklas i relationsarbetet blir större och tydligare menar Aspelin och Jonsson. Den kommunikativa kompetensen skulle kunna kännetecknas av hur bra lärare och elev förstår varandra samt visar varandra respekt. Differentieringskompetensen skulle kännetecknas av graden av avstånd och närhet för att hitta det utrymme som skapar produktivitet hos eleven. Den socioemotionella kompetensen skulle kunna förklara de känslor som uppstår hos lärare och elev där kunskapen eller okunskapen om dessa känslor kan främja eller motverka syftet med undervisningen.

Förutom den relationella kompetensen som Aspelin och Jonsson (2019) delar in i tre underliggande kompetenser klargör Kotte (2017) att en lärare påverkar elevprestationer och elevers deltagande i skolarbeten genom flera kompetenser. Dessa är tillsammans med relationskompetensen, ledarkompetens och den didaktiska kompetensen. Läraryrkets komplexitet kan även problematiseras utifrån ännu en nivå i didaktikens ”vad”, ”hur” och ”varför” där läraren behöver tänka utifrån både grupperspektivet men också utifrån individperspektivet där elevernas enskilda förutsättningar behöver räknas in.

Det didaktiska mötet

Det didaktiska perspektivet i arbetet att tillgängliggöra lärmiljön behöver förstås för att rätt insatser ska komma till i förändringsarbetet. I en vetenskaplig artikel, av Roos och Gadler

(2018) beskrivs en modell som innehåller tre komponenter för att kunna analysera kvaliteten i det genuina didaktiska mötet. 1. Elevers varierande förutsättningar i relation till likvärdig utbildning. 2. Professionell kompetens att genomföra innehållsinkludering, dynamisk inkludering och deltagande inkludering. 3. Tolkning och genomförande av skolans dubbla uppdrag, kunskaps- och socialisationsuppdraget som behöver stråla samman för att skapa didaktiska möten av god kvalitet tillsammans med de två förstnämnda komponenterna. Den didaktiska kvaliteten påverkas av hur dessa tre komponenter interagerar med varandra för att möta och stimulera varje elev till lärande.

Vidare förklarar Roos och Gadler (2018) att det finns riktlinjer och matriser för bedömning utifrån kunskapskraven som synliggör elevers måluppfyllelse. I skollagen beskrivs kunskapsuppdraget i uttryck som ”utveckla kunskaper”, ”tillgodogöra sig utbildningen”, ”utveckling och lärande” och ”livslång lust att lära”. Socialisationsmålen synliggörs i skollagen bl.a. genom uttrycket ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar”. I uttrycket ” en strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” synliggörs att socialisationsuppdraget och kunskapsuppdraget är beroende av varandra. Socialisationsuppdraget har däremot inga mätbara mål i de nationella styrdokumentet utan utgår från skolans normer och värderingar som styr elevers socialisationsförmåga. Det blir viktigt att prioritera och värdera dessa uppdrag lika och låta dem gå hand i hand för om detta inte görs får vissa elever inte möjligheten att utvecklas så långt det går då risken blir att de inte möts utifrån sina förutsättningar. För att en lärandesituation ska uppstå utifrån ett gott didaktiskt möte krävs då både ämneskunskande som relationell kompetens av de professionella som är ansvariga i mötet med eleverna. Allt kunnande kan inte rymmas inom en och samma lärare men en elev har rätt att möta en organisation med kompetens som kan möta upp eleven utifrån dennes förståelse och förutsättningar. Det behövs också gynnsamma pedagogiska villkor för lärare så att de kan ta till vara och utveckla både ämneskunskande och relationell förmåga (Roos & Gadler, 2018).

Normer och värderingar skapar ett klassrumsspel

Lärmiljön behöver förstås utifrån många perspektiv för att arbetet med att tillgängliggöra den ska träffa rätt. Aspelin och Jonsson (2019) synar relationskompetensen medan Kotte (2017) uppmärksammar oss på fler kompetenser hos läraren som kan påverka elevprestationer och elevers deltagande. Roos och Gadler (2018) synliggör vikten av att kunskapsuppdraget och socialisationsuppdraget behöver strålas samman för att påverka den didaktiska kvalitén. Hur

behöver interaktionen i klassrummet se ut för att göra lärmiljön mer tillgänglig? Asp-Onsjö och Holm (2014) visar i sin studie att skolans verksamhet styrs av en utbredd provkultur med bedömningar och tester tillsammans med betygen där de nationella proven blivit ett moment i undervisningen som både styr och stör. Deras studie visar hur eleverna lägger stor kraft på att koda av hur de ska prestera bra och försöker fabricera sig på ett visst sätt. Detta förhållningssätt kan i längden leda till att eleven endast visar ett lärande för att tillmötesgå de krav som ställs och därmed lägger mindre tid på att träna kreativitetsförmågan, förmågan att se sammanhang, förmågan att kritiskt granska, för att uppnå en djupare förståelse. Asp-Onsjö och Holm (2014) kopplar förhållningssättet till den konkurrensinriktade och individualistiska praxis som det marknadsorienterade skolsystemet skapat där alla kan lyckas bara man anstränger sig och att misslyckande i skolan till stor del är ett eget ansvar. Empirin visar att flickor har lättare att avkoda lärarnas förväntningar, använder sig av mer effektiva strategier i skolarbetet och hanterar klassrumsspelet bättre. Rådande normer visade sig i intervjuerna vara att det är mer accepterat för flickor att studera. I studien kommer det fram att flickor tvingas arbeta hårdare pga. flickors strukturella underordning där känslan av att ständigt vara bedömd och betraktad ingår i rådande normer för femininet. Flickors ansträngningar förknippas ofta med bristande talang vilket skapar social och känslomässig oro bland flickor, oavsett hur bra eller dåligt de presterar. Denna prestationsdiskurs skapar ängslan, oro och rädsla samtidigt som elever som presterar sämre skiljs ut och synliggörs. Vidare menar forskarna att pojkar kompenserar sämre skolresultat med t.ex. idrottsframgångar, fysisk aggression eller den grabbige tävling som kan uppstå runt maskulina maktförhållanden.

Då Asp-Onsjö och Holm (2014) beskriver det som sker i klassrummet utifrån elevers förhållningssätt, rådande normer och diskurser sätter Zimmerman (2018) namn på de olika skolkulturer som kan existera. I sin avhandling deklarerar Zimmerman att det finns olika skolkulturer som ”pluggkultur”, ”antipluggkultur” och ”ingen ansträngningskultur”. Dessa kulturer påverkar elevernas lärande och kan leda till en lärmiljö som är mindre tillgänglig. Elevernas olika upplevelser och de olika förhållandena för eleverna får dem att agera på ett särskilt sätt för att bli socialt accepterade och slippa en för eleven negativ social kostnad bland klasskamraterna. Inom t.ex. en ”ingen ansträngningskultur” vill pojkar inte visa att dem lägger tid på sina studier. Man ska klara av att prestera bra utan att studera och det kan bli svårt att nå goda studieresultat i denna kultur. Detta fenomen kan utveckla en syn på flickor som studerar ambitiöst, att de inte ses som intelligenta då de uppfattas som att de behöver plugga hårt för att göra bra ifrån. Detta gör att flickor också drabbas av denna ”ingen ansträngningskultur” i klassrumsspelet. Vidare skriver Zimmerman synliggör en ”antipluggkultur” och en ”ingen

ansträngningskultur” och kopplar dessa till att skolan inte är begriplig för vissa pojkar, att många pojkar har svårt för att be om och ta emot hjälp, att många pojkar inte tror att de kan lära sig genom ansträngning, att många pojkar är specialister istället för generalister. Hög vuxennärvaro där de vuxna reproducerar rätt normer kan göra lärmiljön mer tillgänglig genom att arbeta för att skapa en pluggkultur på skolan och i klassrummet. För att komma åt problematiken kan läraren bl.a. kontinuerligt prata studieteknik, utforma tydliga uppgifter, hjälpa alla elever med att fokusera på sina studier och utveckla pojkars självdisciplin men också lära pojkar att det är okej att be om hjälp förklarar Zimmerman (2019).

Differentierad undervisning som skapar tillgängligt meningssammanhang

Kotte (2017) påtalar dilemmat med vårt utbildningssystem som skapar en spänning mellan det som läraren förväntas ge till alla elever samtidigt som denne också ska anpassa till elevers olika förutsättningar. Generellt sett bygger differentieringsperspektivet på att läraren genomför ett antal val och sedan anpassar sin undervisning så att den stöttar upp elevernas optimala utveckling. Den stora utmaningen för läraren är att ta fram undervisningsformer som är tillgängliga för alla, överallt och hela tiden. Läraren prioriterar också ideligen vilka hjälpinsatser som behöver genomföras till att efter lektionstid konstatera att tiden inte räckt till för att finnas till för alla elever i deras lärande utifrån sina förutsättningar.

Gustafsson (2014) studerade en skola som erbjöd sina elever olika utbildningsvägar utifrån en lokal och differentierad läroplan där eleverna kunde välja material efter svårighetsnivåer. Berörd skola visade sig genom sin olikskapande praktik producera skillnader i resultatet ifrån ett könsperspektiv och kunskapsperspektiv genom sin individualiserade skola som erbjöd eleverna en differentierad läroplan där kön inte synliggjordes i arbetet att förstå skolprestationer och betyg. Lärarnas förståelse av svagpresterande elever där skolprestationer kopplades till elevernas sociala hemförhållanden bidrog starkt till att reproducera skolprestationer genom differentieringsmodellen. Differentieringsmodellen gick i riktning mot att skapa en polarisering när det gäller elevernas inställning till skolan där den godkända gruppen tillsammans med den särskilda undervisningsgruppen hade utvecklat en anti-skolkultur som också gjorde det svårare för den enskilde att ta ett individuellt ansvar för sin skolgång

Persson och Persson (2012) förklarar den pedagogiska differentieringen med att skapa skillnader i den pedagogiska miljön genom anpassningar av innehåll och metoder. Författarna förtydligar att det enskilda arbetet genom individualiseringen har blivit vanligare då läraren kan anpassa uppgifterna efter elevens potential för lärande. Här sätter författarna ner foten och konstaterar att detta inte är en garanti för att kunskapsmålen kommer att uppnås. Snarare

behöver man ifrågasätta detta arbetssätt då interaktionen mellan elev-elev eller elev och lärare blir minimal. Persson och Persson (2012) konstaterar också att differentiering genom nivåindelning eller nivågruppering av elever d.v.s. organisatorisk differentiering påverkar elevernas självvärdering och motivation. Dessutom tenderar lärare att i den lågpresterande gruppen sänka sina krav och förväntningar där förväntansnivån även sänks bland skolkamraterna. Denna differentiering utifrån nivågruppering kan ge vissa positiva effekter bland högpresterande elever och negativa effekter i de lågpresterande elevgrupperna. Författarna konstaterar vidare att vi har en skola med elever som hur mycket de än kommer att anstränga sig inte kommer att ha faktiska möjligheter att visa godtagbara kunskaper för ett godkänt betyg. Detta i sin tur kommer att få eleven att känna sig mindre delaktig, mindre betydelsefull, där det icke godkända betyget talar om för eleven att denne inte duger. Hela denna process visar sig motverka lärande och utveckling. Precis som Persson och Persson (2012) synliggör Roos och Gadler (2018) också dilemmat som den enskilda läraren möter. Författarna förklarar att undervisningen utgörs av innehålls- och tidsramar och dessa gör att det kommer att finnas elever som kommer att ha svårt att nå kunskapskraven då vissa mål behöver vara uppnådda inom viss tid. Parallellt med detta tillstånd ska skola och lärare stimulera den enskilde elevens lust att lära och ge den tid som den enskilde eleven behöver för att utvecklas på sin egen nivå. Elevers lärande och utveckling äventyras således av innehålls- och tidsramarna samt av att elever objektifieras för att kunna mätas och bedömas.

Delaktighet

Skolinspektionen (2018) identifierar delaktighet genom följande begrepp: 1. Tillhörighet. 2. Tillgänglighet. 3. Samhandling. 4. Erkännande. 5. Engagemang. 6. Autonomi. Vidare fastslår de att delaktigheten hos eleverna ökar när lärare utövar en undervisning där alla elever får vara aktiva i en gemenskap med andra och där det skapas en känsla av tillhörighet hos eleverna. Eleverna behöver också veta vad läraren förväntar sig av dem och förväntningarna behöver utgå ifrån elevernas olika förutsättningar

Giota (2013) lyfter att elevers motivation kan höjas genom att göra eleverna på klassnivå delaktiga i när saker ska göras, hur det ska göras, i vilket tempo, hur uppgifterna kan lösas och redovisas. Dessa val uppmuntrar eleverna till att ta ett personligt ansvar för sitt lärande genom att eleverna blir delaktiga i de beslut som tas. Dock behöver eleverna ha en kompetens som gör att de har förmågan att göra valen som behövs för ett lärande och även ta ansvar för det. Har eleven inte förmågan att göra val och ta ansvar för lärandet ökar troligen inte motivationen hos eleven som dessutom kan ha svårigheter att lära sig i skolan.

Inkludering

Lärarens förhållningssätt påverkar den tillgängliga lärmiljön

Giota (2013) lyfter i sin studie hur klassrumspraktiken både kan förhindra och motivera till lärande genom lärare–elev interaktioner. Lärareffekter visar sig utifrån det direkta perspektivet genom att t.ex. läraren ger noggranna instruktioner men också utifrån ett indirekt perspektiv som visar sig genom lärarens krav och förväntningar på olika elever. Dessa krav och förväntningar kan påverka elevernas prestation och beteende negativt via den självuppfattning och motivation som skapas hos eleven av de upplevda krav och förväntningar som läraren signalerar ut.

Roose et al. (2019) lyfter i sin kvantitativa studie vikten av att förstå lärarnas tolkning av vad ett inkluderande klassrum innebär för dem personligen. Författarna menar att denna förståelse kan stötta lärarnas professionella utveckling men också göra den inkluderande klassrumsundervisningen mer effektiv. I studien kunde forskarna se att lärarnas förhållningssätt till inkludering påverkade lärarens handlingar och bedömningar i klassrumspraktiken. Skolan utvecklade sin inkluderande praktik på ett positivt sätt genom att förena de förhållningssätt skolan önskade ha i den inkluderande praktiken. Utifrån skolans gemensamma förhållningssätt skapades också skolans vision.

