



**Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004**

Differentiering

– en möjlighet att möta elevers olika förutsättningar och behov

Handledare:
Linda Palla

Författare:
Ingrid Abrahamsson
Irène Svensson

Differentiering

– en möjlighet att möta elevers olika förutsättningar och behov

Abstract

Studiens syfte är att fokusera på om och i så fall hur lärare säger sig omsätta differentiering i praktiken för att möta elevers naturliga variationer i arbetet med sexåringar. Denna kvalitativa studie belyser och förklarar hur lärare säger sig differentiera i sexårsverksamhet, styrning av differentiering och konsekvenser av differentiering.

I den empiriska delen av studien ingick sju lärare som blev intervjuade och resultatet tolkades ur ett sociokulturellt perspektiv.

Huvudresultatet visar på att lärare differentierar genom olika gruppkonstellationer utom då läromedel används samt att innehållet i undervisningen inte differentieras. Lärarna beskriver differentiering som en strategi för att möta elevers olika förutsättningar och behov.

Nyckelord: differentiering, gruppindelning, individualisering, nivågruppering, olikheter

Förord

Ett spännande, mödosamt och inspirerande forskningsarbete har nått sitt mål. När vi blickar tillbaka upptäcker vi att många personer har varit betydelsefulla för tillkomsten av denna uppsats. Först vill vi rikta ett tack till våra familjer som aldrig tappade tron på att vi skulle kunna slutföra denna uppsats samt för all uppmuntran och stöd vi fått, hur hopplöst vi än ibland har upplevt det. Vårt andra tack vill vi rikta till de lärare som har medverkat i studien genom att delge sina erfarenheter. Till sist vill vi tacka vår handledare för hennes hjälp och engagemang från studiens början till slut.

Sölvesborg 2004-12-28

Ingrid och Iréne

Innehåll

1 Inledning.....	4
1.1 Teoretiska utgångspunkter	5
1.2 Syfte	9
1.3 Arbetes disposition	9
2 Litteraturgenomgång	11
2.1 Normalitet och avvikelse.....	11
2.2 En skola för alla.....	12
2.3 Pedagogisk differentiering	14
2.3.1 Differentiering	14
2.3.2 Relationellt och kategoriskt perspektiv	15
2.3.3 Nivågruppering.....	17
2.3.4 Individualisering.....	17
2.4 Stämpling	18
2.5 Lärarens roll	18
3 Metod och genomförande.....	20
3.1 Problemprecisering.....	20
3.2 Metodbeskrivning.....	20
3.2.1 Förförståelse	20
3.2.2 Kvalitativ metod.....	21
3.2.3 Intervju	21
3.2.4 Avgränsningar, urval och undersökningsgrupp	22
3.3 Genomförande	23
3.3.1 Bearbetning och analys	25
3.4 Etiska övervägande	26
4 Resultat och tolkning.....	28
4.1 Att differentiera i praktiken.....	28
4.2 Styrning av differentiering	29
4.3 Konsekvenser av differentiering	31
4.4 Sammanfattning av resultat	32
5 Diskussion	35
6 Sammanfattning	39
7 Litteraturförteckning	40
Bilaga 1	44

1 Inledning

Elever är olika, de har exempelvis olika förutsättningar för att lära och varierande intressen. När eleverna anländer till skolan kommer de från olika miljöer och kulturer och har skilda erfarenheter med sig. Under skolgången kommer eleverna att få olika starkt stöd från hem och omgivning. Dock ska alla elever gå i en gemensam skola med gemensamma mål och de har alla rätt till likvärdig utbildning. I Lpo-94, står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet, 2000). Av den orsaken kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Följden av detta blir en pedagogisk utmaning för skolan.

Under tiden som vi läste specialiseringen, *Pedagogiskt mångfald – att möta alla barn utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv* blev vi intresserade av begreppet differentiering. I litteraturen mötte vi bland annat forskarna Persson (2001) och Haug (1998) som definierade differentiering som en möjlig väg att tillgodogöra alla elevers förutsättningar och behov.

I skolan är sexårsverksamheten en relativt ny skolform som infördes 1998 enligt beslut i riksdagen. Det är en verksamhet som vi inte har så stor erfarenhet ifrån, vilket gjorde att vi blev nyfikna och ville undersöka hur läraren kan möta elevers olika förutsättningar och behov i denna verksamhet.

Pedagogisk uppslagsbok definierar differentiering som

... uppdelning av enhet i flera delar (1996. s.116)

Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi definiera differentiering som

... skillnader i uppläggning, arbetsformer, förutsättningar och innehåll vid undervisning av elever med olika förutsättningar (Egidius, 2002. s. 42).

Dessa två definitioner är de definitioner som vi kommer att ha som utgångspunkter i föreliggande studie.

I Lpo-94 finns inga konkreta krav på hur en skola ska organisera undervisningen utan den ger stor frihet för skolor att kunna planera undervisningen på olika sätt. I styrdokumentet nämns inte begreppet differentiering och inte heller hur skolan ska organisera undervisningen för att möta elevers naturliga variationer. Vi vill nu undersöka om differentiering förekommer i praktiken och i så fall hur den ser ut. Persson (1998a) menar att kravet för att anpassa utbildningen till var och ens förutsättningar medför att läraren i sin planering utgår från det

förhållande att eleverna befinner sig på olika nivåer i en rad avseenden. Idealiskt sett anpassar läraren innehåll och arbetsformer på ett sådant sätt att varje elevs behov tillgodoses. Emellertid sätter skolans regelverk gränser för hur långt en sån differentiering kan gå. Kurs- och timplaner är lika för alla vilket innebär att alla elever förväntas uppnå de olika föreskrivna målen inom samma tidsperiod.

När vi i texten nämner lärare så menar vi lärare som arbetar med sexåringar i övrigt benämner vi vilken kategori läraren tillhör. Föreliggande studie riktar sig huvudsakligen till alla lärare i skolan för att öka deras kunskap om differentiering och dess konsekvenser.

1.1 Teoretiska utgångspunkter

Nedan presenteras det kapitel som avses utgöra studiens teoretiska bakgrund. Inledningsvis resonerar vi kring olika riktlinjer om hur skolan ska bedrivas, varpå vi resonerar kring specialpedagogiska utgångspunkter, därpå framläggs en teoretisk precisering kring lärandet och till sist kännetecknen för en god lärandemiljö.

I den nya lärarutbildningens riktlinjer, *Att lära och leda, en lärarutbildning för samverkan och utveckling*, står det

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? Den traditionstyngda uppfattningen av detta skulle vara en specialpedagogisk uppgift vid sidan av den vanliga undervisningen har visat sig ofruktbar (SOU 1999:63. s. 192).

En skola för alla innebär enligt Statens skolverk (2002) att alla elever ska ha tillgång till och få en likvärdig utbildning. Inom ramen i en skola för alla kan elever tillfälligt eller varaktigt behöva särskilt stöd. Hur vi bedömer vilka elever som anses komma ifråga för särskilt stöd beror bland annat på hur vi definierar normalitet och avvikelser. Hur samhället ser på elever som anses vara avvikare, ser olika ut i olika tider och sammanhang. Sommer (1997) menar att vår barnsyn är en social konstruktion. Beträktat i ett historiskt perspektiv blir det uppenbart att varje tid och kultur uppfinner och återspeglar sitt eget barn och föreställningen om barn blir en betydande del av kulturen. Även Haug (1998) hävdar att begreppet särskilda behov ska förstås som en social konstruktion. Behovet av särskilda åtgärder har formats av att skolan inte är konstruerad för att alla ska fungera där. Skolans utmaning blir därför att omfatta alla elevers lärande.

1994 antog Salamancadeklarationen riktlinjer, principer och inriktning för undervisningen av elever med behov av stöd. Riktlinjerna säger att undervisningen ska bygga på att elevers olikheter är normala. Det som eleven lär sig i skolan ska anpassas till elevens behov snarare än att eleven ska formas efter förutbestämda modeller av lärandeprocesser. Målet är att det ska finnas en integrerad skolgång som gör det möjligt för skolorna att finnas till för alla elever. Inrättandet av sådana skolor är ett avgörande steg när det gäller att försöka ändra diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö och att utveckla ett integrerat samhälle (Svenska Unescorådet, 1997).

Haug (1998) anser att det finns två former av integrering, segregering och inkluderande. Den segregering integreringen varierar mellan organisatoriska alternativ från att eleverna är med i klassen till enskild undervisning, eller att vara i mindre grupper utanför klassen. Inkluderande integrering betyder att undervisning ska ske inom den ramen för den klass där eleven är inskriven. Följden av en inkluderande integrering är att skolan accepterar att det finns skillnader mellan eleverna. Skillnaderna ska utgöra en del av de dagliga erfarenheterna i skolan och de ska hanteras genom individuellt tillrättalagd undervisning för alla elever i samma skola i samma klassrum. Enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) är integrering som tanke, en stark grundbult som utgör specialpedagogiken i skolan. Begreppet integration har tolkats på många olika sätt vilket har lett till att integration i praktiken har växlat. Eftersom begreppet integration rent betydelsemässigt redogör för något helt och odelbart, något som inte får röras, kan det bli svårt när man integrerar elever och när man hänvisar till de integrerade eleverna. I själva verket kan man inte tala om annat än en integrerad undervisning eller eventuellt en integrerad skolklass, men aldrig om integrerade elever.

I princip ska alla lärare ha tillräckliga specialpedagogiska kunskaper för att kunna möta alla elever. Specialpedagogik kan definieras, enligt Ohlin (2002), som kunskaper som är baserade i teori och praktik för att inverka på undervisningen så att den minskar hindren för eleven i svårighet under utbildningen. Kännetecknen för den specialpedagogiska verksamheten är att förebygga och undanröja utvecklingshinder hos elever, även skapa möjlighet till allsidig utveckling, öka elevernas delaktighet, samt utveckla och stärka tryggheten och självkänslan. Specialpedagogiken utgår i praktiken från elevers förutsättningar och behov och bildar en helhetssyn på eleven. Persson (1997) säger att specialpedagogik inte längre är en annan form av pedagogik. Specialpedagogiken är ett medvetet prövande och vidareutvecklande av allmänna pedagogiska teorier i sökande efter ökat stöd som elever kan behöva under längre eller kortare tid i sin naturliga omgivning. Specialpedagogik blir då något som sätter sin

prägel på skolans vardagsarbete för både elever och lärare. Atterström och Persson (2000) menar att specialpedagogiken i grundskolan bör bygga på differentiering som princip för att identifiera och åtgärda olika behov och förutsättningar i klassrummet. Differentiering erkänner elevens rätt till individuella egenskaper, färdigheter och behov och bygger på en komplex förståelse av hela individen.

Hadenius (1990) beskriver pedagogisk differentiering som olika utformningar i arbetssätt i en såkallad sammanhållen klass. Pedagogisk eller inre differentiering innebär att individualisering sker inom klassens ram med att läraren med olika material och dylikt möjliggör så att eleverna i klassen kan arbeta på många olika nivåer eller med olika uppgifter på samma gång. Medan pedagogisk differentiering definieras som en arbetsmetod betyder organisatorisk differentiering att eleverna delas in i grupper med undervisning var för sig av olika lärare där mer homogena grupper måste skapas för att uppnå individualisering på grupp-nivå. Wallby, Carlsson och Nyström (2001) menar att yttre differentiering är en gruppering som styrs av de nationella styrdokumenterna eller andra organisatoriska uppdelningar. Med inre differentiering sker grupperingar som beslutas lokalt, utan att styras av skollag, skolförordning eller styrdokument. Den inre differentieringens grupperingar sker utifrån prestations- och ambitionsnivåer, intresse, kön eller lärstil. Persson (1998b) anser att det är svårt att skilja på organisatorisk och pedagogisk differentiering. En god lösning bör snarare vara att via organisatoriska lösningar ge förutsättningar för pedagogisk differentiering. Detta synsätt är en möjlighet att nå närmre målsättningen en skola för alla och pedagogisk differentiering blir då riktad till hela skolan och inte till enskilda klasser. Wallby, Carlsson och Nyström (2001) menar att det ingår i läroplanens utformning att det är innehållet och inte metoden som ska anpassas.

