

# ARBETSRAPPORT

2009:01

Cecilia Nielsen, Eva Johansson,  
Inga Wernersson, Marita Lundström,  
Monica Hansen Orwehag, Ragnhild Vikström

## **Hur balanserar lärare mellan ansvaret för hela gruppen och för varje enskilt barn? - Arbetsrapport från en pilotstudie, maj 2007 - oktober 2008**

Hur balanserar lärare mellan  
ansvaret för hela gruppen och för varje enskilt barn?  
Arbetsrapport från en pilotstudie, maj 2007 – oktober 2008

*Högskolan Väst*  
*Institutionen för Individ och Samhälle; Lärarprogrammet*

Cecilia Nielsen, Eva Johansson, Inga Wernersson,  
Marita Lundström, Monica Hansen Orwehag, Ragnhild Vikström

## Sammanfattning

Rapporten innehåller två delar. Den första utgörs av rapporteringen av det arbete som utförts inom projektet under de första 18 månaderna, den andra av det konferenspaper till NFPPs/NERA's<sup>1</sup> kongress i Köpenhamn i mars 2008, där projektet först presenterades för en vidare krets.

Den forskningsfråga som undersöks är: Hur balanserar lärare i verksamheten mellan ansvaret för hela gruppen och för varje enskilt barn? Dataproduktionen har skett med hjälp av studenter, som i sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har gjort observationer och intervjuer med sina lärarutbildare i verksamheten (LUV). De texter som blivit resultatet av dessa observationer och intervjuer har sedan analyserats, dels av studenterna själva i seminarier, dels av projektgruppen. I det senare fallet har analysen inriktat sig mot vad studenterna har valt att observera och vad de har kunnat se, både med tanke på vilka instruktioner de fått och med utgångspunkt i vilka förutsättningar utbildningen gett dem att se vad som händer i verksamheten. Projektet står alltså på tre ben:

1. En vetenskaplig undersökning av en allmändidaktisk forskningsfråga.
2. Studentmedverkan i såväl dataproduktion som analys, vilket ingår i studenternas vetenskapliga skolning.
3. En utvärdering av undervisningen och kurslitteraturen vid lärarprogrammet med avseende på vilka förhållanden studenterna givits förutsättningar att upptäcka i verksamheten.

Pilotstudien har tydligt bekräftat hur komplex forskningsfrågan är och hur komplicerad situationen på verksamhetsgolvet är. De resultat studien gett antyder också att undervisningen vid högskolan i hög grad styr vad studenterna kan se i verksamheten, och att deras texter ofta är normativa. Projektet har visat sig synnerligen generativt. Intressanta och viktiga frågor för fortsatt forskning inom projektet har utkristalliserats, liksom avgörande problemområden som lärarutbildningen behöver ge sig i kast med.

---

<sup>1</sup> Nordiska Föreningen för Pedagogisk Forskning/ Nordic Educational Research Association

## Innehållsförteckning

Läsanvisning.....	3
<b>Projektet</b> .....	3
<b>Bakgrund</b> .....	3
<b>Projektets syften</b> .....	8
<b>Projektets process</b> .....	10
Arbetsmodell.....	10
Höstterminen 2007.....	10
Vårterminen 2008.....	11
Sommaren 2008.....	11
Hösten 2008.....	12
<b>Resultat av pilotstudien</b> .....	13
Några ”situationer”.....	13
Första analysen, några exempel.....	15
<b>Fortsatta diskussioner i projektgruppen</b> .....	17
Det som finns eller det som studenterna upptäcker.....	17
Är sammanhanget synligt i ögonblicket?.....	17
Kategorierna och klassrumsverkligheten.....	18
<b>Vilka mönster upptäckte vi i pilotstudien, trots våra trubbiga verktyg?</b> .....	18
Vald situation.....	19
Fokus på kunskaper eller sociala relationer.....	20
Grupperingar som är synliga i rapporterna.....	21
Beskrivningarnas genre och saklighet.....	21
Figur och bakgrund – vem är subjektet i texten?.....	22
Nyckelord.....	22
Sammanfattning – avstamp för fortsättningen.....	22
Referenser.....	24
<b>Del 2: Balancing between responsibilities to the whole group</b> .....	32
Inledning.....	33
Bakgrund.....	33
Studiens syften.....	35
Processen, så här långt.....	35
I forskningsgruppen.....	36
<i>Studenternas vetenskapliga skolning</i> .....	36
<i>Allmändidaktiskt syfte</i> .....	36
<i>Studenternas vetenskapliga skolning</i> .....	36
<i>Allmändidaktiskt syfte</i> .....	37
Ett konkret exempel på arbete med studenternas vetenskapliga skolning.....	37
<i>Redovisning av studenternas kategoriseringar</i> .....	37
<i>Ett mönster framträder på tavlan</i> .....	37
<i>Reflektion och vetenskaplighet</i> .....	38
Fortsatt arbete.....	38
<i>Allmändidaktiska frågeställningar</i> .....	38
<i>Studenternas vetenskapliga skolning</i> .....	39
<i>Kompetensutveckling för högskolelärare</i> .....	39
Referenser.....	40