En meta-studie kring fenomenet inkludering genomförd av Karlsudd (2017), visar att lärarnas förhållningssätt utmärker sig som personliga värderingar, empati, uppfattningar, mod, självförtroende, självmedvetenhet. Faktorena är relaterat till lärarens inre faktorer som vidare påverkar lärarens förmåga och attityd. Lärarens förmåga och attityd omvandlas i nästa steg till handlingar och bedömningar i det inkluderande klassrummet. Lärarnas förhållningssätt utifrån de inre faktorerna tillsammans med skolornas personalresurser utmärkte sig mest i fenomenet inkludering. Karlsudd (2017) kommer dock fram till att det finns exempel i urvalet av avhandlingar som visade att inkluderingsarbetet kommit väldigt långt med knappa resurser. Misslyckanden med inkluderingsarbetet kan därför troligtvis förklaras av att uppdraget inte var tydligt och att det saknades strategier kring arbetet med inkludering på berörda skolor. Karlsudd (2017) såg också att ökade resurser ofta ledde till ökade insatser i form av grupperingar efter elevförmåga. Individuella separata instruktioner ledda av en speciallärare i en segregerad miljö var en annan insats kopplat till ökade resurser. Dessa lösningar kunde motverka själva inkluderingsarbetet. Vidare menar Karlsudd (2017) att resursfrågan är viktig och behöver diskuteras i organisationen för att skolan ska hitta fungerande arbetsformer som främjar inkludering. Precis som Roose et al. (2019) konstaterar Karlsudd (2017) att arbetet med att se

över lärarnas förhållningssätt behöver lyftas vidare till en utbildningsvision på organisationsnivå. Denna utbildningsvision som är knuten till inkluderingsarbetet behöver kopplas samman med effektivt teamarbete tillsammans med ett tydligt ledarskap allt för att främja inkludering.

Det övergripande syftet med Gidlunds (2018) studie är att synliggöra lärares syn och förståelse kring fördelar och nackdelar med att inkludera elever med emotionell- och beteendevårighet i vanliga klasser. Tre begrepp synliggjordes i resultatet och dessa var begreppen problem, dilemma och omöjlighet. Dessa begrepp kopplades till nackdelarna med att inkludera elever med emotionell- och beteendevårighet. Några fördelar tydliggjordes inte i studien då de negativa begreppen tog överhand i diskussionerna. Utifrån begreppet problem framkom att lärare tycker att berörda elever behöver segregeras så att skolan kan ge tillräckligt med undervisning i en lugnare miljö utan att störa eller hindra andra elever i deras utveckling och lärande. Respondenterna i studien menade att klasstorlek, otillräckliga resurser och otillräckligt med personal gör denna inkludering problematiskt för lärare. När lärare upplever att problematiken överstiger den enskilda lärarens förmåga och ansvar så blir det ett problem för hela organisationen konstaterar Gidlund. Begreppet dilemma synliggjordes kopplat till upplevelsen av att elevernas skillnader blir enormt tydliga i klassrummet. Berörda elever kräver stora delar av lärarens uppmärksamhet kopplat till vad utbildningssystemet förväntar sig av sina elever. Begreppet omöjlighet handlade om att det upplevdes som en omöjlighet att inkludera berörda elever då skolan inte är utformad efter deras behov. Karlsudds (2017) och Roose et al. (2019) studier visar att lärare i grunden är positiva till inkludering medan Gidlunds (2018) studie visar hur ställningstagandet kan se annorlunda ut beroende på vilken elevgrupp läraren utgår ifrån. Attityden till elever med beteendevårigheter ses som problematiskt kopplat till inkluderingsarbete. I studien av Plantin-Ewe (2019) studeras relationer mellan elever med ADHD och deras lärare. Resultatet visar ett mönster där lärare har en mindre känslomässig närhet, samarbetar mindre och är i fler konflikter med elever med ADHD jämfört med elever som inte har ADHD. Plantin-Ewe lyfter betydelsen av att lärare uppmärksammar och investerar i relationskapitalet gällande elever med ADHD. Gör inte lärarna detta löper elever med ADHD större risk att misslyckas i skolan, bli exkluderade av andra elever, få lägre självkänsla och känna av utanförskap. Skovlund (2019) gör en liknande konklusion genom att förklara att eleven med ADHD och/eller autism är sociala aktörer med social kompetens och läraren behöver lära känna eleven och dennes unika uttryck och beteende. Detta för att inte fastna i att interagera med eleven utifrån den generella bilden av diagnosen. Läraren kan dra nytta av att reflektera kring sina egna och andras antaganden som skapar den förståelse man går in med

i mötet med berörd elev. I lärarens relationsarbete kan det vara fördelaktigt att också ta ansvar för att involvera berörd elev att själv tänka igenom vilka undervisningsstrategier som kan hjälpa denne med att lyckas. Gidlunds (2018) studie tillsammans med Plantin-Ewes (2019) och Skovlunds (2019) visar på att det finns behov av att investera i relationsarbetet mellan lärare och elever med beteendevårigheter för att få till en bättre fungerande inkludering.

Sammanfattning av forskningsöversikten

Denna forskningsöversikt har redogjort för läraryrkets komplexitet utifrån flera aspekter men försökt hålla det till skolans arbete med att tillgängliggöra lärmiljön. Det brokiga landskapet av forskningsstudier innehåller många komponenter som behöver beaktas för att förstå hur en tillgänglig lärmiljö kan se ut och hur den kan utvecklas. Forskningen visar hur lärarens relationskompetens och ledarskapskompetens tillsammans med den didaktiska kompetensen kopplat till klassens sociala samspel påverkar den tillgängliga lärmiljön. Normer och värderingar skapar det sociala samspelet i klassrummet som läraren behöver kunna hantera i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön. Andra faktorer som påverkar hur tillgänglig en lärmiljö är, är den differentierade undervisningen där målet är att skapa tillgängligt meningssammanhang för alla elever. Forskning visar att den pedagogiska differentieringen genom individualiseringen har gjort att eleven arbetar mer enskilt. Arbetssättet garanterar inte måluppfyllelse då interaktionen mellan elever och lärare riskerar bli minimal. Genom den differentierade undervisningen visar också läraren vilka krav och förväntningar denne har på eleven både på ett direkt sätt men också på ett indirekt sätt. Hur eleven sedan uppfattar och upplever sammanhanget kan detta leda till en ”antiplugg” kultur. Lärarens utmaning är att ta fram undervisningsformer som är tillgängliga för alla, överallt och hela tiden. Att göra eleverna delaktiga i sitt lärande motiverar elever men alla elever har inte förmågan att göra egna val och ta ansvar för sitt lärande. Forskningen konstaterar att lärarens förhållningssätt i klassrummet påverkar den tillgängliga lärmiljön och reproducerar grader av elevdelaktighet och inkludering. Förhållningssätt utifrån lärarens personliga värderingar och uppfattningar behöver diskuteras på skolan för att gemensamt komma fram till vilken idealbild skolan vill stå bakom.

Teoretisk förankring

I det här kapitlet beskrivs den valda teoretiska utgångspunkten som inspirerat denna studie. Den fenomenografiska ansatsen kommer således att klargöras inte minst då den också har ett speciellt förhållande till teori. Det fenomenografiska ramverket har inspirerat samt varit till hjälp i planeringen av denna studies undersökning, i analysen och i diskussionen av resultatet.

Thurén (2019) problematiserar vetenskapsteori till att vara en paradox genom att ställa två självklarheter mot varandra nämligen att vetenskapen söker sanningen mot att vetenskapen utvecklas ständigt. Gårdagens åsikter om verkligheten kanske inte håller eller är direkt felaktiga i morgondagens verklighet. Relativismen konstaterar att alla sanningar är osäkra och Thurén konstaterar att vetenskapen inte kommer längre än till en större eller mindre sannolikhet och att det vetenskapliga tänket behöver utgå ifrån ödmjukhet. När forskaren tolkar som i denna studie lärarens upplevelser kan man utgå ifrån att forskaren befinner sig på osäker mark då upplevelser inte är intersubjektivt testbara.

En kunskapsuppfattning som utgår ifrån förståelse och tolkning av människor och deras institutioner är fenomenologin som skiljer sig från positivismen samt är kritisk till den naturvetenskapliga synen (Bryman, 2018). Grundantagande i fenomenologin enligt Sandberg och Targama (2013) utgår ifrån den erfarenhet människan har av sin verklighet. Denna verklighet är grunden för mänsklig kunskap. Människans verklighet tillsammans med själva människan går inte att skilja åt. För att fånga in den variation av kunskap som finns hos ett urval av människor utifrån ett fenomen kan forskaren ta till fenomenografin som angreppssätt. Fenomenografin tar fasta på att människans sätt att handla styrs av människans förståelse av ett ämnesinnehåll (Sandberg & Targama, 2013). Fenomenologin beskriver själva fenomenet medan fenomenografin beskriver variationen i hur man uppfattar fenomenet d.v.s. vilka kvalitativt åtskilda uppfattningar eller sätt att tänka på som uppenbarar sig (Stukát, 2011).

Fenomenografiska studier visar med stor tydlighet att det bara finns ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt, oftast två till sex olika sätt, att förstå en och samma infallsvinkel av verkligheten hos en grupp människor (Sandberg & Targama, 2013). Kroksmark (2007) förklarar att fenomenografin från början bara var en forskningsmetod som efterhand även utvecklats till en metodologisk och epistemologisk teori. Denna konkreta forskningsansats som är en avbildande och beskrivande ansats inom kvalitativ analys finns inom främst pedagogisk och didaktisk forskning och förutsätter att det finns företeelser i världen som har olika innehåll och betydelser för olika människor. Fenomenografin behöver uppfattas som en rörelse och

anpassas till en föränderlig verklighet och till skilda innehåll. Detta innebär att det inom fenomenografin inte finns någon som helst ambition att anpassa verkligheten till en vetenskaplig modell via en teoriram. Denna studie som är inspirerad av fenomenografin vill titta på fenomenet ”tillgänglig lärmiljö” som ett fenomen i rörelse genom att läraren ständigt möter nya elever och nytt innehåll över tid. Med andra ord svarar fenomenografin inte på en enskild pedagogisk fråga utan vill fånga in lärarnas uppfattningar av fenomenet i den levda verkligheten (Kroksmark, 2007). Begreppet uppfattning är centralt i fenomenografin och ger kunskapssynen en innebörd där den vetenskapliga nivån finns i insikten i något som är iakttaget eller erfaret. Förståelsen av något upplevt både utifrån det klart uttalade men också utifrån det underförstådda gör sig också gällande i fenomenografin. För att få till de olika perspektiven utifrån fenomenografins kunskapssyn används begreppet ”uppfattning” istället för begreppet ”kunskap”. Ordet ”uppfattning” kan med fördel användas både som ett substantiv (uppfattning) som kännetecknar resultatet, som substantivets producerande betydelse (uppfattande) och själva verbet i kunskapsbegreppet (uppfatta). Ordet kunskap får stå åt sidan då det inte kan användas på önskat sätt i det svenska språkbruket konstaterar Kroksmark (2007). En central del av fenomenografin utgår ifrån beskrivningsnivån av andra ordningens perspektiv där uppfattningarna av världen får beskriva världen och inte utifrån första ordningens perspektiv där fakta beskriver världen. Således uppfattar människor och detta resulterar i att människor förstår, handlar och orienterar sig på kvalitativt olika sätt på denna jord förklarar Kroksmark (2007). Fenomenografin gör således inget anspråk på vad som är sant eller falskt utan utgår ifrån vad individen uppfattar som sant eller falskt (Kroksmark, 2007). Sammanfattningsvis innehåller den fenomenografiska ansatsen teoretiska antaganden om kunskap, om förändringar i kunskap och om den lärande människans förhållande till omvärlden. Denna teori har utvecklats från fenomenet inläring vilket gör att synen på vetenskaplig kunskap har gemensamma drag. Det som karakteriserar fenomenografins syn på inläring är att man förhåller sig kritisk mot allmänna beskrivningar av vad inläring är för något. Inlärningsfenomenet behöver istället beskrivas utifrån ett specifikt innehåll dvs. en inläring av något. Eftersom att denna ansats utgår ifrån att en inläring är en kvalitativ förändring, inte en kvantitativ så behöver också forskningen utgå ifrån den kvalitativa analysen. I metodkapitlet som kommer närmast kommer fenomenografins metod att lyftas (Larsson, 1986).

Metod

I detta kapitel är avsikten att beskriva undersökningen tillräckligt tydlig för att kunna upprepas. Metoder för hur data har inhämtats och analyserats beskrivs och motiveras med hänvisning till relevant metodlitteratur. Forskningsetiska överväganden presenteras för att avslutas med en kritisk reflektion över undersökningen och dess begränsningar.

Metodval

Fenomenografin som metod gör inte anspråk på att lyfta fram en sanning om hur något egentligen är, utan vill istället beskriva hur något kan vara. Fenomenografin är induktiv där de generella slutsatserna i denna studie blir formade av olika uttryck av lärares upplevelser. Hade ansatsen varit deduktiv som är motsatsen till induktiv så hade forskaren prövat giltigheten på en på förhand formad teori om fenomenet (Kroksmark, 2007). Studien utgår också ifrån ett perspektiv av andra ordningen då studien väljer att beskriva hur lärarnas upplevelser framstår och inte hur något är (Stukát, 2011).

Denna kvalitativa studie är inspirerad av fenomenografin genom de semistrukturerade intervjuerna då forskarens intresse ligger hos intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt och inte på forskarens egna intressen. Genom de semistrukturerade intervjuerna tilläts öppningar för att låta intervjuerna röra sig i olika riktningar med syftet att fånga in relevanta och viktiga upplevelser hos intervjupersonerna (Bryman, 2018).

Studien utgick ifrån den öppna frågemetoden med målet att behandla ett avgränsat innehåll där ett s.k. djupintresse skulle kunna fånga in det osynliga så att forskaren når bortom respondentens åsikter och närmar sig uppfattningarna som är nära relaterade till den direkta erfarenheten (Kroksmark, 2007). Kroksmark uttrycker det som att allt uppfattande initialt är av vag karaktär men att det är just i det vaga som uppfattningar blir till i fenomenografin.

Studiens metod kännetecknas av ett arbete där forskaren vill söka upp läraren i dennes skolsituation där intervjuögonblicket genom lärarens beskrivning av sin verklighet kopplas till ett nytt innehåll av det avgränsade området som undersöks (Kroksmark, 2007). Det nya innehållet förklaras genom fenomenografins teori där fenomenet ”tillgänglig lärmiljö” ses som en rörelse där läraren ständigt möter nytt innehåll över tid.