Enligt Verner-ssons (2002) bedömning och analys har det visat sig att en ökning av antalet elever per undervisningsgrupp har stor effekt på välbefinnandet hos både lärare och elever. I stora elevgrupper minimeras chanserna för eleven att bli sedd, vilket blir ett stressmoment både för lärare och för elever som känner att lärandemiljön inte är den bästa. I en sådan lärandemiljö finns det få tillfällen för dialog, reflektion och det finns en risk att eleven blir osynlig och bortglömd. Däremot menar Statens skolverk (2002) att klasstorleken inte har någon betydelse för elevers prestationer förrän klassen storleken är ungefär femton elever. Endast en minskning av klassens storlek visar inte på några effekter om inte läraren också förändrar sin undervisning. Pedagogisk upplägning antas viktigare än både storleken på klassen och innehållet.

Lärande kan ses ur olika perspektiv. Hur vi ser på lärande beror på vilka teorier vi utgår ifrån. Beroende på vilken teori vi antar blir då våra föreställningar olika om lärande och därmed kommer lärares tankar och praktik att se olika ut. Genom att betrakta lärande ur ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö (2000) att människors handlingar är inbyggda i sociala situationer. Utifrån sina erfarenheter och kunskaper tar människan sin utgångspunkt samt vad den tror att omgivningen kräver i en viss situation. Likaså är tänkande, kommunikation och kroppsliga handlingar inarbetade i sociala sammanhang. På detta vis påverkar människors handlingar varandra i sociala situationer. Lärande blir på så sätt, i ett sociokulturellt perspektiv, att införskaffa sig sätt att skapa och förstå omgivningen. Marton och Booth (2000) anser att lärande är ett sätt att få förmågan att erfara världen på ett eller annat vis. Om man ser lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö (2000) att det inte går att undfly lärande, frågan är istället vad man lär sig i olika situationer.

Enligt Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) utgår Vygotskijs teorier från att när elever kommunicerar med varandra assimileras omedvetet kognitiva processer. Då de kommunicerar med andra elever får de nya mönster i sitt tänkande. När mer kompetenta elever arbetar tillsammans med mindre kompetenta finns det en möjlighet för de mindre kompetenta att utföra eller lösa ett problem som de inte skulle ha kunnat klara av på egen hand. Vilket är den zon som kallas för möjlig utveckling. Denna zon kan enligt Säljö (2000) ”ses som en guidning in i en speciell kulturs eller delkulturs sätt att uppfatta en företeelse” (s. 122). I zonen är den mindre kompetente eleven mottaglig för stöd och förklaringar ifrån den mer kompetente.

Säljö (2000) menar att en central del av poängen med skolans modeller av lärande är att göra eleverna bekanta med kunskaper som de inte möter i vardagen. I skolan möter eleven vetenskapliga begrepp i motsats till vardagens begrepp som eleven hämtar i vardagens företeelser. Lärandet av de vetenskapliga begreppen sker uppifrån och ner i den bemärkelsen att vi först presenteras för dem, därefter kommer förståelsen av hur vi ska använda begreppen. Säljö menar att lärandet fungerar på motsatt sätt i vardagen, därför kan lärandet i en skolmiljö aldrig fullt byggas på den personliga erfarenheten. En pedagogisk tilltalade tanke är att utgångspunkten i undervisningen och lärandet ska utgå ifrån elevens perspektiv. Säljö anser att skolan har fått ett svårt uppdrag, ett uppdrag att gå alla elever till mötes. Skolans undervisning bygger på abstrakta kunskapstraditioner och historiska former av kommunikation som utgår från händelser i ämnen och färdigheter, vilka inte är kopplade till vardagen. Kriterierna för vad lärande går ut på bör därför i stor utsträckning hämtas ifrån andra verksamheter i samhället än ifrån den personliga erfarenheten. Även Marton och Booth

(2000) anser att ”för att lära sig någonting måste man ha en aning om vad det är man lär sig” (s.10).

Hargreaves (1998) hävdar att de skolor som har störst chans att lyckas i den postmoderna världen är de som kännetecknas av flexibilitet, anpassningsförmåga, kreativitet, förmåga att ta tillvara på möjligheter, samarbete, ständig utveckling, en positiv inställning till problemlösning samt är motiverade att lära sig optimalt om omgivningen och sig själva. Målet för skolan är att skapa nya skolstrukturer så som att lära sina elever färdigheter som anpassningsförmåga, ansvars känsla, flexibilitet och samarbetsförmåga. Carlgren och Marton (2001) har lyft fram att morgondagens elever behöver utveckla sin förmåga att lära, samarbete, kreativitet och kommunicera med hjälp av olika medier. SOU 1999:63 menar att i en god lärandemiljö för alla elever bör det ingå en tydlig ledning för det pedagogiska arbetet, arbetslagstänkande och en öppen atmosfär mellan alla parter inom skolan.

1.2 Syfte

Studien fokuserar på om och i så fall hur lärare säger sig omsätta differentiering i praktiken för att möta elevers naturliga variationer i arbetet med sexåringar. Utifrån detta syfte vill vi få

- en bild om differentiering är en konkret åtgärd i praktiken
- en inblick i vad som ligger till grund för de differentieringar som eventuellt sker och dess konsekvenser.

1.3 Arbetes disposition

Vår studie innehåller följande delar:

- Litteraturgenomgången - kommer att fokuseras på litteratur som på olika sätt belyser differentiering.
- Empirisk del - i metod och genomförande beskriver vi vårt vetenskapliga synsätt samt vårt val av metod.
- Resultat och tolkning - redovisar och tolkar resultaten av intervjuerna.
- Diskussion och sammanfattning - vi gör ett resonemang där vi reflekterar över våra teoretiska utgångspunkter och den empiriska undersökningen med litteraturgenomgången. Slutligen knyts studien ihop där syftet med studien visar på om

och i så fall hur lärare säger sig omsätta differentiering i praktiken för att möta elevers naturliga variationer i arbetet med sexåringar.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången har vi valt att studera litteratur som på olika sätt belyser differentiering. Vi kommer att föra ett resonemang kring begreppet differentiering genom normalitet och avvikelse, en skola för alla, modeller sett ur två olika perspektiv, individualisering, nivågruppering, stämpling och till sist lärarens roll.

2.1 Normalitet och avvikelse

Goffman (1972) menar att varje samhälle avgör vilka medel som kommer till bruk för att dela in människor i grupper, samt vilka särdrag som uppfattas som vanliga och naturliga för medlemmarna inom varje sådan grupp. Konsekvensen blir att en individ som har ett drag eller en egenskap som inte accepteras blir stigmatiserad av sin omgivning. Individen innehar ett stigma, individen avviker ifrån våra önskade förväntningar. De individer som inte avviker ifrån önskade drag eller egenskaper blir på så vis betraktade som normala. Enligt Tideman (2000) finns det tre sätt att se på normalitet. Det första är statisk normalitet; normalitet bedöms utifrån medelvärde och standardavvikelser för en normalfördelningskurva. Det andra är normativ normalitet; normalitet utgår ifrån de värderingar om vad som är normalt och som förekommer i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Det tredje är individuell eller medicinsk normalitet; individen är avvikande från det normala när det krävs behandling för att uppnå normalitet. Persson (2001) konstaterar att vi människor är olika i en rad avseenden. Detta kan uttryckas som en normal variation av människors olikheter och framställas med en normalfördelningskurva. Vad vi då får fram är egentligen att det inte är mer normalt att befinna sig i närheten av kurvans mitt än i dess ytterkanter, däremot är det vanligare. Också Emanuelsson (2001) anser att i den normala variationen av olikheter, finns även det som förekommer mer sällan. Grunden för hur vi ser på normalitet styrs av våra värderingar. Samhällsmedborgarnas värderingar kommer sedan att styra hur vi ser på människors olikheter. Varje samhälle och varje historisk tid fastställer sina avvikare anser Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001). Emanuelsson (2001) menar att det är viktigt att förstå hur människor reflekterar, värderar och reagerar på normalt förekommande olikheter oss emellan. Det är sådana reaktioner som blir bestämmande för vad som kommer att betraktas som önskat eller icke önskat. Vad som kan orsaka problem är i första hand inte att vi är olika utan att olikheterna värderas olika av samhället. Enligt Tideman (2000) har det i alla tidsepoker funnits grupper som strider om rätten att formulera vad som är normalt och vad som är avvikande. Persson (2001) skriver att inom den sociala institutionens professionshierarkier

finns makten att tolka normalitet och avgöra var gränsen går mellan vem som är normal och vem som är avvikande.

Tideman (2000) menar att individer som blir särskiljda av sin omgivning riskerar att bli betraktade som avvikare. Den särskiljda blir avvikande i samma stund som hans beteende av andra stämplas som avvikande. Denna stämpningsprocess kan påverka både självuppfattning och interaktionen med andra människor. Stämpeln riskerar att bli en del av elevens identitet och därmed svår att bli av med. Det finns också risk för att skolan, medvetet eller omedvetet, sänker sina krav på elevens förmåga och prestation. När särskilda insatser krävs då eleven anses ha större behov än vad som betraktas normalt kan en diagnostisering vara en lösning för att kunna ge eleven extra hjälp. Ett sätt för dagens skola att hantera elevers olikheter är, enligt Tideman et al (2004), att ge elever med olika förmågor mer likartade villkor genom att diagnostisera och klassificera elever med svårigheter för att kunna ge dem extra hjälp. Genom diagnoser kan skolan skilja ut och avgränsa grupper/enskildas behov och därmed styra resurserna till en viss kategori. Under senare år har diagnosförfarandet fått stark kritik eftersom det i vissa kommuner krävs en diagnos för att få behövligt stöd. Persson (1998a) menar att skolan och dess lärare idag upplever en stark press att visa upp goda resultat, vilket leder till att innebörden i begreppen normalitet och avvikelser förändras till att det avvikande är ett individuellt problem. Tideman et al (2004) tycker att följderna av brist på resurser i skolan sällan ses som ett samhällsproblem utan som individuella problem. Orsakerna söks inte inom skolsystemet utan felet ses som ett individuellt problem hos eleven. Det är eleven som på grund av sina brister inte passar in i systemet och blir därför betecknad som avvikare. Tideman menar att det är de förutsättningar som staten ger skolan som leder till kategorisering av eleverna. Vidare säger Tideman att det blir skolledarna som blir normaliseringsdomare, och slutligen blir det dom som bedömer vem som är normal och vem som är avvikare.