## Läsanvisning

Under arbetet med denna rapport har vi förstått att det finns några saker som läsare bör känna till redan från början för att rätt kunna uppfatta vår text. Därför inleds arbetet med dessa upplysningar till läsaren.

Det som beskrivs i denna rapport är en omfattande och komplex arbetsprocess under ett och ett halvt års tid, där både forskning och undervisning ingått och befruktat varandra. Att det är en arbetsrapport och inte en färdig forskningsrapport märks till exempel på att rubrikerna ofta är processrubriker, inte innehållsrubriker. I det arbete som redovisas ingår en pilotstudie till en större studie, vilken planerats till läsåret 2008/09. Resultaten från pilotstudien redovisas i slutet av arbetsrapporten.

Arbetet med pilotstudien har bedrivits induktivt. Med utgångspunkt i forskningsfrågan: *Hur balanserar lärare mellan ansvaret för hela gruppen och för varje enskilt barn?* har vi närmat oss skolans vardag (empirin), konstruerat och prövat en metod för dataproduktion och sökt oss fram till användbara sätt att analysera data. Forskningslitteraturen har kommit in allt eftersom, och därmed har det induktiva tänkandet, med sökande efter mönster och strukturer i det empiriska materialet, alltmer närmat sig ett abduktivt tänkande, där tidigare forskning mött våra tentativa resultat. Den abduktiva processen hör emellertid hemma i huvudstudien och därför redovisas i denna rapport bara den litteratur som funnits med under arbetet med pilotstudien. Detta skall alltså inte uppfattas som avsaknad av teoretisk förankring utan som ett uttryck för en induktiv arbetsprocess.

Slutligen består arbetet av två delar med delvis likartat innehåll. Del 1 är själva arbetsrapporten som tillkommit när pilotprojektet avslutats. Del 2 utgörs av ett paper till Nordic Educational Research Association's (NERA) 36:e kongress år 2008 som kom till medan arbetet ännu höll på att växa fram.

## Projektet

Med start i maj månad 2007 har ett projektarbete pågått inom lärarprogrammet vid Högskolan Väst avseende lärares hantering av det dubbla ansvaret, att leda och utveckla barngruppen eller klassen som helhet och samtidigt också möta och handleda varje enskilt barn eller elev. Projektet har varit inriktat mot både forskning och undervisning, och under detta det första läsåret har en pilotstudie genomförts. Det är alltså det kreativa arbetet med att utveckla projektet som här avrapporteras. Arbetet med projektet fortsätter läsåret 2008/09 i full skala.

## Bakgrund

Såväl individuell frihet som samhörighet med andra är centrala värden i den mänskliga erfarenheten. Både det ena och det andra ges framträdande plats i såväl politiska program som filosofisk och sociologisk teoribildning. Samtidigt konstrueras de besläktade begreppen individualism och kollektivism i normativ motsättning till varandra och risker beskrivs för båda polerna. Den självcentrerade egoisten, utan empati, är den fria och självständiga individens

onda tvilling, medan bilden av den själlösa massmänniskan utan förmåga till eget ansvar är antitesen till ideal om en individ med förmåga till solidaritet, altruism och gemenskap. Samhällsideologiskt och ontologiskt är utformningen av relationen mellan individen och kollektivet ständigt, och ibland smärtsamt, närvarande. Skolan, och därmed lärarutbildningen, som bärare av samhällets värdegrund är starkt berörd av synen på individen och samhället – den enskilde och kollektivet. Såväl mål och innehåll som arbetsformerna i klassrummet påverkas.