Urvalsgrupp

Urvalspersonerna i denna studie består av fyra olika ämneslärare, tre kvinnor och en man. Lärarna är från samma arbetslag och de arbetar på högstadiet. Varför valet föll på högstadielärare kan förklaras i att forskaren varit intresserad av att titta på hur den tillgängliga lärmiljön uppfattas av lärare som arbetar med äldre elever utifrån aspekten att skolspråket blir mer abstrakt ju högre upp i grundskolan man kommer. I fenomenografiska undersökningar brukar antalet intervjuade personer vara mellan 20 och 50 enligt Larsson (1986). Detta för att upptäcka icke kända mönster och sätt att tänka på genom halvstrukturerade intervjuer. Då antalet ses som överkomligt kommer forskaren också åt den djupare granskningen. Denna studie är inspirerad av fenomenografien och bara fyra högstadielärare valdes ut. För att maximera chansen att finna så många olika uppfattningar valdes lärare som undervisar i olika ämnen. Bryman (2018) rubricerar metoden som ett ändamålsstyrt urval där de som valts ut också ska kunna spegla den variation som finns i ursprungsgruppen. Urvalsgruppen består av en lärare som undervisar i matematik och NO, en engelsk lärare, en svensk lärare samt en SO lärare. Bryman (2018) konstaterar att då deltagarna inte valts ut på slumpmässig basis handlar det om ett icke- sannolikhetsurval där det målstyrda urvalet inte går att generalisera till en population. Valet av ett arbetslag på högstadienivån var målstyrt där urvalet antogs vara ett typiskt fall för att exemplifiera en dimension som var av intresse för denna studie (Bryman, 2018).

Genomförande

Informanterna tillfrågades via mejl tre veckor innan intervjun tog plats. Missivbrevet skickades ut i samma mejl där syftet med studien presenterades utförligt. Alla fyra som inbjöds tackade ja till att delta i studien.

Innan mejlen skickades iväg formades studiens intervjuguide där centrala begrepp för denna studie fick ingå i frågeställningarna. Intervjuguiden fungerade som en kort minneslista för att täcka relevant område som önskades studeras (Bryman, 2018). Intervjuguiden valdes att inte delges i förväg av forskaren då en tanke fanns att inte riskera att informanterna i förväg ska känna sig låsta till valda frågor. Forskaren hade som målbild att nå de öppningar som kan uppstå i en intervju där möjligheter ges för respondenten att kunna röra sig i olika riktningar med syftet att fånga in relevanta och viktiga upplevelser (Bryman, 2018).

De fyra intervjuerna spelades in via en dator med inspelningsprogrammet Audacity, som inte är kopplad till webben. Inspelningen säkerställde att viktiga uttryck och fraser inte skulle

riskera att gå förlorat då denna studie hade som mål att uppnå en detaljerad analys efter att det auditiva materialet skrivits ner i skriftformat (Bryman, 2018).

Bryman (2018) ger exempel på vilka frågekategorier som kan ingå i en kvalitativ intervju och i studiens inspelade intervjuer återfinns nio av kategoriexemplen: den inledande frågan, uppföljningsfrågor, sonderingsfrågor, preciserade frågor, direkta frågor, indirekta frågor, strukturerade inpass, tystnad, och tolkande frågor. De fyra intervjuerna genomfördes i en lugn och ostörd miljö och varade mellan 30 minuter till 55 minuter (lärare 1- 39 minuter, lärare 2- 30 minuter, lärare 3- 55 minuter, lärare 4- 39 minuter).

Analys och bearbetning

Intervjuerna spelades in och efter transkriberingen påbörjades analysen stegvis genom att forskaren först läste igenom materialet upprepade gånger med syftet att lära känna materialet (Fejes & Thornberg, 2019). Bryman (2018) presenterar en generell strategi vid kvalitativ analys av data som kallas för grundad teori men poängterar att kritik finns mot synsättet och kritiken har lett till att det finns olika versioner av teorin. Några redskap som återfinns i grundad teori och som även användes i denna studie är att det teoretiska urvalet sågs som en kontinuerlig process av jämförelser och upptäckter med nära samband av data och de kategorier som vaskades fram i slutsteget. Redskapet; kodning, har också används i studien genom nedbrytning av data till olika och mindre beståndsdelar. Den teoretiska mättnaden som är ännu ett redskap i grundad teori återfinns också i studiens analysmetod genom att materialet brutits ner till en punkt då inga nya eller relevanta data kommer fram längre och på så sätt har mättade kategorier genererats. Analysmodellen som användes i studien inspirerades också av Fejes och Thornbergs (2019) beskrivning av hur en fenomenografisk analysmodell kan se ut. Viktigt att beakta är att den kvalitativa analysen är ett kännetecken för fenomenografin och att analysen önskar beskriva variationer av uppfattningar. Detta arbete kräver många läsnings- och reflektionsmoment.

- Bekanta sig med materialet: Genomläsning av material ett flertal gånger.
- Kondensation: Omformulera väsentligheter till färre ord. Hitta kärnfulla formuleringar.
- Jämförelse: Leta efter likheter och skillnader i lärarnas utsagor. Varje lärare fick en siffra (1-4) och färgkodades. I och med färgkodningen följde berört ämne automatiskt med. Den femte färgmarkering visade på likheter och understrykningar gjordes under likheter som inte inkluderade alla lärare men minst två utav dem.
- Gruppering: Frågeställningarna med tillhörande svar omgrupperades och vissa frågeställningar slogs ihop. Delanalyser gjordes på den nya textmassan.

- Gruppering: Alla delanalyser flyttades tillbaka under varje lärare och här började arbetet med att markera nyckelmeningar som användes i forskarens sammanfattning av respondentens uttalande.
- Artikulera kategorierna i temaområden: Forskaren tolkade vad som är uttalat och vad som är outtalat under varje lärares berättelse. Nyckelmeningar lyftes ut och forskarens kommentarer formades efter respektive lärare och gav nya uppställningar av samma material.
- Kontrastiv fas med fokus på att fånga in nya kontraster av materialet som kan göra att många kategorier/temaområden blir färre till antalet. Alla lärares uppfattningar kastades ihop ännu en gång men nu under rubriker.
- Kategorierna namngavs utifrån temaområden. Här kunde ett mönster skönjas av de sammanställda uppfattningarna där rubrikerna formade tre teman.
- Utfallsrummet identifierar slutfasen där variationerna av uppfattningar kunde lyftas ut efter att alla uppfattningar lades tillbaka till den enskilde lärarens berättelse.

Trovärdighet och tillförlitlighet

Att ha ett transparent, ödmjukt förhållningssätt med en ärlig och genuin agenda samt att ha tålamodet att lita på att allt inom sinom tid faller på plats utan att gå in och styra och störa processer har varit en utgångspunkt för denna studie. Det har varit viktigt för denna studie att noggrant beskriva tillvägagångssätt, metod, teori, tidigare forskning osv. utifrån förhållningssättet att om forskning ska kunna leda till en skola på vetenskaplig grund behöver forskningsstudien vara kritiserbar, kontrollerbar och kommunicerbar (Stukát, 2011). Det är viktigt att uppmärksamma att den tolkning av materialet som behövdes göras skulle kunna riskera att formas efter forskarens egna privata intressen. För att ge en god bild av de beskrivna uppfattningarna i resultatet så kommer även citat att illustreras. Detta görs också i fenomenografiska studier för att fördjupa förståelsen av vad forskaren har menat (Larsson, 1986).

Etiska aspekter/övervägande

Ett missivbrev där forskaren presenterade både sig själv och studiens syfte tilldelades intervjupersonerna där information om att studien följer Vetenskapsrådets (2002) fyra etiska principer presenterades. Dessa fyra principer ses som fyra allmänna huvudkrav på forskningen för att på ett grundläggande sätt skydda individen som väljer att delta i en forskningsstudie.

Dessa fyra krav kallas för informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa krav tydliggjordes genom förklaringar som att om personen i fråga väl väljer att medverka i undersökningen så har denne rätt att avbryta deltagandet när som helst. Medverkande ska inte heller i det färdiga arbetet kunna identifieras och det insamlade materialet kommer endast att användas i aktuell studie för att sedan förstöras vid forskarens examination.

Det var intressant att ta del av lärarnas tankar om hur olika ämnen upplevs vara lättare eller svårare att undervisa kopplat till arbetet med att göra lärmiljön tillgänglig men då denna studie endast har fyra respondenter skulle dessa upplevelser tillsammans med resten av varje lärares berättelse riskera att identifiera läraren. I denna studie gjordes valet att lyfta bort de direkta uppfattningarna om den enskilde lärarens ämnen kopplat till att tillgängliggöra lärmiljön för att en identifiering inte ska vara möjlig och så till vida skydda respondenterna trots mycket intressanta uppfattningar som kan sätta de olika ämnena på en skala av tillgänglighetsgrader.

Metoddiskussion

Fördelen med vald kvalitativ metod är att forskaren vill tro att resultatet fått ett större djup och bredd än om empirimaterialet tagits fram genom den kvantitativa metoden. Valet att inte använda gruppintervju metoden gjordes då det fanns en tanke om att respondenterna kunde bli påverkade av varandra. Intervjun på du man hand kunde istället bli mer flexibel och följsam, allt efter i vilken riktning respondenten valde att beskriva sina upplevelser och uppfattningar.

Resultatet i denna studie är inte representativt för hela populationen, då urvalsgruppen varit ytterst begränsad med sina fyra respondenter. Syftet har inte varit att söka efter en sanning utan istället har studien haft en intention att närma sig några typiska uppfattningar.

I denna studie gjordes ingen pilotintervju istället diskuterades frågeställningar och intervjuguiden processades fram tillsammans med forskarens handledare. Valet att inte göra någon pilotintervju kan förklaras med att intervjuaren i de semistrukturerade intervjuerna valde att hantera eventuella oklarheter under intervjun då frågeställningarna endast fungerade som en guide. Dock skulle studien kunna påverkas negativt om de få utvalda frågeställningarna inte skulle fånga in det man tänkt sig med studien. Dessutom hade en pilotintervju kunnat ge intervjuaren vana och säkerhet inför intervjuerna. Den färdiga intervjuguiden presenterades inte i förväg för respondenterna. Intervjuguiden fungerade som en kort minneslista för att täcka in för studien relevanta områden utifrån en önskan om att frihet skulle upplevas hos respondenten i sin beskrivning av sin verklighet.

Det kan vara av vikt att vara uppmärksam på att de uppfattningar över hur den tillgängliga lärmiljön utmärker sig hade kunnat se annorlunda ut om de gjordes vid annan tidpunkt. Faktorer som skulle kunna påverka detta skulle kunna vara, vilken del av dagen intervjun genomfördes utifrån respondentens perspektiv eller vilken lärmiljö med tillhörande innehåll har intervjupersonerna precis lämnat och skulle vidare till efter intervjun. Kanske har fokus lagts på det som fanns närmast för läraren för dagen i deras berättelser. Allt detta påverkar resultatet vilket innebär att om intervjuerna tagit plats veckan efter så finns där en chans att uppfattningarna bytt plats mellan lärarna eller så skulle nya eller andra perspektiv presenteras i uppfattningarna om den tillgängliga lärmiljön eller så har samma resultat erhållits.

Lärarna som intervjuades undervisar i olika ämnen vilket säkert också påverkar vilka uppfattningar en lärare kan ha kopplat till den tillgängliga lärmiljön. Om forskaren valt högstadielärare som undervisar i samma ämne likaså om lärarna hade kommit från olika skolor från olika kommuner så hade utfallet blivit påverkat av detta. Studien genom sin metod visar hur uppfattningarna kan se ut, där utdraget tagits från ett avgränsat val av högstadielärare vid ett intervjutillfälle per lärare.

Denna studie hade inga bortfall och högstadielärarna representerade olika teoretiska ämnen. Att lärarna undervisade i olika ämnen hade i resultatet inte någon betydelse för denna studie då ett etiskt övervägande gjordes under processen där ämnesperspektivet plockades bort för att skydda anonymiteten. Detta påverkade utfallet då denna infallsvinkel gått förlorad.

Högst troligt har forskarens förkunskaper påverkat utformningen av intervjuguiden och även i arbetet med att analysera materialet. Respondenternas svar har analyserats utifrån en rättvisaspekt där förhållningssättet att resultatet ska hålla sig till högsta möjliga grad av korrekthet har varit en utgångspunkt.

Resultat från analysen

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat från analysen. Då denna studie är inspirerad av den fenomenografiska ansatsen gestaltas hur fenomenet ”en tillgänglig lärmiljö” framstår på olika sätt hos lärare utifrån frågeställningarna:

- Hur uppfattar lärarna arbetet med att göra undervisningen tillgänglig för alla elever?
- Vilka olika uppfattningar eller sätt att tänka på kring fenomenet ”en tillgänglig lärmiljö” kommer fram hos lärarna?

Tolv kategorier har kommit fram av det empiriska underlaget och dessa återfinns under tre olika teman. Varje kategori innehåller utmärkande uppfattningar som kommer att redovisas och förklaras utifrån respektive tema enligt ordningen i figur 1. De beskrivna uppfattningarna i de olika kategorierna illustreras av citat. Detta för att hjälpa läsaren att fånga innebörden av den gestaltade uppfattningen (Larsson, 1986).



Figur 1. Redovisning av övergripande teman och underliggande kategorier.

Klassrumsarenan kräver en bemästringskonst

Detta tema omfattar kategorier som rör uppfattningar som är knutna till lärarens många utmaningar och möjligheter att påverka den tillgängliga lärmiljön i klassrummet. I

uppfattningarna kommer det fram att läraren hanterar den tillgängliga lärmiljön utifrån sex olika kategorier.

Att skapa gott arbetsklimat

Uppfattningarna i denna första kategori visar att lärare ser att relationer skapar både trygghet och möjligheter för eleven oavsett vilka förutsättningar eleven har. En lärare beskriver detta på följande sätt:

Det är viktigt med någon typ av relation med alla sina elever. För att dem ska vara intresserade, vilja lära sig och känna sig trygga. För om dem inte känner mig eller jag har någon relation med dem då kan dem inte lära sig i en trygg lärmiljö. Då kommer dem inte att våga ställa frågor. Ifrågasätta eller säga till när dem känner sig obekväma.