2.2 En skola för alla

Enligt Emanuelsson (2004) är uttrycket en skola för alla typiskt svenskt i internationella sammanhang. Uttryckssättet står för en gemensam och sammanhållen skola för alla elever. Under en hundraårsperiod från folkskolan till den nioåriga grundskolan kan vi se olika uttryck och företeelser som visar på att det har varit och är långt ifrån självklart vad som menas med uttryckssättet alla i relation till den sammanhållna skolan. Persson (2001) beskriver begreppet en skola för alla som en utmanande handling och målsättning för skolan. Handlingen och målsättningen ska skapa förutsättningar för alla elever att inom ramen för grundskolan få en

meningsfull skolgång. Persson poängterar också vikten av när man talar om alla elever så ska det ses som en målsättning – på längre eller kortare sikt – att skapa en skola för alla. Brodin och Lindstrand (2004) belyser olika perspektiv på begreppet en skola för alla. De menar att det är ett begrepp som väcker olika känslor hos både föräldrar och de personer som arbetar inom skolans värld. Begreppet måste också ses i sin vidare bemärkelse vilket innefattar ett livslångt lärande, det vill säga från tidig barndom till vuxen ålder. Risken finns att en skola för alla annars kommer att handla om en fysisk placering istället för att innefatta begreppen gemenskap, ömsesidighet, kommunikation och ett aktivt deltagande för alla. Enligt Statens skolverk (2002) kan SIA - utredningen på 1970-talet varit ett genombrott ifrån tidigare historia av särskiljande i skolan. Det synsätt som lanserades av SIA - utredningen är i mångt och mycket fortfarande aktuellt, ett synsätt där det finns en strävan mot att öka normalitetsbegreppet till att gälla så gott som alla elever. SIA - utredningens synsätt förverkligades med Lgr 80 med betydelsen av en skola för alla. Brodin och Lindstrand (2004) menar att ett första steg mot målet, en skola för alla måste vara att sluta resonera om normalitet och avvikelser och istället lyfta fram variationer och olikheter som något positivt och viktigt. Tideman et al (2004) menar att en viktig fråga är hur lärare kan stimulera processer som bidrar till en utveckling mot en skola för alla, en skola där lärare ser elever som en resurs. Vidare säger Tideman att betydelsefulla åtgärder är nödvändiga såsom utbildning, utvecklingsarbete, forskning, nätverk och konferenser om en inkluderande skola. Centralt för skolorna är att tid ges till lärarna för reflektion och problematisering av den praktik som föreligger och hur den kan utvecklas.

Enligt lärarutbildningskommittén SOU 1999:63 är en av specialpedagogikens viktigaste uppgifter att medverka till att all personal i skolan kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. I utvecklingen av skolans pedagogiska arbete är specialpedagogiken en ofrånkomlig kompetens och kunskapsområde. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) är det av stor vikt att forskningsresultat som olika projekt leder till och de metoder som utvecklas ska gynna olika undervisningsnivåer och vara disponibla för alla. En skola för alla kräver samverkan i integrationsprocessen och alla som är inblandade måste få fortlöpande kompetensutveckling och tillgång till de hjälpmedel som behövs för att utföra uppgiften. Persson (2001) beskriver den specialpedagogiska grundkompetensen som en fördjupad pedagogisk kompetens att möta alla elever, som alla lärare bedöms behöva.

2.3 Pedagogisk differentiering

Differentiering är enligt Persson (2001) processer som avser att möta elevers olika förutsättningar för lärande. Vi kommer nedan att beskriva differentiering, sedan visar vi på modeller sett ur två perspektiv, därefter olika sätt att organisera differentieringen och till sist lärarens kompetens och professionalitet i yrket.

2.3.1 Differentiering

Wallby, Carlsson och Nyström (2001) beskriver två typer av differentiering, yttre och inre. Med yttre differentiering sker en gruppering utifrån de nationella styrdokumentet eller andra organisatoriska uppdelningar. Med inre differentiering sker grupperingar som beslutas lokalt, utan att styras av skollag, skolförordning eller styrdokument. Den inre differentieringens gruppering sker utifrån prestations- och ambitionsnivåer, intresse, kön eller lärostil. Undervisningen uppfattades länge, enligt Haug (1998), som en gemensam verksamhet och planerades utifrån att de flesta elever skulle kunna följa undervisningen. Undervisningen går alltmer mot en individanpassad verksamhet men inom gemenskapen. Detta gör att specialundervisningen och den vanliga undervisningen möts i samförstånd om att undervisningen ska utgå ifrån alla elevers förutsättningar och behov. Wallby, Carlsson och Nyström (2001) menar att differentiering används som beteckning för att undervisning planeras olika för olika elever, genom att utforma skillnader i målen och i klassrumsaktiviteter. I Lpo 94 står det att elevens behov och förutsättningar ska styra undervisningen, och för att främja elevens fortsatta lärande ska undervisningen utgå ifrån elevens tidigare erfarenheter och kunskaper (Utbildningsdepartementet, 2000). Haug (1998) menar då att eleven får sådana villkor att de kan nå bästa möjliga resultat som deras förmåga tillåter inom klassens ram. ”Individualisering blir en förutsättning för inkluderande integrering” (s. 35). Även Persson (1998a) anser att en viktig utgångspunkt i skolan är att alla elever ska få arbeta i sin egen takt efter sina egna förutsättningar. I SOU 1999:63 riktlinjer står det att skolans verksamhet ska anpassas till elevers behov och förutsättningar vilket kräver att undervisningen differentieras. Persson (1998b) menar att det är både nödvändigt och önskvärt att differentiering sker genom undervisningens innehåll och genom flexibla elevgrupperingar för att möta elevers olikheter. Uppdraget i SOU 1999:63 att anpassa verksamheten till elevers behov och förutsättningar har visat sig svårt att uppnå vilket gör att eleverna inte får den hjälp de kan behöva och har rätt till. Istället för att anpassa verksamheten löser skolan elevers olikheter med specialundervisning där eleverna särskiljs från den

ordinarie verksamheten. Emanuelsson, Persson och Rosenquist (2001) anser att begreppet differentiering får sin betydelse i undervisning som ska omfatta alla elever och de svårigheter som uppkommer. Det är skolans svårigheter att hantera den mångfald av olikheter i elevers förutsättningar som definierar behov av differentiering. Haug (1998) anser att i en differentierad åtgärd finns det både för- och nackdelar. Det krävs en kontinuerlig diskussion om differentiering för att kunna utveckla förståelse, öka insikterna och därmed bygga upp nya valmöjligheter i praktiken.

I en heterogen elevgrupp uppstår differentieringsbehovet, enligt Persson (2001), eftersom eleverna i en klass har olika förutsättningar och det omöjliggör en undervisning som riktas till en så kallad medelelev. Differentiering betyder, enligt Atterström och Persson (2000), ”uppdelning, mångfald istället för enfald” (s. 42). Persson (2001) menar att om skolan accepterar att elever är olika och inte ser det som sin uppgift att minska denna olikhet, får detta konsekvenser för skolans verksamhet. Det är först då som det accepteras att elever lär sig i olika takt och på olika vis.

2.3.2 Relationellt och kategoriskt perspektiv

Beroende på om läraren har sin förståelsegrund i ett relationellt eller kategoriskt perspektiv blir det olika konsekvenser för eleven. Persson (1998b) lägger fram skäl för en modell som bygger på att specialpedagogisk verksamhet ska ses relationellt alltså i samspel med den övriga pedagogiska verksamheten i skolan. Det centrala i ett relationellt perspektiv är det som äger rum i förhållandet, samspelet mellan deltagarna, alltså inte i en enskilds individs beteende. Atterström och Persson (2000) beskriver en differentieringsmodell som har sin utgångspunkt i ett relationellt perspektiv. En differentieringsmodell innebär att läraren först ser och utgår ifrån elevens faktiska förmåga och utifrån elevens faktiska förmåga försöka förverkliga eventuella andra mål. Med andra ord ska läraren utgå ifrån det eleven kan och inte bygga undervisning på det som eleven inte kan. I en differentieringsmodell utgår läraren ifrån elevens möjligheter istället för dennes brister. För eleven är det en omöjlighet att basera inläringen på det som den inte kan. Läraren behöver finna en bas som utgår från en aktivitet eller ämnesområde där eleven upplever sig trygg och kunnig. Utifrån denna bas kan läraren sedan arbeta med de färdigheter som eleven eventuellt har svårigheter med. Atterström och Persson påpekar dessutom att motsatsen till differentieringsmodellen är den så kallade bristmodellen som tar sin utgångspunkt i ett kategoriskt perspektiv. Persson (1998b) menar att i ett kategoriskt perspektiv förklaras elevens svårigheter bero på konsekvenser av dåliga hemförhållanden eller låg begåvning. I bristmodellen kommer elevens brister att utgöra basen

för lärandet enligt Atterström och Persson (2000). Persson (2001) påpekar att det blir olika konsekvenser för den enskilda eleven utifrån vilket perspektivval läraren och skolans specialpedagogiska verksamhet tar. Ses den specialpedagogiska verksamheten ur ett relationellt perspektiv har elevens svårigheter uppstått i samspelet med olika händelser i skolans miljö. Däremot i ett kategoriskt perspektiv reduceras elevens svårigheter till ett problem hos eleven. Perspektivvalen utgör stora skillnader hur elevers skolsvårigheter förstås.

Följande modell visar hur perspektivvalet styr undervisningen

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljö	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödd eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktigt	Kortsiktigt
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärande miljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogiska verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 1. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval (Direkt citerat ur Persson, 2001. s. 143).

Persson (2001) menar att det finns orsak till att tro att det kategoriska perspektivet dominerar den specialpedagogiska verksamheten även idag. Detta trots att stora ansträngningar har gjorts mot en utveckling åt det relationella perspektivet.

2.3.3 Nivågruppering

Stensmo (1997) menar att nivågruppering betyder homogenisering av undervisningsgrupper där elever med liknande prestationsförmåga eller hastighet att lära grupperas tillsammans.

Grupperingen kan göras på olika sätt; homogenisera i hög-, medel- och lågpresterande klasser eller att dela in klassen i olika undergrupper beroende på vad eleverna presterar. Läraren antas i en homogen undervisningsgrupp lättare finna rätt nivå och tempo på undervisningen. Statens skolverk (2002) rapport visar också på att i dagens skola finns en tendens till ökning av homogenisering av klasser och grupper. Homogeniseringen sker genom nivågrupperingar. Skolans organisation står inför dilemmat att man gör mindre klasser, vilket innebär flera lärare till alla elever på bekostnad av specialresurser eller större grupper och med fler specialresurser.

Persson (2001) menar att den största risken med att särbehandla elever med svaga studieförutsättningar beror på att läraren sänker ambitionsnivån i sådana grupper. Wallby, Carlsson och Nyström (2001) påtalar att då läraren sänker kraven på en elev kan eleven uppfatta det som om läraren inte tror att den kan. Risken ökar då att eleven ser sig som misslyckad och ger upp. Däremot när eleven uppfattar att läraren tror och höjer kraven på en elev ökar möjligheten till att elevens förmåga stärks. Dessa faktorer är viktiga att ta hänsyn till både vid individualisering och vid nivågruppering. I samband med en nivågruppering bör även läraren tänka på att undervisningen förändras. För det är undervisningen som ger resultatet och inte grupperingen i sig. Risker och svårigheter med en nivågruppering är att ”avgöra vilken grupp eleven ska tillhöra, elevernas självkänsla och självbild kan påverkas negativt, påtaglig stress i de duktiga grupperna och för lågt ställda förväntningar på elever i lägre grupper” (s. 160).

2.3.4 Individualisering

Stensmo (1997) hävdar att i en heterogen klass kan det vara en stor spännvidd mellan elevernas kunskaper, färdigheter och förutsättningar för lärande. Egerbladh och Tiller (1998) påstår att i en klass finns det en mycket stor variation av kunskaper. Författarna menar att heterogeniteten är den största pedagogiska utmaningen i dagens skola. Olika förändringar i samhället som exempelvis invandring och de ökade tillfällena att lära via massmedia gör att klasserna blir alltmer heterogena. Allting pekar på att samhället kommer att bli mer komplicerat och det kommer att medföra konsekvenser för skolan. Denna alltmer ökade heterogenitet av elevernas tidigare erfarenheter och vardagslärande har medfört ökade behov på individualisering och anpassad undervisning. I Lpo 94 står det att läraren ska planera och

genomföra undervisningen så att den är anpassad ”till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Utbildningsdepartementet, 2000, s. 6). Stensmo (1997) fastslår att kännetecknen i den individanpassade skolan är:

- Rätt arbetsuppgifter - d.v.s. att anpassa arbetsuppgifterna efter varje elevs förkunskaper och förutsättningar.
- Tid att lyckas - vilket kräver en uppdelning av innehållet i tydligt avgränsade delmål och därifrån kan eleven själv bestämma omfattningen och tiden för att lyckas med sina studier.
- Rätt lärsätt – eleven ska ges möjligheter att hitta sitt individuella sätt (exempel genom att läsa, undersöka och bygga tankekartor) att lära eftersom alla elever lär på olika sätt.

Individualisering kan enligt Wallby, Carlsson och Nyström (2001) utföras via att elever kan ha olika läromedel och att lärtillfällenas innehåll differentieras så att vissa delar utesluts för vissa elever och andra får mer utmanande uppgifter.

2.4 Stämpling

I Knutssons rapport (1977) beskrivs stämplingsteorin som att alla människor någon gång uppvisar beteenden som omgivningen kan kalla avvikande. Då finns det en risk för att omgivningen förstärker människans negativa egenskaper utifrån de avvikande beteende som uppvisas. Stämplingen innebär att människans identitet förändras i negativ riktning, på grund av de egenskaper som tillskrivs beteendet som uppvisas. Detta ger två effekter: dels förändras människans sociala situation och dels förändras hans/hennes självbild. Människan börjar då se sig själv som en avvikare som vidare utvecklas till en avvikande identitet. Man kan säga att människans självbild grundar sig i dennes förmåga att se på sig själv med andra ögon. Utifrån detta synsätt är människans identitet ett resultat av det bemötande den fått och de förväntningar som ställts på människan. Haug (1998) gör gällande att det finns en risk för de elever som får en diagnos, att det igångsätts förlopp som framkallar eller förstärker en negativ identitet. Haug beskriver, att elever som undsluppit en diagnos klarar sig bättre i skolan än de elever med samma kompetens och som är diagnostiserade.

2.5 Lärarens roll

Ett sätt att mäta kvaliteten i skolan är hur den möter elevers behov menar regeringen och skolverket (SOU 1999:63). Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003) är det lärarens

kompetens och professionalitet att rikta eleverna lärande och intresse mot de mål som skolan syftar till. En stor utmaning för läraren är att reflektera över sin kunskapssyn och den egna värdegrunden för att få klarhet över sitt tyckande och varför man gör som man gör. Även Carlgren och Marton (2001) menar att lärarens pedagogiska uppdrag är att ta hand om betingelser och skapa situationer som främjar lärandet. Malten (1995) betonar också att läraryrket är ett komplicerat yrke som kräver kunskaper och färdigheter inom olika områden. Ogden (1991) beskriver lärarrollens fyra dimensioner som

- Personlighet - i personligheten ligger den enskilde lärarens unika karaktär och det är väsentligt för läraren att få insikt i sin egen personlighet.
- Värderingar och förhållningssätt - innebär lärarens grundläggande människo- och samhällssyn som speglas i lärarens förhållningssätt.
- Relationsfärdigheter - hur läraren är socialt med andra människor. En central del är kommunikation med omgivningen eftersom kunskaper förmedlas på detta vis.
- Praktiska färdigheter - innebär hur läraren bedriver undervisningen med hjälp av sina färdigheter genom att planera, genomföra och utvärdera

Sträng och Dimenäs (2000) anser att läraren ska skapa mötesplatser mellan eleven och innehållet. Läraren ska välja metoder och undervisningsstrategier beroende på avsikten med elevens möte med innehållet i undervisningen. Mötesplatsen med innehållet ska för eleven vara intressant och engagerande så att det kan knytas till tidigare erfarenheter. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) anser också att den pedagogiska miljön ska vara en plats som främjar och utvecklar elevers förmågor vilket då kräver att skolmiljön ändras parallellt med de förändringar som sker i elevgruppen. För att skapa en fördelaktig lärandemiljö, bör läraren försöka att inta ett elevperspektiv för att vad eleven riktar sitt intresse mot samt hur eleven förstår sin omvärld.

Sammanfattningsvis framhåller litteraturen att elevers olikheter ska ses som en naturlig del i skolan. Hur skolan definierar vad som är normalt eller avvikande växlar över tiden beroende på samhällets inställning. Idag talar samhället om en inkluderande skola där alla elever ses som en resurs. Differentiering ses som ett redskap för att kunna närma sig målet en skola för alla, där undervisning utgår ifrån elevens förutsättningar och behov. Hur läraren ser på elevers olika förmågor beror på vilket perspektiv läraren intar, relationellt eller kategoriskt. I en klass kan läraren anpassa undervisning genom olika differentieringar i grupp eller enskilt utifrån elevernas förutsättningar och behov.

3 Metod och genomförande

Denna del innehåller avsnitt som handlar om studiens metod och genomförande. Att klargöra sitt forskningsperspektiv när man skriver ett vetenskapligt arbete är viktigt eftersom forskarens syn på världen, kunskaper och människor påverkar hela processen från att formulera ett problem, samla in och analysera data till tolkning och beskrivning. Den empiriska delen inleds med ett argumenterande för arbetssätt och vald metod. Urval och genomförande beskrivs därefter och avslutningsvis följer en diskussion kring studiens tillförlitlighet och etiska övervägande.

3.1 Problemprecisering

Att problematisera verkligheten är det första steget på vägen till kunskap, och det är ett steg som omöjligt kan överhoppas (Asplund, 1983, s. 117).

Genom frågorna i problempreciseringen försöker vi ge en bild av differentiering i praktiken, vad det är som styr valet av differentiering samt vilka konsekvenser som är kopplade till differentieringen.

- Använder sig lärare av differentiering i arbetet med sexåringar?
- Vilka former av differentiering använder sig läraren av i arbetet med sexåringar?
- Vad är det som styr valet av de differentieringar som görs i praktiken?
- Vilka för- och nackdelar upplevs med ett differentierat arbetssätt?

3.2 Metodbeskrivning

Enligt Johansson och Svedner (1998) är vetenskap ett systematiserat sunt förnuft och kunskapsinhämtande. Forskaren formulerar en fråga som forskaren vill ha svar på och gör ett val av forskningsmetod. Enligt Bjurwill (2001) hänger metodvalet ihop med valet av ämne. Genom resultatet kan forskaren förmedla forskningssvaret vidare till andra menar Johansson och Svedner (1998).

3.2.1 Förförståelse

Larsson (1993) anser att förförståelse har en betydande roll i ett forskningsarbete, eftersom vi vid vårt första möte med det som vi ska tolka redan har en föreställning, en såkallad förförståelse. Vad vi har sökt kunskap om, vilka frågor vi ställer, som hur vi uppfattar och tolkar svaren, beror på vilka vi själva är och vilken relation vi har till det vi undersöker. För

att öka vår förförståelse inför studien har vi läst mycket litteratur som är aktuellt för vårt ämnesval samt gjort en pilotstudie som förberedelse för våra kvalitativa intervjuer. Ett sociokulturellt perspektiv som vi har berört tidigare i framförda referenser kommer att vara utgångspunkt i tolkningsarbetets resultat. Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv handlar det om hur människor tar till sig och formas av kommunikation i samspelet med andra människor.

Vi är medvetna om att vår förförståelse kanske måste omprövas och nya aspekter integreras under studiens gång.

3.2.2 Kvalitativ metod

Vår studie har en kvalitativ ansats vilket, enligt Patel och Davidsson (2003), innebär att vi ställer frågor kring hur människor uppfattar eller tänker kring den verklighet de lever i. Vårt val stod mellan olika metoder såsom observation, enkät och intervju. Vi valde kvalitativa intervjuer för att vi anser att metoden ger den bästa förutsättningen att erhålla information till studiens syfte. I kvalitativa intervjuer kan vi som forskare upptäcka och urskilja om och i så fall hur lärare säger sig omsätta differentiering i praktiken. Vilket, enligt Johansson och Svedner (1998), innebär bland annat att forskaren ifrågasätter om det finns generella förutsägbara mönster. Forskaren inriktar sin forskning på att beskriva det enskilda – kanske unika – fallet. Larsson (1993) menar att en kvalitativ metod är systematiserad kunskap för att ge form åt egenskapen hos något.

Kvale (1997) anser att det finns en risk att antalet intervjuer kan vara för litet eller för stort. På grund av den korta disponibla tid vi har haft till vårt förfogande ingår det i vår studie ett litet antal intervjuer som har ett begränsat omfång. Vidare menar Kvale att den kvalitativa undersökningens storlek beror på syftet med undersökningen och antalet kan skifta beroende på tid och resurs som finns disponibla för undersökningen. Denscombe (2004) menar att i forskning måste forskaren vidta lämpliga metodologiska åtgärder för att undvika felaktigheter. Det är nödvändigt att vi ser saken ur andras perspektiv.

3.2.3 Intervju

Vi valde kvalitativa forskningsintervjuer för att nå studiens syfte där vi hade en strävan mot att söka en förståelse av lärarnas upplevelser, kunskaper och erfarenheter kring differentiering. I kvalitativa intervjuer går det, enligt Patel och Davidson (2003), att utforska och urskilja egenskaper hos den intervjuades uppfattning om något fenomen. Intervjuaren bör i samtalet bygga upp en sammanhängande och en innebördsrik dialog kring det utforskande

ämnet. Kvalitativa intervjuer är komplexa eftersom det inte i ett forskningsarbete enbart finns ett sätt att göra och använda intervjun. Kvale (1997) anser att öppenhet är kvalitativa intervjuers fördelar och påpekar att i dialogen uppstår det ett samspel under intervjun där kunskap utvecklas. Intervjuer kan vara standardiserade och strukturerade i olika hög grad. Vid intervjuerna utgick vi från en frågeguide med elva frågor (se bilaga 1). Våra intervjufrågor hade en låg standardiserings- och struktureringsnivå. Vi utgick från frågeguiden men valde att ställa frågor i den ordning som passade situationen. Våra intervjupersoner formulerade själva svaren och bestämde svarens innehåll och längd. Johansson, Svedner (1998) och May (2001) säger att syftet med kvalitativa intervjuer är att den som blir intervjuad ska ge så uttömmande svar möjligt om det som intervjuaren frågar. May (2001) beskriver semistrukturerad intervju, vilket vi använde oss av, som en mellanform av strukturerad och ostrukturerad intervju. Semistrukturerade frågor tillåter fördjupningar och diskussioner och ger intervjupersonen möjlighet att besvara frågorna i egna ord. Våra intervjuer startades med tre enklare frågor om lärarens utbildning och om klassens storlek för att skapa goda förutsättningar och en god stämning för de kommande frågorna. Säljö (2000) påpekar att intervjuaren ska vara medveten om kontextens betydelse i intervjun genom att den sociala situationen mellan intervjuaren och intervjupersonen formar varandra. Vidare framhåller Säljö att den miljö och det sammanhang som frågan ställs i har stor betydelse för vad svaret blir. Intervjuset är vad intervjupersonen i den aktuella situationen finner rimligt och önskvärt att svara eller vad man i hastigheten kommer på menar Säljö.

Genom att vi registrerade intervjuerna via en bandspelare kunde vi som intervjuare koncentrera oss på ämnet och dynamiken i intervjun. Kvale (1997) anser även att orden, tonfallet och pauserna är i bandupptagningen en bestående form som intervjuerna hela tiden kan återvända till i sin bearbetning. Det som då finns disponibelt enligt Tullgren (2003), för oss tolkare, är intervjupersonens sätt att tala om och resonera kring ett innehåll. Bjurwell (2001) betonar vikten av att svaren både finns på band samt i form av utskrift från banden.