Ovanstående uppfattning om relationer kopplas till skapandet av ett gott arbetsklimat som i sin tur uppfattas göra lärmiljön mer tillgänglig. En lärare uttrycker sig också väldigt specifikt genom uppfattningen: ”För dem svagaste eleverna är relationer det allra viktigaste.” De goda relationerna spelar en betydande roll i den tillgängliga lärmiljön men inte bara mellan lärare och elever. I uppfattningen nedan inkluderas också resurspedagogerna i relationsarbetet.

Det känns som A och O att bygga en relation med eleven för annars tror jag inte att eleven vågar liksom visa sig. Men eleven som behöver något annat än normal eleven måste våga liksom närma sig och säga det. Och jag känner inte att det primärt måste vara mig dem vänder sig till. Alltså jag vet ju det finns så många bra personer på den här skolan så att t.ex. om resurspedagogen som träffar några av mina elever mycket och om dem via henne förklarar nånting så pratar resurspedagogen med mig. Så det är inte så, dem måste inte känna, relationen måste inte börja med att den byggs upp hos mig. Den kan byggas upp hos någon annan så pratar den personen med mig och så återkommer jag till eleven. Nu har jag pratat med resurspedagogen t.ex. och jag vet att ni har kommit fram till det här. Så jag kan bygga upp en relation via andra också.

Således lyfts flera faktorer i skapandet av ett gott arbetsklimat i klassrummet. Relationsarbetet skapar trygghet och trygghet skapar möjligheter i en lärmiljö som blir mer tillgänglig. Den tillgängliga lärmiljön påverkas positivt av att de vuxna runt eleven involveras i relationsarbetet. I exemplet ovan har resurspedagogen en viktig roll i relationsarbetet genom att förtydliga elevens uttalade behov för läraren.

Att göra eleverna delaktiga

Empirin visar att lärarnas uppfattningar om elevers delaktighet också kan kopplas till arbetet att göra lärmiljön mer tillgänglig. Uppfattningen om att variationen av arbetssätt, arbetsuppgifter

och undervisning visar att dessa kan öka elevernas delaktighet. En av lärarna exemplifierar elevernas delaktighet så här:

Ja, det kan vara på lite olika sätt. I våras fick dem flera gånger inför ett arbetsområde fylla i ett Google formulär. Vi hade en liten omröstning. Hur vill du arbeta? Hur vill du visa dina kunskaper? Och så visade jag resultatet och så anpassade jag undervisningen efter det.

En annan lärare klargör att det är viktigt att elevernas delaktighet medvetandegörs hos eleverna Detta för att eleverna inte alltid upplever att de har fått vara delaktiga i sitt eget lärande och i valet av undervisningsformer. Vissa elever behöver hjälp med att ta kontroll över sitt eget lärande för att vidare få eleven att äga sitt lärande och då behöver delaktigheten synliggöras. En annan uppfattning som åskådliggörs är vikten av att läraren ser över vilka elever som deltar frekvent på gruppnivå i klassrummet för att bjuda in de elever som inte naturligt utmärker sig på gruppnivå. Detta för att skapa delaktighet hos fler elever. Så här reflekterar en lärare över sitt arbete utifrån att göra elever delaktiga:

Jag tänker på när alla har varit med och sagt nånting, jag har fått igång dem, jag har engagerat dem. Det tycker jag är en ... då har det varit en bra lektion. Alla har kanske inte sagt nånting i helklass men alla har diskuterat, kanske nånting som vi läst gemensamt eller någon har läst något, ja så. Alla har varit engagerade.

Sammanfattningsvis uppfattar lärarna att elevers delaktighet gör lärmiljön mer tillgänglig. Eleverna behöver systematiskt bli påmind om deras delaktighet för att på så sätt uppmuntra eleverna att ta kontroll över sitt lärande som vidare tillgängliggör lärmiljön. Delaktigheten hos eleverna kan öka om läraren varierar arbetssätt, arbetsuppgifter och undervisning. Läraren ser över gruppens elevsammansättning för att fördela och balansera inbjudningar till delaktighet på gruppnivå för att öka delaktigheten.

Lärarrollen

Denna kategori av uppfattningar visar på att läraren också problematiserar sitt arbete utifrån sin egen lärarroll i sökandet efter fungerande pedagogiska lösningar. En lärare menar att ibland behöver man titta kritiskt på sig själv ur ett professionsperspektiv. ”Vad gör man som lärare när man tycker att man har förtydligat på alla sätt och ändå inte får eleven till att förstå?” frågar sig läraren och svarar själv på frågan ” Då kanske man ska titta på sin kommunikation med eleven”. Så här exemplifierar en lärare hur dennes lärarroll kan påverka den tillgängliga lärmiljön:

Det handlar jättemycket om klassrumsklimatet men det handlar också om vad jag signalerar till dem om jag tar deras frågor på allvar och deras sätt att se på saker på allvar då görs det tillgängligt. Då blir det en tillgänglig lärmiljö för dem.

Tillgänglig lärmiljö handlar en stor del om interaktionen mellan lärare och elev och i citatet här ovan synliggörs lärarens förhållningssätt som enligt läraren kan gagna den tillgängliga lärmiljön. Här nedan åskådliggörs en lärares syn på lärarrollen utifrån förhållningssättet till ämnet som läraren undervisar i:

Det är ju lite det som är ens uppgift som ämneslärare på nåt vis, att göra mitt ämne intressant, roligt, spännande, lite språknördigt, lite textnördigt. Men motivation är ju, det är en utmaning.

Vissa elever är svårare att motivera trots ett engagemang från lärarens håll. I nästa citat beskriver en lärare en interaktion som bygger på ett förtroende där den genuina nyfikenheten får ta plats. Tålmod och envishet är andra egenskaper som synliggörs. En lärare som visar att denne behöver tro på eleven samt arbeta för att ge sitt ämne status klargörs i citatet:

Visa nyfikenhet, att du är nyfiken på hur eleven har tänkt. Även om det är ett lite tokigt svar så visa att du förstår hur eleven tänker på nåt vis. Det är engagemanget som blir bra. Visa att du tror på eleven och dessutom såklart visa att du tycker att det är viktigt, att ditt ämne är viktigt, att det är viktigt att lära sig detta. Visar du dig oengagerad så kan du inte riktigt förvänta dig att eleverna kommer att visa dig ett engagemang i ditt ämne. Jag visar dem att jag tror på dem. Dem måste tro på sig själva och dem måste visa att dem vill. Men jag behöver visa och jag behöver visa det ofta att jag tror att dem kan, att jag litar på dem. Dem behöver känna att dem har förtroende för mig att jag inte hånar dem eller skrattar åt dem. För då kommer man inte att vilja testa eller ställa frågan till mig. Jag kan uppmuntra dem och jag kan peppa dem och jag kan visa att jag tror på dem.

En annan uppfattning hämtad från empirin gör sig gällande från ett samhällsperspektiv. Elevens hemförhållanden uppfattas behöva forma lärarrollen utifrån elevens förmåga eller oförmåga. Så här uttrycker sig en lärare över varför lärarrollen behöver innehålla mer ledarskap idag än tidigare:

Ledarskapet är viktigt inte minst för att väldigt många ungdomar idag tillbringar tid i hemmet utan aktiva föräldrar. När jag växte upp på 80-talet så var min mamma hemma på halvtid d.v.s. jag hade en förälder hemma väldigt ofta nästan alltid. Nu är alla yrkesarbetande och föräldraskapet är oftast... då har vi kämpat, du har kämpat med ditt på skolan och jag har kämpat med mitt på jobbet. Nu ska vi ha trevligt. Man unnar sig saker d.v.s. vuxennärvaron är inte regel struktur fundament uppfostran utan det är att bekräfta att uppleva positiva saker tillsammans att inte brottas med negativa. Vi tar det positiva för vi har haft det jobbigt i skolan och på jobbet. Det är mindre ledarskap i hemmet idag och därför behöver vi lärare visa ett större.

Essensen i denna kategori är att läraren uppfattar hur denne behöver titta på sig själv, sitt förhållningssätt och vilka budskap som sänds utifrån förhållningssättet. Samspelet med eleverna behöver bygga på ett förtroende där man tror på sina elever, är nyfiken på vad dem har att säga och tar dem på allvar. Ämnet som läraren undervisar i behöver fånga eleven utifrån lärarens engagemang där undervisningsämnet sätts på en piedestal för att både klargöra ämnets viktighet och fånga elevernas intresse. Lärarens ledarskap uppfattas som viktigare än någonsin där bristen på den vuxnes ledarskap i hemmet behöver kompenseras på skolan.

Dynamiken (rörelser och krafter) i undervisningen

I denna kategori lyfts uppfattningar kring lärarens förmåga att kontinuerligt göra bedömningar, prioriteringar och ta beslut utifrån den upplevda kontexten för att hantera lärmiljön. Läraren behöver vara inlyssnande, uppmärksam, kunna se mönster och sammanhang för att ta vara på variationen som finns hos eleverna på bästa sätt. Förmågan att läsa av spelet i klassrummet för att kunna gå in med rätt insats ses som en utmaning och så också arbetet med att följa upp alla elevers förståelse kontinuerligt. En lärare uttrycker sig såhär:

Ibland är det faktiskt lite svårt. Jag kan tycka att jag gör det. Ibland är det alltså först efteråt som jag kanske kan se att alla inte har förstått instruktionen. Och ibland kan det vara att eleven har hjälp av någon elevassistent eller annan resurs och då går dem iväg och jobbar och då vet inte jag riktigt hur mycket instruktionen behövs förtydligas för att jag inte är där och ser det. Och om elever är kvar i klassrummet så kan det ibland va när jag går runt och tittar vad dem håller på med. Ja, men det går bra, det går bra. Så hjälper jag dem litegrann. Men det är kanske först efteråt som jag ser, när lektionen är slut eller i slutfasen att oj den här eleven har faktiskt inte förstått riktigt. Så det är lite svårt ibland att följa upp. En del elever vill ju också lite dölja att dem inte riktigt har förstått. Så det kan vara lite svårt ibland att veta om man når rätt. Om man träffar rätt.

En lärare definierar hur den begränsade tiden, klasstorleken, samt andelen extra anpassningar ramar in hur mycket läraren hinner med av det som läraren önskar göra i klassrummet. Elevresurser ses som något som kan göra lärmiljön mer tillgänglig för vissa elever. Arbetet utmanas dock med att hitta balansen i att använda elever som resurs så att det inte blir på bekostnad av att resurselevens eget lärande hindras. Så här uppfattar en lärare denna situation:

De får varandra som resurser. Sen är kanske inte det alltid rättvist för den lite starkare eleven heller. Dem tycker oftast att det går lite för långsamt och dem hinner inte lika mycket som dem annars skulle hunnit med om de gjort det själva. Det tycker många utav dem här starkare eleverna. Då är det att man får se till att rotera så att det inte alltid blir samma person som får hjälpa till. Vi kör så här denna gång så kör vi med någon annan nästa gång. Sen blir det ingen större grej. Jag vill inte heller göra en stor grej av det. Nu blev

det ni som blev placerade tillsammans. Nästa gång får ni jobba med någon annan. Det är slumpmässigt utvalt tänker dem att det är.

Med andra ord finns det en uppfattning om att läraren behöver hitta en balans så att de duktiga eleverna inte upplever att de lär sig mindre på grund av att de hjälper svagare elever.

Uppfattningen att göra en bedömning av hur behoven ser ut hos eleverna vid lektionsstart kan vara en utmaning tillsammans med efterföljande prioritering av vilka elever läraren behöver lägga mer fokus på där och då. Att ha en specialpedagog och resurspedagog i sin närhet betyder mycket för läraren då det t.ex. finns en uppfattning om att det är svårt för en lärare att själv möta och tillgodose behoven hos elever med NPF i ett klassrum och samtidigt tillgodose de andra elevernas behov.

Man kan inte säga att ett extra fokus på NPF, en extra inkludering utav elever med svårigheter, inte påverkar övriga gruppens förutsättningar och tillgång till mig. Det påverkar. Ska man göra lärmiljön tillgänglig för NPF elever i större utsträckning så är den mindre tillgänglig för andra.

Sammanfattningsvis åskådliggör denna kategori av uppfattningar det komplexa sammanhanget där lärarens bedömningar, prioriteringar, beslut och uppföljningar behöver göras kontinuerligt utifrån tidsramar, klasstorlekar och elevbehov. Här finns uppfattningar kring att använda elever som resurser på ett balanserat sätt men också en uppfattning om hur viktiga resurspedagoger och specialpedagogen är i arbetet att tillgängliggöra lärmiljön för alla elever.

Differentierad undervisning

Uppfattningarna i denna kategori grundar sig i att läraren erbjuder en variation av arbetssätt, uppgifter och undervisning. Så här fångar en lärare in sin uppfattning om den differentierade undervisningen:

Det jag tänker på då är att vissa, att alla inte behöver göra samma sak. Att man inte behöver göra allt utan att man har avgränsningar och begränsningar. Jaa, differentierad på så vis. Det är inte enbart positivt uttryck tycker jag. Det känns precis som att man inte tror ... att vissa får ha lightversion eftersom att man tror att dem inte kommer att nå så långt ändå. Klangen som sådan ... att jag har något differentierat.

I citatet ovan kommer det fram att den differentierade undervisningen gör att lärmiljön kan bli mer tillgänglig för vissa elever när läraren anpassar, avgränsar och begränsar. Men det görs också en markering. Den differentierade undervisningen är inte enbart något positivt då det kan signalera att man inte tror på vissa elever. Differentierad undervisning kan påverka lärandet hos eleven både positivt som negativt. Dels genom de förväntningar en lärare har på en elev men

det anpassade materialet kan också få elever att känna sig udda och mindre bekväma kommer det fram av empirin. Så här åskådliggör en lärare sin uppfattning om anpassat material:

Men det handlar också om det här att alla vill kunna känna att dem är del av samma grupp. Och då är det inte alla som är bekväma med att ha ett annat material. Att om jag säger nu tittar vi på sidan 200 i läroboken och då ska dem öppna datorn och hitta sidan där. Det är inte alla elever som gillar att vara den udda eleven så att säga. Alltså ha ett annat... det tycker jag är en utmaning. När man har det till alla, gör det ingen skillnad om jag har den lättlästa och stora bokstäver och svart bakgrund eller om alla sitter där och kan läsa det digitalt. Det är en utmaning att hitta rätt så att alla känner sig liksom inkluderade.

I citatet ovan förklarar läraren att allt material borde erbjudas alla, inte bara elever i svårigheter då detta kan få eleverna att känna sig exkluderade. En annan lärare gör en konklusion utifrån liknande tankebanor och menar att hela upplägget behöver avdramatiseras. ”Det ska inte vara konstigt att någon behöver mer hjälp än en annan.”