3.2.4 Avgränsningar, urval och undersökningsgrupp

I vår studie valde vi att intervjua lärare som arbetade med sexåringar inom skolan för att få insikt i hur lärare beskriver sina tankar kring differentiering. Vår önskan var att vi skulle vilja gjort ett större antal intervjuer för att stärka tillförlitligheten i studien. På grund av tidsmässiga själ fastställdes urvalets storlek i undersökningens inledningsfas till att omfatta sju till åtta intervjuer. Vårt urval bestod av vad Patel och Davidson (2003) benämner som en såkallad tillgänglig grupp det vill säga individer som fanns tillgängliga. Studien avgränsades till att

omfatta en kommun i södra Sverige. Urvalet av lärare inför intervjuerna skedde utifrån personliga möten under oktober månad hösten 2004. Vi ansåg att dessa lärare representerade våra urvalskriterier för att de hade ansvar för sexårsverksamheten som helhet. Alltså uteslöts lågstadielärare och andra eventuella kategorier av personal. Även det som händer utanför lärandesituationen, såsom rektorers beslut om gruppindelningar uteslöts. Sju intervjuer genomfördes totalt, varav fem intervjuer gjordes på en medelstor skola belägen centralt i ett mindre samhälle och två intervjuer utfördes på en mindre skola utanför samhället. Lärarna hade arbetat med sexåringar mellan tre och tjugotvå år. Fyra av klasserna där lärarna ingick var sex – sju års verksamheter, eftersom en av klasserna var stor arbetade två lärare med sexåringarna. Två klasser var sexårsverksamhet – skolår två. I alla sex klasserna arbetade även en lågstadielärare som hade ansvaret för sjuåringarna respektive åttaåringarna.

I samtliga sexårsverksamheter ingick schemalagd matematik- och svenskundervisning parallellt med skolår ett och två.

3.3 Genomförande

I oktober månad hösten 2004 fick vi kontakt med våra intervjupersoner. Två av lärarna skapade vi personlig kontakt med på en studiedag, genom att vi befann oss i samma diskussionsgrupp. Vi berättade att vi arbetade med en studie och frågade om de ville delta i den. Informationen de fick var att studien handlade om olika uppdelningar. Vi valde att använda oss av ordet uppdelningar eftersom vi under vår specialisering *Pedagogiskt mångfald – att möta alla barn utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv* samtalat med flera lärare och fann att ordet differentiering inte användes i det vardagliga arbetet.

När vi berättade om att intervjun skulle spelas in via bandspelare reagerade lärarna med att fråga om det verkligen var nödvändigt. För att stärka lärarnas tilltro berättade vi om att samtliga uppgifter i vår studie var konfidentiella och att deltagarna hade fingerade namn. Efter den informationen fick vi ett positivt svar från lärarna att de gärna ville vara med, samt det bestämdes att vi senare skulle ta kontakt via telefon för att bestämma tid och plats för intervjun. Även en tredje lärare tillfrågades men vi fick ett negativt svar eftersom hon redan hade intervjuer inplanerade. En vecka senare tog vi kontakt per telefon med de två lärarna och bestämde tid och plats samt att de fick möjlighet att ställa ytterligare frågor om intervjun. De fem övriga lärarna som ingår i studien tillfrågades personligen vid olika tillfällen under oktober månad 2004. Dessa fem lärare fick samma information som tidigare kontakter.

Innan vi startade upp våra intervjuer gjorde vi en pilotstudie för att upptäcka om våra frågor var relevanta, vilket Patel och Davidson (2003) anser är en viktig utgångspunkt. Genom vår pilotstudie skapades goda förutsättningar för att justera frågornas innehåll, ordningsföljd, antal och formuleringar för kommande intervjuer. Vi gjorde vår pilotstudie hemma hos en vän som är lågstadielärare och arbetar med elever i skolår ett. Vi ville kontrollera om svaren belyste våra frågeställningar. Patel och Davidson menar vidare att en pilotstudie är vägledande inför kommande intervjuer för att göra en granskning av frågeställningarnas relevans. Pilotstudien visade på att frågeställningarna gav svar på hur läraren tänkte kring begreppet differentiering och vi upplevde att frågeställningarna var adekvata till studiens syfte. I pilotstudien använde vi inte en bandspelare som vi först planerat, eftersom bandspelaren vi skulle låna inte var tillgänglig vid detta intervjutillfälle. Av den anledningen antecknades pilotstudien ner i sin helhet under intervjutillfället. Pilotstudien gjorde oss medvetna om vikten av att göra en bandupptagning av intervjun eftersom antecknandet tog lång tid samt energi ifrån oss intervjuare.

Samtliga intervjuer genomfördes i ett avskilt rum på respektive lärares skola i en för dem välkänd miljö. Alla intervjuer kunde genomföras i lugn och ro utan tidspress och varade mellan trettio till fyrtiofem minuter. Två av intervjuerna genomfördes av en intervjuare för att tillmötesgå de två intervjupersonernas önskemål om tidpunkt eftersom vår tid var begränsad tillmötesgick vi önskemålet med konsekvensen av att det endast var en intervjuare. Vid fem av intervjuerna var vi två intervjuare. Vi upplevde att det var en stor fördel att vara två eftersom vi då kunde hjälpas åt att hålla fokus samt hitta adekvata följdfrågor.

Intervjuerna inleddes med en allmän pratstund för att skapa en interaktion mellan intervjuerna och intervjupersonen. Genom att småprata lite inför intervjuerna etablerades en kontakt där det skapades en god relation med intervjupersonen, vilket även Johansson och Svedner (1998) påpekar är en viktig del av intervjun för att skapa en förtroendefull relation. För att fånga intervjupersonens direkta tankar kring differentiering, valde vi att inte låta intervjupersonen ta del av frågeguiden innan intervjutillfället. Före själva intervjun ville intervjupersonen veta vad intervjun skulle handla om, därför beskrev vi att intervjun skulle handla om olika uppdelningar samt att det kunde innebära skillnader i uppläggning, arbetsformer, förutsättningar och innehåll vid undervisning av elever i sexårsverksamhet. Intervjun började med tre enklare frågor vilket Patel, Davidson (2003) och May (2001) menar är det vanligaste sättet att börja en intervju. För att komplettera eller utveckla svar, formulerade vi följdfrågor under intervjuernas gång. Följfrågorna anpassades till intervjupersonen och den aktuella situationen. Utifrån frågeguiden möjliggjordes det att få

fram information och utvecklande svar om till exempel lärarens tankar om olika differentieringar. Ordningen på frågorna i frågeguiden varierade beroende på svaren och på hur vi upplevde situationen.

Under intervjusituationen gick vi medvetet inför att förhålla oss så neutrala så möjligt eftersom Johansson och Sveder (1998) anser att forskningen kan bli subjektiv då resultatet är styrt av forskaren som samlar in forskningsmaterialet. Vi försökte att vara så neutrala så möjligt i intervjuerna genom att vara återhållsamma med våra egna kunskaper i ämnet. Trots våra ansträngningar kunde vi i utskriften märka att vi på ett par ställen formade intervjupersonen svar. Vi hjälpte intervjupersonen att fylla i ord som förklarade innebörden av vad intervjupersonen sa. Vår tanke med detta var att skapa en utvecklande dialog där vi agerade medskapare i samtalet. Följden av detta kan bli att forskningsresultatet inte visar en rättvis bild av det som undersöks.

I slutet av varje intervju gjorde vi tillsammans med intervjupersonen en kort sammanfattning av intervjun för att försäkra oss om att intervjupersonen fått med allt den ville ha sagt. Vi upplevde att för varje intervju vi gjorde blev vi allt säkrare i rollen som intervjuare, både vad gällde att hålla fokus och att ställa följdfrågor.

3.3.1 Bearbetning och analys

Efter genomförandet av varje intervju lyssnade vi igenom bandupptagningen för att få en uppfattning om materialets innehåll. När vi lyssnade på första intervjun ifrån bandspelaren upptäckte vi att intervjupersonen inspelade röst hördes svagt, vilket gjorde oss uppmärksamma på att bandspelaren skulle placeras framför intervjupersonen. Vid avlyssningen av den sista intervjun hade sista frågan och dess svar omvandlats till Kalle Anka röst vilket omöjliggjorde att höra vad som sades. Trots att vi inte kunde höra sista frågan ansåg vi att resterande bandupptagning var av god kvalitet och kunde ingå i studien. Då alla intervjuer var gjorda skrevs bandupptagningarna ner, för att ligga till grund för bearbetning. Vi läste därefter utskrifterna flera gånger för att lära känna materialet och kunna se olika nyanser i det vilket, Alexandersson (1994) menar är viktigt i den inledande fasen för att skapa ett helhetsintryck. Utifrån dessa utskrifter fann vi sedan tre teman som vi upplevde intressanta. Vi är också medvetna om att en annan forskare hade kunnat tolka materialet på ett annat sätt. Patel och Davidson (2003) påpekar att i en kvalitativ studie kan forskaren argumentera fritt för att få fram det unika i tolkningen. När bearbetningen gjordes valdes även intervjuцитat ut som representerade det som vi ansåg skulle belysas. För att öka läsarens förståelse av citaten redigerades språket något, det vill säga att talspråk ändrades till

skriftspråk. När utskriften var klara kartlade vi materialet för att förbereda analysen. De utvalda citaten finns exemplifierade i texten för att belysa studiens syfte. Vi har under analysarbetet återvänt till våra litteraturstudier som inspiration för att göra upptäckter av ledtrådar, vilket ledde till förståelse av vilka konsekvenser olika differentieringar kunde ge. Under tiden som vi bearbetade vårt material blev vi medvetna om att olika differentieringar kunde få olika konsekvenser för eleverna. Därför gjordes ett tillägg i syftet om differentieringens eventuella konsekvenser.

3.4 Etiska övervägande

Etiska övervägande sker under hela forskningsprocessen, enligt Kvale (1997), och inte på något särskilt stadium under processen. När man startar en undersökning inleds också de etiska frågorna från undersökningens början och fram till slutrapporten.

I en studie kan tillförlitligheten diskuteras i tre avseenden anser Johansson och Svedner (1998). För det första studiens generaliserbarhet, om undersökningens urval är representativ för den grupp som urvalet ska generalisera. Eftersom intervjumaterialet är ganska litet är vi medvetna om att materialet inte är helt generaliseringsbart för hur lärare beskriver sina tankar kring differentiering. För det andra, reliabilitet som syftar till noggrannhet i den metod vi använt i studien. I praktiken är reliabilitet aldrig perfekt. I våra intervjuer kan vi inte garantera att vi skulle få samma resultat vid upprepade intervjuer. Detta behöver inte vara ett tecken på låg reliabilitet i vår studie, enligt Patel och Davidson (2003), eftersom reliabiliteten i kvalitativa studier ska ses mot underlag av den unika situationen som råder vid intervjutillfället. Det tredje är, validitet som visar på om resultaten ger en trovärdig bild av det som vi har undersökt. Kvale (1997) menar att validitet beror på hur vi kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar tillvägagångssättet under studiens gång. I vår kvalitativa studie var vår ambition att upptäcka särdrag, att tolka och förstå innebörden av lärarnas föreställningar kring differentiering samt att beskriva dessa uppfattningar. Validitet är ingen produktkontroll utan den ska vara inbyggd under hela processen med ständig kontroll av studiens tillförlitlighet. Begreppet validitet i en kvalitativ studie gäller under hela forskningsprocessen enligt Patel och Davidson (2003). För att stärka tillförlitligheten använde vi oss av bandspelare vid intervjuerna.

Under intervjun strävade vi efter att följa upp intervjupersonernas beskrivningar med följdfrågor för att söka vidare förståelse och beskrivningar av intervjupersonens svar. Vi sammanfattade även intervjun för att försäkra oss om att vi uppfattat intervjupersonen korrekt.

Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet anvisningar (HSFR 1990) anger fyra huvudkrav för forskning. Dessa benämns konfidentialitetskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och informationskravet. Strävan var att i möjligaste mån följa dessa anvisningar. I vår studie har vi använt dessa fyra huvudkrav genom att vi informerade varje intervjuperson om att uppgifter den lämnade var skyddade så att ingen skulle kunna härledas till den som intervjuats, intervjupersonens medverkan var frivillig, all information som intervjupersonen lämnade skulle enbart användas till studien samt att den fick information om syftet med studien.

Sammanfattningsvis kan vi fastslå att våra vetenskapsteoretiska och metodiska val i vår forskningsprocess inte ägt rum i en kronologisk ordning. Utan den präglas av att vi har hela tiden gjort återblickar, justeringar och kritiska granskningar.

4 Resultat och tolkning

Nedan följer resultaten av den kvalitativa studien. Utifrån vårt datamaterial kommer resultatet att visas under tre rubriker som representerar teman som kommit fram under bearbetsningsfasen. Vi har valt att redovisa tematiskt med utgångspunkt i nyckelord som återfinns i utskriften av bandupptagningen. Resultatredovisningen presenteras med citat efter grundregeln mest betydande av intervjuvaren. Först kommer en förtydligande text som belyses av ett eller flera citat. Avslutningsvis gör vi en sammanfattning av det viktigaste som kommit fram.

4.1 Att differentiera i praktiken

Nedanstående tema avsnitt kommer att handla om hur intervjupersonerna differentierar och om hur intervjupersonerna säger sig utföra differentiering i praktiken.

Intervjuvaren visar att samtliga intervjupersoner mer eller mindre använder sig av flera olika sätt att differentiera undervisningen. I intervjuernas utsagor tydliggörs hur differentieringsarbete sker i praktiken, genom individualisering i den schemalagda matematik- och svenskundervisningen, nivågruppering samt olika grupperingar. Beroende på elevers kunskap och på vad man gör i verksamheten skapas olika gruppkonstellationer genom att intervjupersonerna styr grupperingen. Intervjupersonerna ser olika gruppkonstellationer som en strategi för elevers lärande. Övervägande av intervjupersonerna menar att gruppkonstellationer i svenska och matematik styrs av vilken kunskapsnivå eleven befinner sig på. Däremot är samlärandet mer centralt för konstellationen av grupper i verksamheter som till exempel matsituationen och värderingsövningar. I dessa situationer uttrycker intervjupersonerna att elevers lärande av varandra är en resurs, de mer kompetenta hjälper de mindre kompetenta att lösa en uppgift, men också att eleverna ska upptäcka sig själva som betydelsefulla kunskapskällor. Intervjupersonerna säger att samspelet och interaktionen mellan eleverna är viktiga. Genom olika grupperingar menar sig läraren kunna påverka elevernas förutsättningar för lärande. Nedan följer citat som illustrerar differentiering i praktiken.

Birgitta: Uppdelningar kan ske på så många olika sätt, det kan ju vara praktiskt tagit allt. (paus) Jag vet inte hur jag ska förklarar det. Uppdelningarna ser olika ut, det kan ju vara f-or (sexåringar), ettor och tvåor, men sen kan det ju också vara (paus) vad ska jag säga, man får ju inte använda det, det är ju ändå lite så vad barnen kan och så. Det är ju så att det är bra med f, 1, 2: a det vet ni ju också, man är ju inte bara en f: a (sexåring) när man är en f:a. Det beror på vad vi gör, då mixar vi och nu så sitter dom vid fyra bord och då är dom jämt fördelade så gott det nu går av olika åldrar.

Därför känner vi, att vi vinner så mycket på att barnen hjälper varandra och ja, hela tiden dom arbetar.

Hanna: Sjuåringarna är ju lite mognare, de har ju gått i skolan ett år innan så jag tror att det är bra att vi blandar, det är ju vitsen med vår verksamhet att ha dem tillsammans.

Samtliga intervjupersoner hävdar att differentiering sker först efter ålder och sedan efter kunskap i svenska och matematik. Intervjupersonerna möter elevers olika kunskapsnivåer genom att nivågruppering äger rum. Differentieringen sker genom gruppering av eleverna efter ålder och sedan efter dennes prestation eller förmåga i svenska och matematik. Det är intervjupersonernas bedömning av elevens förmåga och kunskap, som styr vilken grupp eleven kommer att tillhöra. Däremot nämnde ingen av intervjupersonerna att innehållet differentieras i undervisningen och anpassas efter elevens förutsättningar och behov. Det kan tolkas som att intervjupersonerna inte låter elevens möte med innehållet utgöra grunden för val av metoden. Citatet exemplifierar hur en lärare differentierar utifrån ålder och kunskap.

Rut: När vi har språklig medvetenhet då jobbar jag med sexåringarna med förberedande svenska och sjuåringarna jobbar då med bokstavsarbete, men sen tror jag att sexåringarna kan vara väldigt långt framme också, och då måste man ta hänsyn till det. Då slussar vi in barnen till bokstavsarbetet när man märker att dom har alla dessa bitar i den språkliga medvetenheten. Då kan man dela barnen så att dom som kommit långt kan jobba med sjuåringarna, och vice versa. Om det är någon sjuåring saknar den språkliga medvetenheten då kan dem komma in till mig.

4.2 Styrning av differentiering

I detta temaavsnitt fokuserar vi på intervjupersonernas uttalande om vad det är som styr valet av differentiering.

I intervjuvaren verbaliseras olika nyckelbegrepp som styr differentieringen av undervisningen enligt: mognad, ålder, kunskap, intresse, genus, social kompetens, omsorg, mer kompetent och mindre kompetent, personaltäthet och elevgruppens storlek. Ett återkommande centralt begrepp hos intervjupersonerna av vad som styr differentieringen är elevernas kunskap. Elevernas olika kunskapsnivåer ligger till grund för olika differentieringar såsom individualisering, nivågrupperingar och övriga grupperingar. Individualisering sker via läromedel i svenska (trullematerial) och matematik (matematikbok) däremot kan det tolkas att i undervisningsaktiviteter då läromedel inte används är innehållet samma för alla elever. En lärare belyser en önskan om att kunna individualisera innehållet men säger sig inte kunna på grund av att läraren är ensam med nio elever. Alla intervjupersonerna beskrev att kunskapsnivåerna varierade inom gruppen. I alla sju intervjuerna använde intervjupersonerna

sig av läromedel inom svenska eller matematik. Samtliga intervjupersoner gav uttryck för att de mötte variationen av elevers olika kunskapsnivåer genom att eleverna fick arbeta i sin egen takt i läromedlet inom svenska och matematik. I alla intervjuer kom det fram att leken var central men i den skedde ingen planerad differentiering av intervjupersonerna. Leken definieras inte av intervjupersonerna utan lek är något som eleven gör fritt efter egen förmåga. Intervjupersonerna skiljde mellan lek och skolarbete. Citatet exemplifierar hur intervjupersonerna tänker kring differentiering då det gäller skolarbete och lek.

Rut: Barnen får själv välja vad de vill göra och nu när dom alltså är så som sexåringarna då får dem ha det här med lek och den biten, så det blir inte så jättemycket skolarbete om man säger så. Utan barnen får ta det lite pö om pö, men sen finns det de som har kommit längre och som redan kan läsa av sexåringarna. De barnen vill ju jobba med något lite mera som sjuåringarna gör i sitt skolarbete, och då får de göra det, jag kan ju inte säga att du inte får det, för du är bara sex år.

Intervjuare: Då kan man ju också säga att det är en form av uppdelning i din niogrupp?

Rut: Ja det kan man ju säga (med en förvånad röst) barnen får jobba utefter sin egen förmåga, så jag säger inte att nu får du inte räkna längre bara för att du kommit så långt, det gör man ju inte, du får göra det i din takt och du får göra i din och du har ju inte börjat i din mattebok än, så blir det ju klart en uppdelning.

Intervjupersonerna återkommer flertalet gånger under intervjuerna med behovet av en hög personaltäthet för att möta elevers olika förutsättningar och behov. Svaren visar på att intervjupersonerna anser att hög personaltäthet ökar möjligheterna att differentiera arbetet.

Katarina: Det beror på vilka förutsättningar man har, exempel nu i denna klass är vi tre stycken plus att vi då har Sanna och Anna till vår hjälp, det finns ändå rätt stora resurser för att man ska kunna göra det.

Flertalet av intervjupersonerna gav uttryck för personaltäthetens betydelse för att nå Lpo 94 mål om att utgå ifrån elevers förutsättningar och behov.

Inger: Läroplanen finns men i praktiken fodras det att man är stor personaltäthet, vilket är ett måste. Har man stor personaltäthet kommer man en bit på vägen, skulle jag vilja säga. Målen är väldigt högt ställda, vi är inte mer än människor vi heller. Tanken är fin och jag känner verkligen för det, men man får vara realist också.

Samtliga intervjupersoner anger att skapa olika elevgrupperingar är svårt vid de tillfällen då läraren arbetar på egen hand med gruppen. En lärare uttrycker även att det är svårt att skapa skillnader i undervisningens innehåll för att möta elever med olika förutsättningar och behov. Två intervjupersoner beskriver att undervisningen planeras utifrån hela sexårsgruppen. Undervisningen styrs av hela gruppens förutsättningar och utgår inte ifrån den enskilde eleven. En lärare av dessa två intervjupersoner anser att om eleven behöver hjälp i sitt lärande

sker detta genom att eleven får stöttning innan eller efter undervisningsaktiviteten för att nå upp till gruppens nivå. Läraren säger att varje elev har olika behov men läraren säger sig inte kunna skapa skillnader i undervisningens innehåll.

Gunilla: Är det kunskap är det inte så lätt att dela eftersom jag är själv och ska ta hand om barnen, utan då gör vi så att vi jobbar i den här niogruppen eller hur många vi nu är. Är det sen barn som inte är där så får de enskild hjälp vid olika tillfällen efteråt eller innan. Jag har ju ingen möjlighet att dela gruppen eftersom det är bara jag, jag måste ha hela gruppen i alla fall och försöka förbereda.

Intervjuare: Finns det någon möjlighet att inom den här niogruppen så att säga anpassa undervisningen när du har till exempel svenska eller matte?

Gunilla: Det kanske man hade önskat men då är det svårt när man jobbar med nio stycken (paus). Det hade man önskat men det är inte lätt i verkligheten, just det här var barnen står kunskapsmässigt och mognadsmässigt

I en intervju anger en lärare att i en planering av en undervisningsaktivitet kan det ligga flera olika skäl bakom differentiering av gruppen. Differentiering av gruppen sker utifrån att läraren utgår ifrån att alla elever skulle vara trygga och ha det så bra som möjligt, ”sprallnissarna” och ”solstrålarna” fördelas i olika grupper. I en undervisningsaktivitet där gruppindelningar görs utgår läraren ifrån att det inom gruppen finns olika förutsättningar och behov.

Carina: Det man först tänker på är, att alla barn ska ha det så bra så möjligt och vara trygga där, tycker jag. Och så får man sprida solstrålarna lite (skratt) så att inte alla som strular kommer i samma grupp, alla ska få komma till tals, sprallnissarna, vi kan ju inte ha alla sprallnissarna tillsammans utan vi får dela upp dem. Pojkar och flickor ska vara jämt fördelade och blanda stora och små. Egentligen behöver man vara specialpedagog.