Ett dilemma som gör sig gällande bland uppfattningarna är hur den differentierade undervisningen skulle kunna försvåra för vissa elever att lyckas med de nationella proven trots att de har en upplevelse av att de faktiskt lyckas med sina uppgifter.

Jag undervisar i ämnen som alla avslutas med ett nationellt prov. Det är väldigt lömskt om jag tagit ut dem på olika stigar då jag vet att två av tre stigar leder till förutsättningar till ett nationellt prov. En av dem här stigarna räcker inte enda fram. Men jag har gett elever uppgifter. Eleverna har löst uppgifterna. Dem har en bild utav att det jag gör räcker. Och så kommer dem fram till nationella provet och så säger eller rättare sagt så säger staten: Du kan inte tillräckligt. Det är ett dilemma.

Det centrala i denna kategori visar hur den differentierade undervisningen inte alltid uppfattas som något som står enbart för positiva saker. Den erbjuder en variation av arbetssätt, uppgifter och undervisning. Läraren kan anpassa, avgränsa och begränsa uppgifter men dessa behöver överlämnas av en unik lärare och tas emot av en unik elev. Både lärare och elev har ett innehåll av erfarenheter och känslor som behöver tas i beaktning för att förstå när den differentierade undervisningen inte fungerar optimalt. Ett dilemma uppenbarar sig också i det sist presenterade citatet. När läraren differentierar sin undervisning kan detta riskera att eleven inte kommer att få till sig de förutsättningar som behövs för att klara det nationella provet.

Den reflekterande praktiken

Denna kategori belyser genom sin empiri uppfattningar om hur den reflekterande praktiken kan förändra handlingsmönster och på så sätt eliminera icke önskvärda handlingsmönster som annars skulle riskera att upprepa sig. I uppfattningarna synliggörs vikten att våga ta hjälp av en

kollega. Detta för att bolla idéer och reflektera över en pedagogisk utmaning men också för att se över vilken kompetens som finns för att vilja lära sig mer om något specifikt. Behovet av reflektion gör sig synligt i båda citaten nedan:

... och jag tänkte jättemycket på det under den tiden. Det där med vems röst som hörs mest i klassrummet. Är det bara min? Så är det inte så bra. Eller är det bara elevernas eller är det bara vissa elevers. Men framförallt min egen röst. Hur mycket är det jag som pratar hela tiden?

Det finns ett samarbete speciellt med resurspedagogen kopplat till min klass där jag är mentor. Vi pratar mycket om mina elever som hon också har. Och med assistenten som är med en av eleverna. Vi pratar mycket om hur vi ska lösa uppgifterna för den eleven.

Denna kategori av uppfattningar utmärks av att reflekterande samtal mellan lärare, elev, resursassistenter, specialpedagog, vårdnadshavare och arbetslag kan påverka utvecklingen av den tillgängliga lärmiljön.

Konstanter (oföränderliga storheter) i en tillgänglig lärmiljö

Detta tema kan ses som grunden till tre underliggande kategorier. Dessa kategorier innehåller vad lärare uppfattar som centrala och fasta delar av vad som naturligt hänger med i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön.

Superstrukturer, övertydlighet, förutsägbarhet och systematik.

I denna kategori framträder betydelsen av konstanter som övertydlighet, superstrukturer och systematik. Dessa konstanter uppfattas som att de skapar överblick, trygghet, mening och hjälper lärandet framåt. Citatet här nedan fångar in denna kategori på ett kärnfullt sätt:

Jag lärde mig att vara oerhört tydlig, väldigt strukturerad och systematisk på mellanstadiet. Steg för steg och lite övertydlig men jag märkte utan att jag egentligen tänkte på det så kluckade jag med det där superstrukturerade till högstadiet med. Jag märker att det är rätt så många som det fungerar bra för att det finns en systematik i det och väldigt strukturerat. De som inte behöver det, ja, de kan bara gå vidare på egen hand. Men jag känner att det har hjälpt mig mycket dels att förstå hur strukturerad man nog faktiskt kan behöva vara även med äldre elever. Och jag tycker att det fungerar ganska bra. Jag skriver alltid på smartboarden vad dagens lektion ska innehålla, vad vi gör och vad av det vi gör ska göras gemensamt alltså om det är genomgång eller så och vilket av det som är enskilt eller pararbete. Och då står det också vilka sidor man ska arbeta med eller vilka övningar man ska göra och så där så att sen är det alltid, där är alltid några som jag vet om eller som jag märker snabbt att det räcker inte med att jag säger det, skriver det på smartboarden. Dom har detsamma i "Classroom". Det är i Google Classroom jag skriver men jag måste också gå till dem och säga det är det här du ska jobba med. Men man har i alla fall, ja, det hjälper i alla fall fler tycker jag om man har det strukturerat och tydligt.

En liknande uppfattning i denna kategori lyfter tanken om att genom konstanterna inte försvåra lärandet för de svagaste. Arbetet med att ge instruktioner så att alla förstår utifrån tydlighet och förutsägbarhet är avgörande men det finns en baksida med detta konstaterar läraren. Denna baksida handlar om att lektionen kan upplevas som tråkigare då man inte kan bjuda på t.ex. överraskningar och underhållning eftersom flera utav eleverna kämpar med fokus och förståelse. Det kan också försvåra lärandet för dem svagaste. Så här uttrycker sig läraren:

Så den härliga läraren som jag inte är, utan jag är den förutsägbare korrekta tydliga läraren, den härliga läraren bjuder på mer underhållning men försvårar lärandet för dem svagaste.

Avslutningsvis kan det konstateras att denna kategori innehöll många korta och kärnfulla uppfattningar som kunde kopplas till den tillgängliga lärmiljön. Exempel på uppfattningar är: ”Det som är nödvändigt för vissa, erbjud det till alla. Det är också ett sätt att avdramatisera.” ”Strukturerad undervisning har snabbt tempo och ger resultat.” ”Den fyrkantiga strukturen gör att lärmiljön blir NPF säkrat.” ”Arbetet med att ge instruktioner så att alla förstår utifrån tydlighet och förutsägbarhet är avgörande.”

Extra anpassningar

I denna kategori visar det sig i uppfattningarna att extra anpassningar inte är något konstigt och en konstant att räkna med för att göra lärmiljön mer tillgänglig. En lärare deklarerar behovet av att för egen del hitta former för att lättare bedöma muntliga redovisningar och gruppsamtal. En annan uppfattning uttrycks i att anpassat material borde erbjudas till alla i klassen då det idag erbjuds endast elever med svårigheter. När anpassat material inte erbjuds till alla kan läraren se att berörda elever upplever sig som udda och känner sig obekväma med sitt anpassade material. Dessa elever kan uppleva att de blir uthängda när dem egentligen bara vill vara som alla andra. En annan lärare ser utmaningen i att balansera sin undervisning mellan att erbjuda extra anpassningar och att låta eleverna också få arbeta utan extra anpassningar. Detta då vissa extra anpassningar inte får användas när det nationella provet väl görs i ÅK 9. I citatet nedan beskrivs ännu en uppfattning där en lärare försöker tänka utanför boxen för att anpassa så att det ska bli möjligt för eleven att lyckas:

Jag försöker hitta möjligheter. Och ibland kan det vara nån elev som jag vet har svårigheter, att efteråt när dem har lämnat in ett prov eller en uppgift så pratar jag lite med eleven om vad dem har skrivit och ställer lite frågor så att jag får lite mer information om vad eleven kan. Så det är en metod som jag använder också, för att alla ska känna att dem har möjlighet.

Extra anpassningar finns, används, utvecklas och dessa kan se väldigt olika ut från elev till elev, från situation till situation och från lärare till lärare men upplevs som en faktor som kan göra lärmiljön mer tillgänglig för en elev.

Fysiska lärmiljöer

I denna kategori av uppfattningar inkluderas både klassrummets lärmiljö men också ett grupprum. I grupprummet finns portabla ljudabsorberande skärmar vid varje skrivbord och här finns alltid tillgång till resurspedagog. Så här uttrycker sig en lärare om att grupprummet behövs för att lärmiljön ska bli mer tillgänglig för vissa elever men att grupprummet behöver ett ledarskap för att det ska fungera fullt ut för eleven:

Utan då måste vissa elever få sitta i en satellit. Men den satelliten får inte vara utan ett ledarskap. För dem elever som behöver det mest kan hantera bristen på ledarskap allra sämst. Här har vi ett grupprum med ljudabsorberande filterskärmar och resurslärare knuten till det utrymmet. Men att sätta elever själva i grupprum är sällan fantastiskt.

I citatet ovan målas det upp att ett grupprum med ett ledarskap kan blir den konstanten som vissa elever behöver i sin lärmiljö. Nedan citeras en lärare som kärnfullt beskriver sin uppfattning om lärmiljöernas betydelse:

Jag tänker så här ju att jag vill att så många som möjligt så ofta som möjligt ska vara kvar i mitt klassrum för att jag tror att dem genom att vara här kan lära sig mycket. Och då tänker jag inom ramen för klassrummet så kan jag göra anpassningar för dem. Och det kan vara att man behöver sitta där, eller att man behöver gå ut och ta en rast eller bensträckare. Det kan också vara att man inte gör lika många uppgifter som någon annan eller kanske inte alltid samma. Eller att man får enskilt eller individuella instruktioner eller inte sitter ihop med någon annan. Men jag försöker inte göra så stor sak av det. Utan mer bara att dem är lite som alla andra, inget konstigt men en del av gruppen. Sen är det vissa, men då tycker jag att vi har en bra dialog, som ibland vill sitta för sig själva och som då säger, och kanske vill fråga ett par extra gånger men inte vill göra det inne i klassrummet. Dem kan rätt så ofta komma tillbaka efter en stund till mig och då är det precis som dem har fått lite tid att tänka i grupprummet och fatta det lite och fattar vad dem ska fråga. Men jag har varit ganska tydlig med att jag vill att dem ska vara i klassrummet. Dem får med sig mycket genom de gemensamma genomgångarna. Dem kan få lyssna på hur andra tänker. Jag tycker att det i de allra flesta fallen är bra med enskilda moment. "Fine" gå ut, men basen vill jag helst att man har i klassrummet. Speciellt med det studieklimat vi har här som är lugnt, tyst som jag upplever det. Att inte någon är taskig mot någon annan för att nån behöver mycket hjälp eller nånting sånt. Ja, då tycker jag det finns goda förutsättningar att lyckas bra i klassrummet.

I citatet ovan tydliggörs inkluderingens betydelse i att tillgängliggöra lärmiljön för eleverna. Här har klassrummet en betydande och central roll som lärmiljö men då eleverna är olika kan

detta innebära att några elever under kortare stunder behöver få ha grupprummet som sin lärmiljö. Dock konstateras det i uppfattningen att basen alltid behöver vara i klassrummet.

I denna kategori uppfattas klassrummet tillsammans med sin lärare och grupprummet med sin resurspedagog som konstanterna som skapar inkludering, trygghet och studiero. Detta för att ett lärande ska ske efter elevens förutsättningar och behov. Uppfattningarna visar att den fysiska lärmiljön inte kan fungera optimalt utan ett ledarskap. Den fysiska lärmiljön behöver en vuxen som står för ledarskapet som kan föra elevens lärande framåt för att uppfattas som en konstant.

Socialisationsuppdragets betydelse

Detta tema omfattar tre kategorier av uppfattningar som i analysen knyts till lärarens socialisationsuppdrag. Klassrumsarenan är komplext utifrån många parametrar som normer, värderingar och regler som skapar klassrumskulturer. Lärarnas uppfattningar visar indirekt att socialisationsuppdraget är av betydelse parallellt med kunskapsuppdraget i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön.

Ledarskapet

I empirin synliggörs att det är läraren som behöver skapa den förståelse i klassrummet som utgår ifrån toleransen och respekten för varandra. Elever behöver också stöd i hur regler ska följas. Detta kräver ett ledarskap från lärarens håll men att läraren också föregår med gott exempel. I de två uppfattningarna synliggörs en variation i uppfattningen kring lärarens ledarskap kopplat till att skapa det önskade klimatet i klassrummet.

Jag tar kommandot ur ett ledarperspektiv i klassrummet för det går att göra lärmiljön tillgängligt i det klassrum som är genom att styra vem som gör vad och när. Genom att helt enkelt bryta samtal och ha kontroll över lärandet och leda klassen. Vara chef i klassrummet.

En tillgänglig lärmiljö är en miljö där eleven känner lust och vilja att lära sig och också vågar fråga så att han eller hon kan liksom äga sitt lärande. Att det finns det klimatet. Det handlar jättemycket om klassrumsklimatet. Men det handlar också om vad jag signalerar till dem. Om jag tar deras frågor på allvar och deras sätt att se på saker på allvar.

I det översta citatet markeras ledarskapet först som ett chefskap där ordning och reda skapas, tydliga markeringar görs, med syftet att skapa ett klimat utifrån regler som gagnar den tillgängliggöra lärmiljön. I citat därefter lyfts uppfattningen om det arbete läraren behöver göra för att skapa ett klassrumsklimat där elevernas självförtroende och självkänsla lyfts till den

nivån att de vågar ta plats i klassrummet. I detta arbete behöver läraren också föregå med gott exempel genom att vara medveten om vilka egna signaler som sänds ut. T.ex. behöver läraren ha ett förhållningssätt där denne tar elevernas frågor och sätt att tänka på, på allvar.

I citatet nedan åskådliggör en lärare utmaningen att implementera en tillåtande miljö där elever vågar utmana sig, vågar ta plats och upplever att det är okej att göra fel både inför grupp och lärare.

Det handlar om att kunna implementera en miljö i klassrummet och eleverna emellan, som tillåter att man gör fel, tillåter att man tar plats, att man chansar och ja det var ju fel. Att dem ska våga ha fel inför gruppen och det är den stora utmaningen, och inför mig som dem på nåt sätt har en bild av att jag är facit.

Denna kategori lyfter ledarskapets betydelse i skapandet av ett klassrumsklimat där regler följs utifrån att läraren i välmening styr och markerar. Där respekten behöver förstås av eleverna genom att läraren själv har ett förhållningssätt som andas respekt till eleverna. Arbetet med att implementera en tillåtande lärmiljö som inkluderar alla elever och gör att eleverna vågar utmana sig inför varandra och inför läraren uppfattar läraren som en stor utmaning.

Kommunikationen

Kommunikationen är en förutsättning för demokratin där en lärare också behöver skapa ett klassrumsklimat som innehåller tolerans och respekt för varandras åsikter. Eleverna behöver förstå varför ett tillåtande samtalsklimat är så viktigt där elever vågar träna på att uttrycka sina åsikter men också lära sig att lyssna på varandra. Detta klagörs av en lärare i uppfattningen nedan:

Det var en gemensam överenskommelse. Dem hade inte en susning om varför dem skulle sitta i en liten grupp och prata, eller varför man skulle lyssna på andra och så där. Så det är dels allmänna samtalsregler om hur man är men också att man kan dra nytta av varandra. Att man kan lära sig av andra. Antingen att nån faktiskt har rätt svar när man själv inte är riktigt på banan eller att man får olika sätt att se på saker. Man kan få olika lösningar på ett problem. Man kan få vidgade vyer. Jaha, så kan man också se på det.

I citatet nedan exemplifierar en lärare hur denne arbetar förebyggande i arbetet med att skapa det trygga klassrumsklimatet. Läraren synliggör hur elevernas relationer vårdas genom att de får arbeta med sina kommunikativa förmågor i teaterleken.

Man kan göra övningar så att dem känner sig trygga med varandra i helklass. För att vårda relationerna mellan eleverna. Genom pjäser kan man säga lite repliker och så. Och charader som de får göra för varandra och där dem bjuder lite på sig själva. Så att dem ska känna sig så trygga som möjligt med varandra och att ingen här dömer eller ingen här får döma. Man diskuterar dock. Och om någon säger något opassande, att

man säger till också att så gör man inte. Om jag har skapat relation då kan man säga ifrån på ett tydligare sätt.

I denna kategori lyfter lärarna i sina uppfattningar vikten av att låta eleverna öva på att kommunicera på ett sätt som skapar ett tillåtande klimat. Eleverna får träna sig i att uttrycka sina åsikter men också att lära sig lyssna på andras åsikter i en anda som präglas av tolerans och respekt. Vidare får eleverna i teaterövningar chansen att skapa sig en identitet i de relationer som både skapas och vårdas och som i längden tryggar lärmiljön för alla.

Kulturer som kan försvåra tillgängligheten

Det personliga draget, självförtroende, kön, normer och roller skapar en social kultur som läraren behöver kunna möta upp. Detta för att skapa en balans t.ex. utifrån människors lika värde. I citatet nedan lyfts exempel på elevernas mångfald där vissa elever vågar andra inte. Vissa elever har enorma kunskaper men som inte synliggörs om inte läraren styr upp. Att pojkar vågar fråga mer och tar mer plats än flickor i klassrummet.

Vissa elever väljer att visa både kunskap och okunskap. Dem har det självförtroendet. Ah, det var fel, det var ju synd. Medans andra sitter inne med fantastiska resurser. X kan allt, har A i alla mina ämnen, svarar på noll frågor, alltid. Pojkarna har i mycket större utsträckning som strategi att synliggöra än flickorna. Synliggöra kunskap, synliggöra okunskap, chansa, våga bjuda på att jag hade fel, vågar fråga, vågar rådfråga, be om ett utvecklande, ta plats, allt handlar om att ta plats i det läget.

Vidare uppmärksammar en lärare en kultur som visar att många elever tycker att det är ganska jobbigt att lära sig i många sammanhang. Att det t.o.m. är fint att inte anstränga sig. Det är en utmaning att förmå pojkar som tycker att det är fint att inte anstränga sig, att anstränga sig kommer det fram som en uppfattning i uttrycket nedan:

Och en kultur som finns är ”ingen ansträngnings” kulturen. Att inte anstränga sig är fint. Att lära sig i många sammanhang är ganska jobbigt. Men att vilja gå på hockeyträning, fotbollsträning, vad det nu må vara, och dem är villiga att svettas där och då, och kämpa och lägga timmar och tid. Men inte här. Så går det inte med minimal insats, så går det inte alls. Går det inte med att man är med på lektionerna och gör ganska lite och absolut ingenting hemma, ja då går det inte. Då är det fel på materialet. Då är det för svårt. Det är en utmaning. Det är en utmaning att förmå pojkar att anstränga sig.

I en annan uppfattning presenterar en lärare en elevstrategi som uppfattas som en kultur hos en del elever. Det finns elever som väljer att inte anstränga sig när de först får i uppgift att tänka själv och bilda sig en egen uppfattning för att sedan samtala i par om vad man kommit fram till. Så här beskriver en lärare hur det kan gå till när denne använder sig av arbets sättet EPA (Enskilt,

i Par, Alla gemensamt) för att göra alla elever delaktiga i sitt lärande men att det inte lyckas fullt ut pga. den kultur som kan finnas hos vissa elever:

När eleverna jobbar först enskilt, sedan i par och sedan alla i helgrupp, EPA... tyvärr är det väldigt beroende på vilka som sitter i paret. Det är väldigt svårt att slå E:t i P och A. för att dem känner varandra som grupp. Det innebär att dem vet att när dem kommer till A så kommer facit att presenteras. Då kommer dem att få rätt svar. Om jag tycker att det här är kämpigt och svårt och framför allt fokus på kämpigt jobbigt, jag vill inte anstränga mig och så sitter du bredvid mig. Så är du som jag och vi pratar om annat. Det första jag tänkt är att det är jobbigt. Det är E. Sedan sitter vi i par och tycker likadant tillsammans och då inväntar vi A:et. Det är en strategi.

Läraren konkluderar att denna strategi som en del elever väljer leder till att lärandet blir väldigt ytligt och nya kunskaper glöms bort fortare om det egna engagemanget och ifrågasättandet inte funnits med från början.

I denna kategori av uppfattningar visar empirin hur elevers personliga drag, självförtroende, kön, vilka normer och roller som existerar, skapar en social kultur som läraren behöver förstå och reflekterar kring. Denna sociala kultur kan nämligen riskera lärmiljöns tillgänglighet.

Sammanfattning av analysens resultat

I detta kapitel har undersökningens resultat presenterats från analysen. Denna fenomenografiskt inspirerade studie har haft som syfte att gestalta hur fenomenet ”en tillgänglig lärmiljö” framstår på olika sätt hos lärare utifrån frågeställningarna:

- Hur uppfattar lärarna arbetet med att göra undervisningen tillgänglig för alla elever?
- Vilka olika uppfattningar eller sätt att tänka på kring fenomenet ”en tillgänglig lärmiljö” kommer fram hos lärarna?

Tolv kategorier har kommit fram av det empiriska underlaget och dessa återfinns under tre olika teman: Klassrumsarenan kräver en bemästringskonst. Konstanter i en tillgänglig lärmiljö. Socialisationsuppdragets betydelse.

Det första temat (klassrumsarenan kräver en bemästringskonst) omfattar kategorier som rör uppfattningar som är knutna till lärarens många utmaningar och möjligheter att påverka den tillgängliga lärmiljön i klassrummet. I uppfattningarna kommer det fram att läraren hanterar den tillgängliga lärmiljön utifrån sex olika kategorier. Uppfattningarna kretsar kring att skapa ett gott arbetsklimat, att göra eleverna delaktiga, lärarrollens betydelse för en mer tillgänglig lärmiljö, att kunna hantera dynamiken i undervisningen, den differentierade undervisningen som inte alltid är till godo samt den reflekterande praktiken som kan påverka lärmiljön.

Det andra temat (konstanter i en tillgänglig lärmiljö) kan ses som grunden till tre underliggande kategorier. Dessa kategorier innehåller vad lärare uppfattar som centrala och fasta delar av vad som naturligt hänger med i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön. Den första kategorin håller sig till superstrukturer, övertydlighet, förutsägbarhet och systematik. Den andra kategorin ser extra anpassningarna som en konstant som finns, används, utvecklas och kan se väldigt olika ut från elev till elev, från situation till situation och från lärare till lärare men upplevs som en konstant som kan påverka den tillgängliga lärmiljön. Den tredje kategorin under detta tema kretsar kring den fysiska lärmiljön där klassrummet och grupprummet blir till en konstant men endast tillsammans med läraren eller resurspedagogen.

Det tredje temat (socialisationsuppdragets betydelse) omfattar tre kategorier av uppfattningar som i analysen knyts till lärarens socialisationsuppdrag. Dessa uppfattningar kretsar kring ledarskapet, kommunikationen och kulturer som kan försvåra tillgängligheten. Klassrumsarenan är komplext där elevers personliga drag, självförtroende, kön, vilka normer och roller som existerar, skapar en social kultur. Denna sociala kultur behöver läraren förstå och reflekterar kring. Min studie visar genom lärares uppfattningar att om inte kunskapen om kulturer som existerar finns, om inte ledarskapet finns plats, om inte kommunikationen uppmuntras då kommunikationen är en förutsättning för demokrati kan lärmiljöns tillgänglighet riskera bli mindre bra.

Diskussion

I detta kapitel diskuteras kategorierna i studiens utfallsrum. Resultatet sätts i relation till studiens valda teori och studiens tidigare forskning. I kapitlet diskuteras också resultatets anknytningar till det specialpedagogiska fältet. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

Resultatdiskussion

Diskussion utifrån teori

Fenomenografins drivkraft i denna studie återfinns i lärarnas uppfattningar av hur dem erfar den tillgängliga lärmiljön. Flera beskrivningar som fångades upp i studien genom de presenterade uppfattningarna hos lärarna kunde likna varandra. Variationerna kunde förklaras utifrån att varje lärare agerar utifrån vad denne erfar i sitt klassrum. Således kan man se lärarna som bärare av nyanserade sätt att erfara detta fenomen. Med andra ord är resultatets uppfattningar, beskrivningar av den interna relationen av lärare och fenomenet. Jag skulle vilja påstå att genom den fenomenografiska ansatsen som studien inspirerats av så har ett lärande skett. Lärarna har genom intervjuerna fått fokuserat urskilja vad de själva uppfattar som tillgänglig lärmiljö där relevanta aspekter av fenomenet har medvetandegjorts. Uppfattningarna som finns om fenomenet, en tillgänglig lärmiljö, i denna studie ser jag som ofullständiga trots de tolv kategorierna som analyserats fram. Detta då studien var avgränsat till endast fyra lärares uppfattningar och studien hade inte heller som syfte att söka efter det totala antalet sätt att erfara fenomenet på (Marton & Booth, 2000). Följaktligen fungerade den fenomenografiska ansatsen endast som en inspiration.

Diskussion utifrån studiens resultat

När man beskriver den tillgängliga lärmiljön så kan man se hur väl en skola fungerar för elever oavsett funktionsförmåga genom deras delaktighet i en inkluderande skolverksamhet menar Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). Skolinspektionens granskning (2018) visar hur en lärare behöver titta på elevens delaktighet ur flera infallsvinklar för att fånga in det som kan förbättra elevens lärande. Elevens känsla av tillhörighet och lärmiljöns tillgänglighet tillsammans med elevens behov av att få göra saker gemensamt med andra (samhandling) är exempel på infallsvinklarna. Elevens engagemangnivå tillsammans med elevens möjlighet att få påverka och elevens behov av att känna sig bekräftad, accepterad och respekterad är fler

exempel. I studiens resultat fångas flera av dessa infallsvinklar in i lärarnas uppfattningar om fenomenet en tillgänglig lärmiljö. Studiens uppfattningar skönjer ett lärararbete utifrån dessa infallsvinklar som finns i kategorierna, lärarrollen och att skapa ett gott arbetsklimat. I kategorin lärarrollen kan man hitta uppfattningen om att samspelet med eleverna behöver bygga på ett förtroende där man tror på sina elever, är nyfiken på vad dem har att säga och tar dem på allvar. I kategorin att skapa ett gott arbetsklimat återfinns uppfattningen att relationer skapar trygghet och möjligheter. Dessa uppfattningar som bygger på relation och förtroende passar in som pusselbitar till skolinspektionens (2018) infallsvinklar som att få eleven att våga uttrycka sina åsikter men också skapa den tillhörighetskänsla eleven behöver för att lära sig på bästa sätt. Förtroendefulla relationer kan också få eleven att känna sig bekräftad, accepterad och respekterad allt enligt skolinspektionens (2018) infallsvinklar. Jag ser hur dessa infallsvinklar är alldeles utmärkta att använda i en kartläggning för att se över vilka insatser som kan göras för att skapa en mer tillgänglig lärmiljö. Relationsarbete på gruppnivå kan fånga in skolinspektionens (2018) samhandlingsperspektiv. I en uppfattning som framkommer i studien lyfts det förebyggande arbetet där elevernas relationer vårdas genom samhandling i teaterövningar. Detta för att skapa det trygga klassrumsklimatet. Samhandlingsperspektivet är beroende av både relationer och värdegrundsarbete och har kopplingar till socialisationsuppdraget. Det sociala samspelet kopplas till begrepp som gemenskap, social interaktion, kommunikation, motivation, normer och attityder och kan mäta hur tillgängligt en lärmiljö är (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2017; Kjellberg & Westerdahl, 2017). I studiens empiri synliggörs det sociala samspelet utifrån ett kommunikationsperspektiv där läraren behöver skapa den förståelse i klassrummet som utgår ifrån tolerans och respekt för varandra. Kommunikationen är också en förutsättning för demokratin och i en uppfattning lyfts vikten av att låta eleverna öva på att kommunicera på ett sätt som skapar ett tillåtande klimat. Socialisationsuppdraget syns i uppfattningar där lärare uppmärksammar sina elever på samtalsteknik som lyfter och utvecklar gruppen men också i uppfattningen att elever behöver stöd i hur regler ska följas. Lärarna lyfter vikten av ett tydligt ledarskap i klassrummet kopplat till de regler som ska styra klassrumsspelet. Studien ger exempel på hur teaterövningar och samtalsteknikövningar kopplas till de olika skolämnena. Med andra ord visar dessa exempel på att socialisationsuppdraget går hand i hand med kunskapsuppdraget. Roos och Gadler (2018) lyfter i sin forskning hur lärarens kunskapsuppdrag behöver stråla samman med socialisationsuppdraget. Socialisationsuppdraget har inga mätbara mål i de nationella styrdokumenterna som kunskapsuppdraget. Istället utgår socialisationsuppdraget från skolans normer och värderingar som styr elevers socialisationsförmåga. Det blir viktigt att prioritera

och värdera dessa uppdrag lika och låta dem gå hand i hand. Forskningen säger att om detta inte görs får vissa elever inte möjligheten att utvecklas så långt det går då risken blir att de inte möts utifrån sina förutsättningar. Forskning (Lindqvist, 2017) visar att verksamheter som tänker igenom sitt värdegrundsarbete och låter värdegrundsarbetet utifrån struktur och systematik genomsyra vardagen, dessa verksamheter har också hög måluppfyllelse.