I flertalet av intervjuerna uttrycker intervjupersonerna att det inte finns någon pedagogisk planering till de olika elevgrupperingarna utan grupperingarna sker slumpmässigt i praktiken.

Katarina: Det ligger inte någon grund till det, vi bara mixar, vi har bara blandat dem.

I samtliga intervjuer beskriver intervjupersonerna att differentiering beror på vad man arbetar med i verksamheten. Vilket exemplifieras genom

Carina: Beror på vad man jobbar med.

4.3 Konsekvenser av differentiering

Nedan följer intervjupersonernas beskrivningar av för- eller nackdelar med differentiering.

Samtliga intervjupersoner redogör för differentiering som ett sätt att möta elevers olika förutsättningar och behov. Av svaren framkommer det att intervjupersonerna enbart ser fördelar med att dela upp eleverna i olika grupperingar. Intervjupersonerna pratar om fördelar som att möta eleven på dennes kunskapsnivå, ökad tid för den enskilda eleven, att gruppens sammansättning blir mer samstämd, och att samlärandet kan nyttjas. Inte någon av intervjupersonerna i studien ser några nackdelar med att differentiera enskilt eller i grupp. Vilket illustreras genom

Birgitta: Jag tycker att jag hämtar var och en på dess rätta nivå, jag kan inte hitta någonting som är negativt jag kan faktiskt inte det.

Mindre grupper ses som en fördel av flertalet intervjupersoner. I flertalet svar framkommer det att den lilla gruppen skapar fördelar som ytterligare tid för eleven som läraren kan fördela och att eleven får en ökad möjlighet att synas och komma till tals. Särskilt viktig uppfattas den lilla gruppen i svenska och matematik. Att skapa mindre grupper bedöms vara en viktig differentiering för att kunna skapa en miljö som främjar lärande. Flertalet av intervjupersonerna ger också uttryck för att med en stor grupp finns det en risk för att tiden inte räcker till för att utgå ifrån elevers förutsättningar och behov. Den lilla gruppens betydelse nämns i flertalet intervjuer.

Hanna: Jo den här lilla gruppen på åtta, då känner jag att jag hinner med och att jag har en stund för alla. När barnen har jobbat färdigt då kommer de och visar vad de har gjort, då kan jag fråga barnet hur den tänker.

Differentiering genom olika grupperingar ses som en metod av fyra intervjupersoner. Grupperingarna kan förändras utifrån elevernas förutsättningar och behov. Intervjupersonerna beskriver att de provar olika grupperingar av eleverna för att hitta goda lösningar för lärandet.

Inger: Ser vi att det inte fungerar med de här uppdelningarna vi gör, så ändrar vi oss direkt, så vi är inte statiska i tanken.

4.4 Sammanfattning av resultat

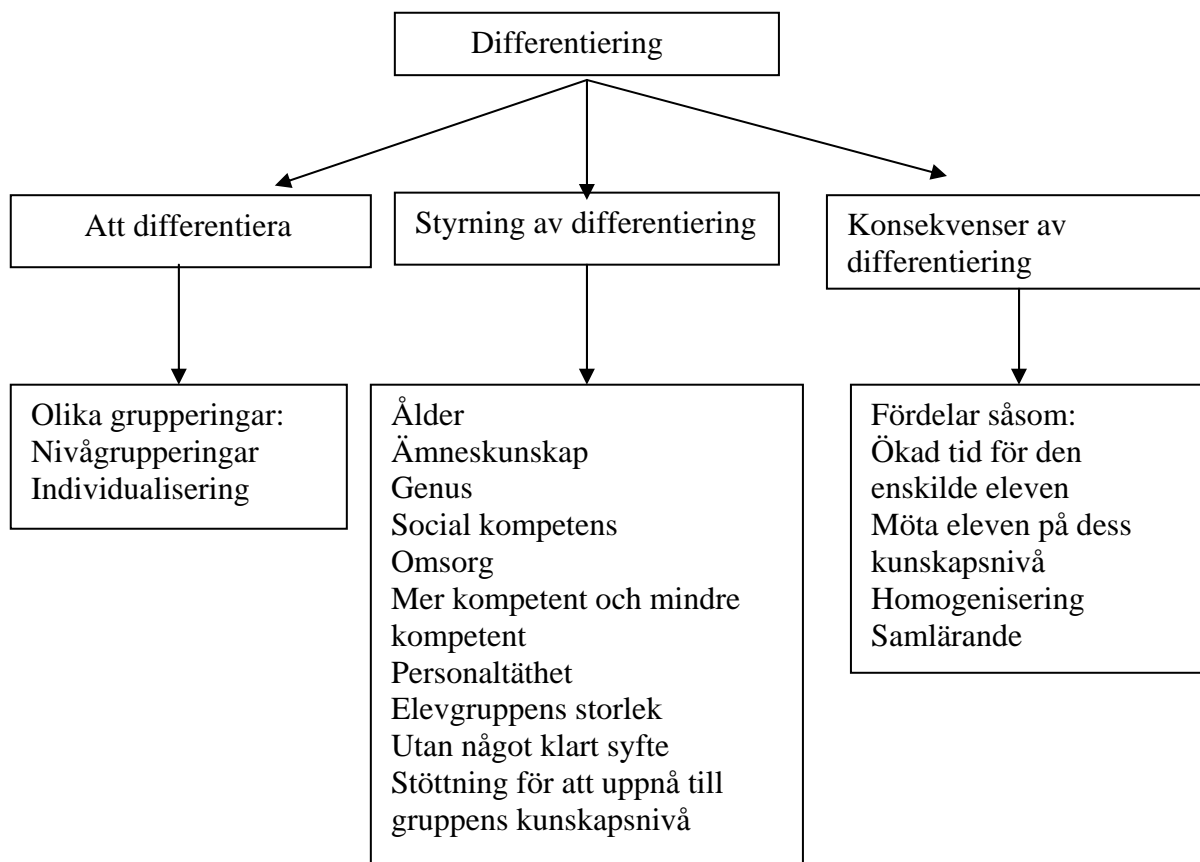
I resultatredovisning har vi redovisat de genomförda intervjuerna utifrån tre teman. Dessa teman är: att differentiera i praktiken, styrning av differentiering och konsekvenser av differentiering.

Intervjupersonerna beskriver differentiering i sexårsverksamhet som ett sätt att möta elevers olika förutsättningar och behov. I praktiken handlar det om att kunna möta elevers naturliga variationer på flera olika sätt. Differentieringen sker i praktiken med olika gruppkonstellationer utifrån: mognad, ålder, ämneskunskap, genus, social kompetens, omsorg, mer kompetent och mindre kompetent, personaltäthet, elevgruppens storlek och slumpmässiga grupperingar. Ett faktum är att innehållet inte differentieras och anpassas till eleven utan det är eleven som får anpassa sig till innehållet. Detta kan tolkas som att elevens möte med innehållet inte utgör grunden för val av metod. En förkommande tanke bland intervjupersonerna är att de mer kompetenta eleverna ska lära de mindre kompetenta. Denna tanke förekommer dock inte i undervisningsaktiviteter då det gäller svenska och matematik. Intervjuerna tyder också på att intervjupersonerna inte alltid hade någon pedagogisk planering bakom de olika elevgrupperingarna som gjordes utan elevgrupperingarna utfördes slumpmässigt. Vilket kan tolkas som att intervjupersonerna inte reflekterar över de differentieringar av elevgrupperingar som görs.

I undersökningen framkommer det att mindre grupper skapas, vilket gör att intervjupersonerna får mer tid för varje elev. Mindre grupper ses som en möjlighet i strävan mot Lpo 94 mål om att utgå ifrån varje elevs förutsättningar och behov. Samtliga intervjupersonerna ser differentiering som en möjlighet att uppnå målet i Lpo 94 men det kräver en god personaltäthet för att skapa mindre grupper. Däremot anser en lärare att Lpo 94 mål är högt ställda och att det är svårt att uppnå målet.

Intervjupersonerna kan inte se några nackdelar med differentiering. Däremot tolkar vi att det kan finnas nackdelar som att olika förväntningar på gruppen eller den enskilde eleven skapar olika utgångspunkter i lärandet.

Utifrån lärares differentiering i praktiken åskådliggörs tre teman med utvalda nyckelord genom påföljande figur.



Figur 2. Översikt över resultatets huvudteman tillsammans med nyckelord.

Föreliggande figur får bli en avslutning till studiens resultatdel. Nästa kapitel är uppsatsens sista där vi i diskussionsdelen kommer att göra egna reflektioner utifrån vårt resultat i studien.

5 Diskussion

Detta kapitel kommer att föra samman studiens delar till en helhet. Vår teoretiska bakgrund sätts i relation till den empiriska delen samt att genomförandet kommer att kritiskt granskas.

Till sist diskuterar vi kring studiens användbarhet och ger förslag till vidare forskning.

Syftet med studien var att ta reda på om och i så fall hur lärare säger sig omsätta differentiering i praktiken för att möta elevers naturliga variationer i arbetet med sexåringar. Tematiseringen av intervjupersonernas utsagor ger en bild av studiens problemprecisering, om att differentiera i praktiken, styrning av differentiering och konsekvenser av differentiering. Vidare säger resultatet ingenting om hur lärarna utför differentiering i praktiken endast hur lärarna beskriver sina tankar om det som sker i praktiken.

Litteraturen ger flera belägg för att differentiering är ett mångtydigt fenomen. Bland annat genom forskarna Persson (2001) och Haug (1998) framställs differentiering som en möjlig väg att tillgodogöra alla elevers förutsättningar och behov. Det som då betonas är att alla elever ska kunna få sina behov tillgodosedda inom klassens ram. Lärarna i vår studie möter elevers olika förutsättningar och behov genom att differentiera via olika gruppkonstellationer. När läraren använder sig av läromedel i svenska och matematik sker differentiering genom en individualisering. Eleverna får arbeta utifrån sin egen kunskapsnivå i sin egen takt. Individualisering är ett begrepp som markerar att läraren tar hänsyn till elevers olikheter. Individualisering kan ske på flera olika sätt. Eleverna kan ha olika eller samma läromedel men att de arbetar enskilt och i sin egen takt. Ett problem enligt Wallby, Carlsson och Nyström (2001) med individualisering är att eleverna som inte hinner med de moment som krävs kanske inte når målen. När läraren inte använder sig av läromedel i svenska och matematik sker differentieringen genom att eleverna nivågrupperas efter sin kunskapsnivå. Nivågrupperingen görs genom att gruppen homogeniseras där elevers liknande prestationsförmåga grupperas tillsammans. Även Stensmo (1997) tydliggör att nivågruppering sker på detta sätt. Resultatet visar på att när lärarna har svenska och matematikundervisning tar de inte medvetet tillvara Vygotskijs teori. Teorin om att den mer kompetente eleven vägleder den mindre kompetente eleven och därmed möjliggör för den mindre kompetente att potentiellt gå in i nya områden, den så kallade zonen för möjlig utveckling. Detta tydliggörs även av flera forskare (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000; Säljö, 2000). Däremot tyder lärarnas skildringar på att i resterande verksamhet görs differentiering genom olika grupperingar för att de mindre kompetenta ska lära av de mer kompetenta eleverna. Vår tolkning är att Vygotskijs teori om samlärande sker i verksamheten förutom i svenska och

matematik undervisningen. Utifrån våra ögon, sett ur ett sociokulturellt perspektiv, skapar det svårigheter för eleven i matematik och svenska. Svårigheter som att skapa och förstå omgivningen eftersom elevers handlingar påverkar varandra i sociala situationer.