Tittar man på socialisationsuppdraget ur ett specialpedagogiskt perspektiv och utifrån värdegrunden behöver skolan skapa möjligheter för elever i svårigheter. Detta görs genom att eleven får lov att påverka sitt lärande genom delaktighet och inflytande. Värdegrundsarbetet utgår då ifrån att elever får lika möjligheter och rättigheter utifrån sina förutsättningar men också utifrån att det stöd en elev behöver ges. För att fatta beslut om vilket stöd en elev i svårigheter behöver, erfordras en utredning med relevant underlag. En analys som utgår ifrån elevens styrkor och svårigheter landar i en pedagogisk bedömning. I den pedagogiska bedömningen tydliggörs vad som kan förbättra elevens förutsättningar i lärmiljöerna. I studiens uppfattningar kan man se hur det relationella perspektivet gör sig gällande inte minst utifrån resultatet som presenteras under temat, konstanterna i en tillgänglig lärmiljö. I en av uppfattningarna åskådliggörs hur extra anpassningar utvecklas efter samtal med elever. Det relationella perspektivet (Lindqvist, 2017) ser att skolsvårigheter uppstår när lärmiljön inte fungerar för eleven. Det är på lärmiljön man behöver titta på för att hitta orsaken till svårigheterna. Eleven i svårighet får också framföra sina synpunkter om hur lärmiljön kan formas.

Jag har nu diskuterat relationernas betydelse som behöver bygga på förtroende där effekten skulle kunna mätas i skolinspektionens (2018) infallsvinklar kring hur elevens delaktighet utmärker sig. Jag har lyft samhandlingsperspektivet och kopplat det till socialisationsuppdraget där ledarskapet och kommunikationen får genom studiens uppfattningar sina givna platser. Relationens betydelse upptar en självklar plats i den berättelse jag målar upp. Lärarnas uppfattningar om relationer och interaktionen mellan lärare och elev kommer fram i kategorin av uppfattningar kopplat till lärarrollen. En lärare menar att ibland behöver man titta kritiskt på sig själv ur ett professionsperspektiv. ”Vad gör man som lärare när man tycker att man har förtydligt på alla sätt och ändå inte får eleven till att förstå?” frågar sig läraren och svarar själv på frågan ” Då kanske man ska titta på sin kommunikation med eleven”. För att koppla forskningen till lärarens konklusion menar Aspelin och Jonsson (2019) att det finns tre underkompetenser av relationskompetensen. Tittar man på dessa tre kan man lättare pricka in vad som kan förändras i interaktionen för att nå ett genombrott. Det handlar om att se över hur bra lärare och elev förstår varandra och även titta på graden av respekt mellan dem. Nästa

underdelning av relationskompetensen innebär att man ser över sitt avstånd till eleven. Behöver läraren komma närmare eller hålla sig lite längre ifrån för att elevens produktivitet ska bli uppenbar. Den sista underdelningen handlar om att sätta ord på känslorna som blottar sig både hos läraren och eleven. Vilka känslor uppenbarar sig som sätter käppar i hjulet? Om jag ska lyfta in ett specialpedagogiskt perspektiv på hur man kan utveckla professioner utifrån ovan beskrivna kompetenser ser jag hur specialpedagogen skulle kunna skapa lärprocesser med stöd av handledning som ett arbetssätt. Här kan lärare bli delaktiga i varandras arbete och få helhetsbilder av elevernas skolsituation men också perspektiv på det egna arbetssättet. Genom handledning kan läraren få syn på hur denne bättre kan använda sig själv, sina kunskaper och erfarenheter i det praktiska arbetet.

I studien åskådliggörs uppfattningar som beskriver det komplexa sammanhanget utifrån lärarens dagliga bedömningar, prioriteringar, beslut och uppföljningar som görs kontinuerligt utifrån tidsramar, klasstorlekar och elevbehov. Kotte (2017) påtalar dilemmat med vårt utbildningssystem som skapar en spänning mellan det som läraren förväntas ge till alla elever samtidigt som denne också ska anpassa till elevers olika förutsättningar. Den stora utmaningen för läraren är att ta fram undervisningsformer som är tillgängliga för alla, överallt och hela tiden. Denna studies uppfattningar visar betydelsen av att ha både resurspedagog och specialpedagog tillgängligt i arbetet att göra lärmiljön tillgänglig för alla elever. Detta då lärarens uppfattning är att denne inte räcker till. Roos och Gadler (2018) konstaterar att allt kunnande inte heller kan rymmas inom en och samma lärare men en elev har rätt att möta en organisation med kompetens som kan möta upp eleven utifrån dennes förståelse och förutsättningar. I denna studie finns en uppfattning om hur elever kan användas som resurser i arbetet att tillgängliggöra lärmiljön. Almquist, Malmqvist och Nilholm (2015) tar fasta på att kamratlärande där elever agerar lärare för varandra är ett arbetssätt som visat positiva effekter för elever i svårigheter. I samband med detta åskådliggörs i denna studies empiri en uppfattning om att lärarens arbete utmanas av att hitta balansen i att använda elever som resurser. Detta så att det inte blir på bekostnad av att resurselevens eget lärande hindras. Med andra ord finns det en uppfattning om att läraren behöver hitta en balans så att de duktiga eleverna inte upplever att de lär sig mindre på grund av att de hjälper svagare elever. Förutom att eleverna ska utveckla en social kompetens för att kunna fungera tillsammans behöver också en gemensam värdegrund formas. Detta för att skapa klassrummet vars lärmiljö upplevs vara tillgänglig av alla elever utifrån den mångfald och segregering som kan råda. Skolans värdegrund utifrån vad styrdokumentet säger handlar om värden som individens frihet och integritet, solidaritet med svaga och utsatta, jämställdhet mellan män och kvinnor, människolivets okränkbarhet och alla

människors lika värde (Assarson, 2009). Hur hanterar läraren som ska lyssna på en elev utifrån ”individens frihet och integritet” en situation där en annan elev blir offer utifrån ”solidaritet med svaga och utsatta” i samma sammanhang? Värden som i grunden inte ska vara förhandlingsbara krockar med varandra. I studiens exempel är den svagare eleven i behov av stöd där kamratlärande är enligt forskning ett bra arbetssätt som visat positiva effekter för elever i svårigheter i arbetet att nå måluppfyllelse. Denna del kopplar jag till ”solidaritet med svaga och utsatta”. Sedan visar studien att den starkare eleven visar en tendens av att inte vilja användas som resurs då denne har uppfattningen att det egna lärandet bromsas upp. Denna del kopplar jag till ”individens frihet och integritet”. Jobér (2015) förklarar vikten av att som lärare kunna se över sin prioritering i det tillgängliga klassrummet utifrån ett större perspektiv. Vissa prioriteringars konsekvenser kan skapa problem både i nuet och i vårt samhälle längre fram. Sociala och svåra oroligheter som innehåller ökade psykosociala problem och kriminalitet kommer att belasta samhället om inte den svagare eleven prioriteras (Jobér, 2015).

Studiens uppfattningar visar att lärare kan urskilja kulturer i klassrummet som de ser kan påverka den tillgängliga lärmiljön. Detta ser man också i forskningen. Zimmerman (2018) visar genom sin forskning att det finns olika skolkulturer som ”pluggkultur”, ”antipluggkultur” och ”ingen ansträngningskultur” som påverkar elevernas lärande och kan leda till en lärmiljö som är mindre tillgänglig. I denna studie kommer det fram i en uppfattning att det finns en kultur hos vissa elever där de inte deltar i alla delar av en lärprocess. Konsekvensen av denna kultur visar sig i att lärandet hos eleven blir ytlig och nya kunskaper glöms bort fortare. Detta då elevens engagemang och ifrågasättande inte finns med i två av tre undervisningssteg i en lärprocess. Steg ett utmanar eleven att tänka enskilt men då det upplevs jobbigt eller svårt hoppar vissa elever över steget. I steg två samtalar man i par om det man kommit fram till. Om båda elever i paret tycker att det är jobbigt eller svårt hoppar de över detta steg också för att i tredje steget få facit presenterat i storgrupp. Kunskaperna kommer inte ner på djupet hos dessa elever. Detta går också att se i Asp-Onsjö och Holms (2014) forskning som visar att elever lägger stor kraft på att koda av hur de ska prestera bra och försöker fabricera sig på ett visst sätt som inte är hållbart i längden. Konsekvensen blir att eleven inte uppnår en djupare förståelse då kraft och engagemang inte lagts på att träna på förmågor som att kritiskt granska och se sammanhang tillsammans med kreativitetsförmågan. På slagen väg går det att fånga in fenomenet också från ett könsperspektiv då empirin visar att det är en utmaning att förmå pojkar som tycker att det är fint att inte anstränga sig, att anstränga sig. Zimmerman (2019) synliggör denna kultur i sin forskning och kallar den för ”ingen ansträngningskultur”. Hans forskning konstaterar att skolan inte är begriplig för dessa pojkar som ingår i denna kultur. Många pojkar

har svårt för att be om och ta emot hjälp. Vidare är det många pojkar som inte tror att de kan lära sig genom ansträngning. Hög vuxennärvaro där de vuxna reproducerar rätt normer kan göra lärmiljön mer tillgänglig. Detta görs genom att skapa en pluggkultur på skolan och i klassrummet. För att komma åt problematiken kan läraren bl.a. kontinuerligt prata studieteknik och utforma tydliga uppgifter. Att hjälpa alla elever med att fokusera på sina studier och utveckla pojkars självdisciplin är två andra sätt att komma åt problematiken. Lärare behöver också lära pojkar att det är okej att be om hjälp förklarar Zimmerman (2019). I denna studies empiri åskådliggörs dock en variation av hur man ser på pojkar. Lärare ser pojkarna som har lätt för att be om hjälp och så ser de pojkarna som har svårt för att be om hjälp. En uppfattning kommer fram att pojkar har i mycket högre utsträckning som strategi att synliggöra sin kunskap och/eller okunskap än flickor. Pojkar tar mer plats, vågar rådfråga mer, ber om ett utvecklande och de chansar mer än flickor. Således upplevs det av lärare att flickor gör allt detta i mindre utsträckning. En märkbar obalans målas upp. Forskning (Asp-Onsjö & Holm, 2014) säger att flickor har lättare att avkoda lärarnas förväntningar, använder sig mer av effektiva strategier i skolarbetet och hanterar klassrumsspelet bättre än pojkar. Frågan som man kan ställa sig här är om detta är anledningen till att flickor upplevs vara mer i bakgrunden än pojkarna? Forskning säger också att flickor tvingas arbeta hårdare pga. flickors strukturella underordning där känslan av att ständigt vara bedömd och betraktad ingår i rådande normer för femininet. Från ett specialpedagogiskt perspektiv ser jag fördelar med att fundera över hur socialisationsuppdraget kan uppmärksammas för att se över rådande normer. Forskningen visar på att det är mer accepterat för flickor att studera än pojkar. Samtidigt förknippas flickors ansträngningar ofta med bristande talang enligt forskningen (Asp-Onsjö & Holm, 2014) då det finns en kultur som bygger på att det är fint att inte anstränga sig. Detta skapar en social och känslomässig oro bland flickor, oavsett hur bra eller dåligt de presterar. Denna prestationsdiskurs skapar ångslan, oro och rädsla samtidigt som elever som presterar sämre skiljs ut och synliggörs. Från ett specialpedagogiskt perspektiv ser jag hur det hälsofrämjande och förebyggande arbetet är ett mycket viktigt arbete för att påverka kulturer. Detta då det finns ett samband mellan skolprestationer och psykisk ohälsa som kan leda till skolsvårigheter. Elevhälsan har en betydande roll i detta arbete och behöver kunna stötta den pedagogiska personalen med att skapa fungerande lärmiljöer. Jag vill konkludera med att lyfta att den sociala kulturen behöver förstås och reflekteras kring. Den sociala kulturen kan nämligen riskera lärmiljöns tillgänglighet. Ett kollegialt lärande på skolan skulle kunna få till ett erfarenhetsbyte där tyst kunskap kan synliggöras och som skulle kunna leda till nya arbetsmodeller. Min studie visar behovet att förstå kulturer som existerar, att ledarskapet behöver finnas på plats, att

kommunikationen behöver uppmuntras då kommunikationen är en förutsättning för demokrati. Allt detta för att lärmiljöns tillgänglighet inte ska riskera bli mindre bra.

Flyttar vi blicken från gruppnivå till individnivå så visar studiens empiri att den differentierade undervisningen har många fördelar där den pedagogiska tanken upplevs som god. Denna studie åskådliggör uppfattningen att den differentierade undervisningen erbjuder en variation av arbetssätt, uppgifter och undervisning. Läraren kan anpassa, avgränsa och begränsa uppgifter allt efter elevers förutsättningar och behov. Men det kommer också fram i studiens uppfattningar att den differentierade undervisningen kan signalera att läraren inte tror på vissa elever vilket kan då få en negativ effekt på elevens lärande. Anpassat material kan även få elever att inte känna sig inkluderade. Gustafsson (2014) visar i sin forskning att en skola kan mycket riktigt reproducera skolprestationer genom differentieringsmodellen. Det kan t.o.m. gå så långt att skolan skapar en anti-skolkultur. Därför visar forskning (Gustafsson, 2014) att skolan behöver kontinuerligt se över skolprestationer och synliggöra varför skillnader på elevers resultat ser ut som de gör för att göra något åt situationen. En annan uppfattning som konstateras i studien är att det finns en differentierad undervisningsväg som inte kommer att ge eleven alla förutsättningar som behövs för att lyckas med det nationella provet i årskurs nio. Att staten kommer att deklarerat för eleven att denne inte har tillräckliga kunskaper för ett betyg trots att eleven visat att denne klarat av den differentierade undervisningen. Detta uppfattas av lärare som ett dilemma. Både Persson och Persson (2012) och Roos och Gadler (2018) konstaterar att vi har en skola med elever som hur mycket de än kommer att anstränga sig inte kommer att ha faktiska möjligheter att visa godtagbara kunskaper för ett godkänt betyg. Roos och Gadler (2018) synliggör hur elevers lärande och utveckling kan äventyras av innehållsramar och tidsramar samt av att elever objektifieras för att kunna mätas och bedömas. Ett dilemma uppstår då skola och lärare parallellt med innehållsramar och tidsramar behöver stimulera elevens lust att lära och ge eleven den tid som den behöver för att utvecklas på sin egen nivå. Persson och Persson (2012) konstaterar att fenomenet kan få eleven att känna sig mindre delaktig, mindre betydelsefull, där det icke godkända betyget talar om för eleven att denne inte duger. Hela denna process visar sig motverka lärande och utveckling. Från ett specialpedagogiskt perspektiv ser jag hur viktigt det blir för skolan att arbeta med dessa elevers kunskapsutveckling istället för att lägga fokus på vilka mål eleven inte klarar av än. Fokus behöver ligga på realistiska förväntningar då eleven behöver få lära sig utifrån sina förutsättningar och behov. Detta för att inte minst hålla elevens motivation uppe. Jag ser också hur eleven och föräldrar behöver involveras i arbetet. Detta för att skapa samsyn om hur problemet ser ut för att vidare hitta de insatser som kommer att fungera för eleven.

En annan uppfattning som gör sig gällande i empirin är att det är svårt som lärare att själv möta och tillgodose behoven hos elever med NPF i ett klassrum och samtidigt tillgodose de andra elevernas behov. I uppfattningen konstateras att om lärmiljön ska göras tillgänglig för NPF elever i större utsträckning så blir den mindre tillgänglig för de andra eleverna. Det blir tydligt i uppfattningen att gruppens förutsättningar påverkas tillsammans med tillgången till läraren. Forskning visar hur lärares attityd till elever med beteendevårigheter ses som problematiskt kopplat till inkluderingsarbete (Gidlund, 2018). Plantin-Ewes (2019) studie visar ett mönster där lärare har en mindre känslomässig närhet, samarbetar mindre och är i fler konflikter med elever med ADHD jämfört med elever som inte har ADHD. Plantin-Ewe (2019) lyfter betydelsen av att lärare uppmärksammar och investerar i relationskapitalet gällande elever med ADHD. Gör inte lärarna detta löper elever med ADHD större risk att misslyckas i skolan, bli exkluderade av andra elever, få lägre självkänsla och känna av utanförskap. Forskaren Skovlund (2019) gör en liknande konklusion genom att förklara att eleven med ADHD och/eller autism är sociala aktörer med social kompetens och läraren behöver lära känna eleven och dennes unika uttryck och beteende. Detta för att inte fastna i att interagera med eleven utifrån den generella bilden av diagnosen. I lärarens relationsarbete kan det vara fördelaktigt att också ta ansvar för att involvera berörd elev att själv tänka igenom vilka undervisningsstrategier som kan hjälpa denne med att lyckas. Gidlunds (2018) studie tillsammans med Plantin-Ewes (2019) och Skovlunds (2019) visar på att det finns behov av att investera i relationsarbetet mellan lärare och elever med beteendevårigheter. Detta för att få till en bättre fungerande inkludering. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv ser jag också det värdefulla som kan skapas av en samlingsallians med eleven som stödjer lärandet utifrån en positiv grundsyn. Jag ser hur förtroende och respekt är kvalitéer som skapar grunden för en bra relation. Mycket handlar om att systematiskt och kontinuerligt visa att man faktiskt bryr sig om elevens personliga och kunskapsmässiga utveckling. Jag ser också att lärare behöver få förutsättningar för att lyckas bättre. Det handlar om att se över kompetenser men också att se över dynamiken på organisationsnivå och gruppnivå. I empirin gör sig denna uppfattning gällande: "För dem svagaste eleverna är relationer det allra viktigaste." Som blivande specialpedagog vill jag avslutningsvis göra en markering genom att lyfta att elever i svårigheter behöver allra mest någon att kroka arm med för att utifrån ett komplicerat utgångsläge kunna ta sig vidare. Jag vill markera relationens betydelse då detta perspektiv genomgående existerar i denna studie. Från ett helikopterperspektiv ser jag hur fenomenet som utmärker sig i relationer och interaktioner finns att hitta under alla studiens temaområden. Dessa interaktioner kan förhindra och motivera lärande (Giota, 2013). En lärares förhållningssätt utmärker sig bl.a. i

dennes personliga värderingar, empatiförmåga och självmedvetenhet. Dessa utmärkande faktorer påverkar lärarens förmåga och attityd och omvandlas till handlingar och bedömningar som påverkar relationer och interaktioner. För att utveckla skolans arbete med att tillgängliggöra lärmiljön kan en bra start vara att gemensamt förena de förhållningssätt man som skola vill stå för (Karlsudd, 2017).

Specialpedagogiska implikationer

Denna studie vill uppmärksamma hur högstadielärare erfar fenomenet en tillgänglig lärmiljö. Ett komplext landskap av faktorer som påverkar den tillgängliga lärmiljön blir synligt. Dessa åskådliggörs i tolv kategorier som är uppdelade under tre teman. Klassrummet är som en levande organism och kategorierna skapar tillsammans en avgränsad del av den förståelse som finns kopplat till fenomenet en tillgänglig lärmiljö. Specialpedagogen innehar en del av den kompetens som kan hjälpa till i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljön för alla elever genom att leda ett specialpedagogiskt förändringsarbete. Genom att titta på en kategori i taget kan ett arbete påbörjas utifrån läsarens förståelse. Studiens uppfattningar behöver vidare sättas mot den egna verksamhetens kontext. Kanske blir det uppenbart för specialpedagogen att nästa steg är att organisera för samarbete där samsyn behöver skapas mellan lärare, arbetslag och elevhälsa kring kategorierna. Kanske behöver den reflekterande praktiken uppmärksamma relationskompetensens underdelningar eller de kulturer som existerar i den egna verksamheten. Detta för att skapa samsyn och skolutveckling. Samsyn kan skapa den plattform som gör det tryggare att samtala om vardagliga utmaningar och situationer. Kanske blir det uppenbart att specialpedagogen behöver hjälpa till att utveckla långsiktiga arbetssätt som gör skolans lärmiljöer mer tillgängliga. Kanske blir det uppenbart att specialpedagogen i samarbete med lärare och elevhälsa behöver se över hur kunskapsuppdraget och socialisationsuppdraget sammanstrålar i den egna verksamheten. Specialpedagogen behöver ta sikte mot att förebygga, identifiera och undanröja hinder för elevers utveckling och lärande i arbetet att tillgängliggöra lärmiljön. Genom en förförståelse baserat på denna studies resultat och en kartläggning av den egna skolans pedagogiska miljö, sociala miljö, fysiska miljö, kan specialpedagogen bilda sig en uppfattning om hur tillgänglig skolan är. Kartläggningen behöver bli ett underlag för vidare diskussioner och ingå i det systematiska kvalitetsarbetet för att generera rätt insatser som utvecklar skolans lärmiljöer.

Förslag på fortsatt forskning

Skollagar och läroplan säger att när kunskapsuppdraget och socialisationsuppdraget möts i undervisningen ges varje elev en möjlighet till likvärdig utbildning. Ett förslag på fortsatt forskning skulle kunna vara att undersöka uppfattningar om dessa uppdrag som ett fenomen ute på grundskolorna. Ett annat förslag är att undersöka framgångsfaktorer kopplat till arbetet med att kombinera socialisationsuppdraget med kunskapsuppdraget i klassrummet men också synliggöra hur organisationsnivån varit en del av detta arbete.

Denna studie har inte fokuserat på att hitta skillnader och likheter i uppfattningar med att tillgängliggöra lärmiljön mellan grundskolans olika ämnen på högstadiet. Är det lättare att göra lärmiljön tillgängligt för eleverna i SO ämnena jämfört med NO ämnena eller tvärtom? Varför och vilka faktorer påverkar arbetet att tillgängliggöra lärmiljön utifrån ett ämnesperspektiv? Det skulle vara av intresse att forska vidare kring detta. Kanske finns det ämnesvisa lärdomar att hämta kring studiens fenomen som kan generera nya former av förebyggande insatser som kan utmana existerande ordning.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) förklarar den likvärdiga utbildningens komplexitet utifrån tre fristående begrepp nämligen tillgänglighet, inkludering och delaktighet. Forskningen har lagt sin tyngdpunkt på inkludering och delaktighet där tillgänglighet kanske inte har fått samma uppmärksamhet. Det skulle därför vara intressant med mer forskning på detta område.

Referenser

Ahlberg, A. (red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Ahrenfelt, B. (2013). *Förändring som tillstånd: att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer* (3., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – En syntes av meta-analyser. I *Tre forskningsöversikter inom specialpedagogik/inkludering*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Asp-Onsjö, L. & Holm, A. (2014). Styrning genom prov och betyg. I Öhrn & Holm. (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 31-52), Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>

Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla: några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 441-455. Hämtad från <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/13603116.2017.1370739>

Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b0a/1529480532452/Individualiserad-undervisning-i-skolan_VR_2013.pdf

Gustafsson, J. (2014). Differentiering genom individualisering. I Öhrn & Holm. (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 57-76), Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jobér, A. (2015). *Social klass i skolan: det kompensatoriska uppdraget*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Karlsudd, P. I. (2017). The Search for Successful Inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(1), 142-160. Hämtad från <https://search-ebscohost-com.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=124426217&lang=sv&site=eds-live>

Kjellberg, K. & Westerdahl, P. (2017). *DATE: ett lärmaterial om mötet mellan elev och lärmiljö för alla elever och alla ämnen årskurs 4-9*.(Andra upplagan). Sundbyberg: Funktionsrätt Sverige.

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärarens uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2017. Malmö. Hämtad från <https://doi.org/10.24834/2043/23228>

Kroksmark, T. (1987). Fenomenografisk didaktik: en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift, Jönköping University Press*(2007), 17(2-3), 1-50. Hämtad från <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, M. (2017). *Elevhälsoarbete för specialpedagoger: en handbok*. (upplaga 1). Lund: Studentlitteratur AB.

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Plantin-Ewe L. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155. Hämtad från <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/13632752.2019.1597562>

Roos, H., & Gadler, U. (2018). Kompetensens betydelse i det didaktiska mötet : en modell för analys av möjligheter att erbjuda varje elev likvärdig utbildning enligt skolans uppdrag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(3–4), 290–307. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-77716>

Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in videoclips. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 140–151. Retrieved from <https://doiorg.proxy.mau.se/10.1016/j.cedpsych.2019.01.002>

Sandberg, J. & Targama, A. (2013). *Ledning och förståelse: en förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen* (400-2016-11440). Hämtad från https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen_2018-05-29.pdf

Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* (2012:9). Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/demokrati/kvalgr-demokrati-slutrapport.pdf>

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

Skolverket. (2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (6:e uppl.). Hämtad från

<https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Skolverket. (2019). *Öka studie ron med tillgänglig undervisning*. Hämtad 2020-02-18 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-studiero/oka-studieron-med-tillganglig-undervisning>

Skovlund, H. (2019). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Autism Spectrum Disorder Diagnoses as Ideal Types: A Reinterpretation of Stigma within the Context of Mainstream Education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 82–99. Retrieved from <https://search.ebscohost.com.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1211353&lang=sv&site=eds-live>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Tillgänglighet, delaktighet och inkludering*. Hämtad 2020-05-22, från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning: förskola, skola och fritidshem* (andra upplagan). Kalmar: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, K & Söderqvist Dunkers, T.(2018). *Delaktighet- ett arbetssätt i skolan* (5:e uppl.). Kalmar: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. Vetenskapsrådet. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Zimmerman, F. (2019). *Pojkar i skolan: vad lärare och andra vuxna behöver veta för att fler pojkar ska lyckas i skolan* (första upplagan). Stockholm: Liber.

Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande: En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* (Doctoral thesis, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/54036>

Missivbrev



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

2020-02-09

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Mitt namn är Katalina Gravert och jag är student på specialpedagogprogrammet. Jag har påbörjat termin sex som är min sista termin och jag avslutar utbildningen i juni månad 2020 med att ta min specialpedagogexamen. Jag har inhämtat godkännande till att genomföra berörd studie från verksamheten genom skolans rektor.

Studien är ett examensarbete, och är en kvalitativ studie med syftet att få en fördjupad förståelse för hur några högstadielärare upplever sina utmaningar i arbetet att göra undervisningen tillgänglig för alla elever.

Studien utgår ifrån en fenomenografisk forskningsansats. En forskare inom fenomenografin försöker beskriva hur någon uppfattar ett fenomen således handlar det inte om att konstatera ifall något är falskt eller sant eller att ge en korrekt beskrivning av hur något är.

Mitt perspektiv med studien är att förstå fenomenet: Hur några högstadielärare upplever arbetet med att göra undervisningen tillgänglig för alla elever.

Du kommer att bli intervjuad där du får berätta hur du upplever fenomenet. Jag räknar med att intervjun kan ta från 30 minuter upp till 60 minuter. Intervjun kommer att spelas in, transkriberas och användas som underlag i min studie. Jag kommer att använda fiktiva namn i studien. Eventuellt kan bakgrundsinformation om din yrkeskarriär och yrkesroll finnas med i arbetet. Det kommer inte att framgå vilken skola eller kommun som intervjuerna har skett på/i. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet och det inspelade materialet laddas upp och förvaras på en säker server under examensarbetets gång för att sedan raderas när arbetet är färdigt.

Min studie följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer i följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.

- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Katalina Gravert

Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

0723-508160, katalina.gravert@live.se

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Anna Jobér

anna.jober@mau.se

Kursansvarig på Malmö universitet:

Kristian Lutz

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00

Intervjuguide

- Hur definierar du vad en tillgänglig lärmiljö är för något?
- Skulle du kunna berätta vad du upplever att en tillgänglig lärmiljö är för något.
- Utifrån det du berättade om tillgänglig lärmiljö, hur upplever du arbetet med att ge instruktioner så att alla förstår?
- Utifrån det du berättade om tillgänglig lärmiljö, hur upplever du att elevernas olika sätt att visa sina kunskaper på, blir synliga?
- Vilka utmaningar upplever du att du står inför när det gäller att göra undervisningen tillgänglig för alla elever?
- Hur upplever du arbetet med att göra alla elever delaktiga i undervisningen?
- Hur tänker du kring det relationella perspektivet och en tillgänglig lärmiljö?
- Vilka tankar får du när jag säger differentierad undervisning?
- Vilka tankar får du kring begreppen NPF, tillgänglig lärmiljö och inkludering?
- Vilket råd eller vilka råd skulle du vilja ge till en nybliven lärare tillika kollega kopplat till att tillgängliggöra lärmiljön för alla eleven