Resultatet upplyser om att innehållet i undervisningen inte differentieras utan det är eleven som får anpassa sig till innehållet. Det innebär i ett vidare perspektiv att lärarna inte är medvetna om att innehållet i undervisningen skulle kunna differentieras i strävan mot att nå Lpo 94 mål. För att kunna nå Lpo 94 mål, att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, bör läraren differentiera undervisningen genom skillnader i uppläggning, arbetsformer och innehåll vid undervisning av elever. Vi menar att elevens möte med innehållet måste vara intressant och engagerande och att innehållet kan knytas till tidigare upplevelser och erfarenheter. Lärarna planerar och genomför sin undervisning utan att de har tagit hänsyn till hur eleven upplever innehållet. Konsekvensen av att inte differentiera innehållet blir då att alla elever oberoende av vilka förutsättningar och behov de har, möts av ett innehåll som är lika för alla. Enligt Marton och Booth (2000) måste läraren bli medveten om att elever erfar innehållet på varierande sätt, såsom hur eleven förstår lärandet, hur de går tillväga med en uppgift och hur eleverna erfar lärandet. Här är det av vikt att läraren intar ett elevperspektiv med utgångspunkten att eleven är en aktiv individ som tänker och handlar i samspel med sin omgivning. För att läraren ska bli medveten om att även innehållet kan anpassas efter elevers förutsättningar och behov som även Sträng och Dimenäs (2000) framhåller, menar vi att det krävs att lärarna reflekterar och synliggör sin praktik för att bli medvetna om den egna undervisningen.

I lärarnas utsagor kom det även fram att de använde såkallade kompensatoriska lösningar när inte eleven nådde upp till gruppens nivå. Dessa lösningar kunde ske genom att eleven fick stöttning innan eller efter undervisningsaktiviteten för att nå upp till gruppens kunskapsnivå. Eftersom innehållet anpassades endast efter gruppens kunskapsnivå blir det för den enskilde eleven, som inte är på samma nivå, ett enskilt problem. Måhända skulle detta kunna vara ett uttryck för att läraren utgår ifrån ett kategoriskt perspektiv som Atterström och Persson (2000) påpekar är motsatsen till differentieringsmodellen. Det kategoriska perspektivet jämfört med det relationella perspektivet beskriver Persson (2001) via en modell som finns schematiskt framställd i figur 1 och visar på hur perspektivvalet styr undervisningen. Det har visat sig att kompensatoriska lösningar, enligt Haug (1998), kan påverka eleven negativt eftersom eleven ser sig själv som en som inte kan. Det finns en risk att om läraren tar sin utgångspunkt i ett kategoriskt perspektiv kommer detta att spegla sig i elevens självbild. Elevens självbild grundar sig då i hans eller hennes förmåga att se på sig själv genom lärarens kategoriska ögon

vilket även belyses i tidigare referenser (Atterström & Persson, 2000; Knutsson, 1977; Haug, 1998).

Flertalet lärare i studien uttrycker att det inte finns någon pedagogisk planering bakom de olika gruppkonstellationerna som görs i praktiken. Detta tolkar vi som att lärarna utformar olika gruppkonstellationerna i praktiken utan att det finns en pedagogisk förankring. Resultatet visar på att lärarna inte är medvetna om att differentieringar kan få positiva eller negativa konsekvenser för eleverna. I lärarnas utsagor kom det fram att de enbart såg fördelar med att differentiera. Emellertid kan vi genom litteraturen, Wallby, Carlsson och Nyström (2001), påvisa att det finns nackdelar som att olika förväntningar på gruppen eller den enskilde eleven skapar olika utgångspunkter i lärandet. I en differentiering måste läraren medvetandegöra sig om att det finns både för- och nackdelar. Resultatet påvisar att lärarna inte har reflekterat över att differentiering kan få olika konsekvenser för eleverna. Haug (1998) menar att det krävs en kontinuerlig diskussion för att kunna utveckla förståelse, öka insikterna och därmed bygga upp nya valmöjligheter i praktiken.

Resultatet visar på att lärarna anser att hög personaltäthet är en förutsättning för att kunna differentiera eleverna. En hög personaltäthet ökar möjligheterna att fördela eleverna i mindre grupper. Vår tolkning är att en hög personaltäthet kan innebära att eleverna differentieras mer, men att det är undervisningen som ger störst resultat för lärandet och inte grupperingarna i sig vilket också Wallby, Carlsson och Nyström (2001) påpekar.

Sammanfattningsvis pekar resultatet på att lärarna säger sig genomföra en mängd olika sätt att differentiera. Differentieringen sker via olika grupperingar, men inte via innehållet i undervisningen. Vi kan skönja via resultatet att det finns en möjlighet för lärarna att utveckla differentierings arbete i skolan. Bland de positiva aspekterna kan nämnas lärarnas vilja att arbeta mot Lpo 94 mål att utgå ifrån elevernas olika förutsättningar och behov. Utifrån resultatet kan vi dra slutsatser som att lärarna bör öka sin medvetenhet om att även innehållet ska anpassas till eleven och inte tvärt om. Som en viktig faktor att ta på allvar, efterlyser vi alltså att lärarna behöver diskutera och reflektera mer kring innehållet i undervisningen för att kunna möta elevers olika förutsättningar och behov vilket även Sträng och Dimenäs (2000) påpekar.

Vi har redan nämnt i vår metodbeskrivning kritik mot studien, men vi tycker ändå att det är betydelsefullt att åter igen kritiskt granska studiens genomförande. På grund av tidsmässiga ramar bygger studiens resultat på en så kallad tillgänglig grupp. Vi kan därför inte påstå att resultatet gäller för andra grupper än de undersökta, men vi tror ändå att resultatet kan tillföra värdefull kunskap om hur lärare tänker och säger sig utföra differentiering i

sexårsverksamhet. Ett större antal intervjuer skulle kunna ha stärkt tillförlitligheten på studien. Tolkningsarbetet har varit tungt på grund av intervjuernas låga grad av strukturering samt låga grad av standardisering, vilket gjorde det mödosamt att finna tematiseringen för analysen. Det vill säga att det fanns en möjlighet att tematisera på olika sätt, vilket skulle kunna innebära att en annan forskare skulle kunna finna teman skilt från våra. Vårt val av tematisering fann vi mest givande för att klargöra resultatet i relation till syfte och frågeställningar.

Studien skulle kunna vara användbar för dem som önskar fördjupa sina kunskaper och förståelse inom ämnesområdet. Under studiens gång har nya frågor väckts inom ämnesområdet, frågor som skulle kunna belysas och vara nya uppslag till framtida forskning. Hur upplever eleverna olika grupperingar? Hur upplever elever att de befinner sig på olika kunskapsnivåer inom gruppen? Hur ser eleverna själva på individualisering när det gäller kunskap? I dessa undersökningar skulle metoder som observationer och intervjuer kunna göra eleverna till huvudpersoner i nya studier.

För att nå målet en skola för alla, där elever ges likvärdiga möjligheter, är vikten av att utgå från varje elevs förutsättningar och behov väsentlig. En viktig del i målet, en skola för alla, är att lärare ska ges möjlighet till utbildning för att kunna möta alla elever. I SOU 1999:63 betonas vikten av specialpedagogikens betydelse, innehåll och uppläggning inom den reguljära undervisningen.

6 Sammanfattning

I skolan möter vi dagligen elever med olika förutsättningar och behov. När eleverna anländer till skolan kommer de från olika miljöer och kulturer och har skilda erfarenheter med sig. Det är viktigt för oss lärare att fokusera på de möjligheter som elevers olikheter innebär.

Vår studie syftade till att synliggöra om och hur lärare säger sig omsätta differentiering i sexårsverksamhet. Vi ville även undersöka vad som ligger till grund för de differentierade åtgärder som eventuellt sker och dess konsekvenser. Vi har studerat litteratur som på olika sätt belyser elevers olikheter. Olikheterna ska ses som en naturlig del i skolan samt att differentiering ses som ett redskap för att anpassa undervisningen i grupp eller enskilt utifrån elevernas förutsättningar och behov.

Undersökningen är kvalitativ och bygger på en tillgänglig intervjugrupp av sju lärare som arbetar i sexårsverksamhet. Under intervjun fick lärarna med egna ord beskriva sina uppfattningar, erfarenheter och tankar om differentiering. Intervjuerna var semistrukturerade och utgick ifrån en frågeguide med elva frågor (se bilaga 1), vidare spelades intervjun in på band. Tolkningsen bygger på en tematisering av intervjusvaren.

Studien visar på att differentiering görs via olika grupperingar utom då läromedel används i svenska och matematik, då sker en individualisering genom att eleven arbetar utifrån sin egen kunskapsnivå. Emellertid visar inte resultatet på att innehållet i undervisningen differentieras. Därför menar vi att det finns en möjlighet att utveckla arbetet med att differentiera innehållet i undervisningen, genom att öka lärares medvetenhet om att även innehållet kan differentieras.

7 Litteraturförteckning

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Starrin, B & Svensson, P-G. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 111- 136). Lund: Studentlitteratur.

Asplund, J. (1983). *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.

Atterström, H. & Person, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler*. Lund: Studentlitteratur.

Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Egidius, H. (2002). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. (2001). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I Rabe, T. & Hill, A. *Boken om integrering: idé, teori, praktik*. (s. 9-22). Trelleborg: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber AB.

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. Mallander, O. & Tideman, M. *Integrering och inkludering*. (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur.

Goffman, E. (1972). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Prisma.

Hadenius, K. (1990). *Jämlikhet och frihet: politiska mål för den svenska grundskolan*. Akademisk avhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.

HSFR. (1990). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.

Johansson, B. & Svedner, P-O. (1998). *Examensarbete i Lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan: barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Knutsson, J. (1977). *Stämplingsteori: en kritisk granskning*. Stockholm: Liber.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 13(4), 194 – 211.

Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

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

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik: att förstå och hjälpa beteende störda elever*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlin, C. (2002). Vad skiljer specialpedagogik från ”vanlig” pedagogik? I Källstigen, G; Ohlin, C. & Setkic, M. *Mötesplats: Sverige funktionshinder och kulturmöte*. (s. 49-58). Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling förlag.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Pedagogisk uppslagsbok. (1996). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt i grundskolan*. Specialpedagogiska rapporter Nr 4 Göteborgs universitet.

Persson, B. (1998a). *Specialundervisning och differentiering*. Specialpedagogiska rapporter Nr 10 Göteborgs universitet.

Persson, B. (1998b). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 11 Göteborgs universitet.

Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: utvecklingen i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Statens skolverk. (2002). *Elever av behov av särskilt stöd: en temabild*. Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution.

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Sträng, M. & Dimenäs, J. (2000). *Det lärande mötet: ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet, (1997). *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad Högskola; Malmö Högskola.

Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten*. Malmö: Reprocentralen, Lärarutbildningen.

Utbildningsdepartementet, (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.

Verneresson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Wallby, K., Carlsson, S. & Nyström, P. (2001). *Elevgrupperingar – en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Stockholm: Liber AB.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande*. Stockholm: Liber AB.

Bilaga 1

Frågeguide

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur länge har du arbetat i förskoleklass?
3. Hur många elever finns i klassen?
4. I Lpo 94 står det att skolan ska utgå från varje elevs förutsättningar och behov, vad innebär det för dig?
5. Beskriv hur du möter elevers olikheter i verksamheten.
6. Beskriv hur du tänker när du gör olika uppdelningar i klassen.
7. Beskriv hur du gör när elever befinner sig på olika kunskapsnivåer.
8. Vilka fördelar ser du med att göra uppdelningar i klassen?
9. Vilka nackdelar ser du med att göra uppdelningar i klassen?
10. Finns det elever som får någon form av stödåtgärder i klassen?
 - a. På vilket sätt?
11. Upplever du att du kan möta alla elevers olikheter?