När grundskolans infördes år 1962 lades stor vikt vid individens frihet och demokratiska deltagande. Erfarenheterna från vad nazistiska och fascistiska ideologier åstadkommit under andra världskrigets förskräckte och förstärkte de demokratiska tankegångarna om att medborgarna behöver både självständighet och förmåga till inlevelse i andras villkor. En central tanke med en *gemensam bottenskola*, en grundskola, var att alla barn och ungdomar skulle mötas på denna plats som unika individer och tillsammans utgöra en variation av sociala erfarenheter som skulle möjliggöra förståelse och samhörighet trots skillnader i social bakgrund. Dessa möten i skolan mellan barn och ungdomar gavs stor politisk/ideologisk betydelse och inledningsvis var det individen som betonades.

Det är påfallande hur starkt skolkommisionen ställer den enskilde individen i centrum för skolans mål och verksamhet. Individens egenvärde och okränkbarhet betonas genomgående. Individens utveckling enligt av naturen givna förutsättningar kommer först. Samhällets utveckling, som också är ett mål, ses närmast som en självklar konsekvens av att man blir framgångsrik med den individuella fostran. Och samhället skall bli "ett demokratins samhälle". Skolan skall "överensstämma med det demokratiska samhället", heter det. Skolan skall demokratiseras. Allt detta har sin kärna i den enskildes frihet och självständighet (Marklund, 1980, s 79).

I den andra läroplanen för grundskolan, Lgr 69, som kom bara sju år senare betonades däremot tydligare nödvändigheten att också se att individen är en del av olika kollektiv eller gemenskaper.

Den enskilda människan är medlem av skilda gemenskapskretsar. Dessutom är hon samhällsmedlem såväl i den nationella som i den internationella gemenskapen. För att hon skall finna sig tillrätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna (Lgr 69, s 10).

Samarbete i grupp blev ett viktigt medel för att nå sådana mål. Det sociala samspelet och utbytet i gruppen blev också viktigt för att öka förståelsen mellan individer från olika sociala sammanhang. Samarbete i olika former t ex grupparbete blev en arbetsform som ansågs behöva utvecklas och öka i omfattning (Ekholm, 1975; Månsson, 1975). Grundskolans uppdrag ur ett politiskt perspektiv har alltså från början varit och är fortfarande att fostra självständiga och i olika avseenden socialt kompetenta medborgare. Ordval och betoning varierar beroende på vilket politiskt block som präglat formuleringarna, men individens rätt, frihet och förpliktelser mot det gemensamma finns med. I den nu aktuella läroplanen, Lpo 94, uttrycks detta grundvärde på följande sätt:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta

genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo 94, s 3).

Skolan är förstås inte till enbart för förmedling av politiska värden och medborgarfostran. Dess specifika pedagogiska uppgift innebär, redan från grundskolans tillkomst, också en tanke om varje individs rätt att lära och utvecklas maximalt inom alla relevanta områden. Ett viktigt argument för denna tanke var, och är, att om vi vill ge individer med olika social bakgrund möjlighet att fritt välja sin framtid är utbildningssystemet samhällets viktigaste instrument. Rätten att tillägna sig kunskaper inom olika "sakområden" är en dimension av de demokratiska värdena. Englund (2005) formulerar detta så:

Även en utbildning för förändring/- - / måste givetvis ingå i en mer omfattande strategi för social integration. Det centrala i förändringsperspektivet är emellertid att utbildning ger förutsättningar för ökad makt, inflytande och frihet hos det tidigare nämnda sociala grupperna (arbetarklassen och andra underordnade grupper; min anmärkning) (s. 25).

Under decennierna från 1970-talet till idag har fokus förskjutits från solidaritet, gemenskap och ömsesidig förståelse trots olikheter till att sätta den unika individen i centrum. Skoldebatten har därmed förskjutits mot den enskilda eleven och hennes kunskaper (Englund, 1996; Egelund, Haug & Persson, 2006; Svenska Unescorådet, 2006). Detta innebär att det inte räcker med ett generellt erkännande av individens rättigheter, utan att det också måste ske en pedagogisk individualisering som främjar den enskildes optimala utveckling. Lindensjö och Lundgren (2000) påpekar i denna debatt att:

Om skolan skall ha samma värde för alla, måste den kunna möta alla elever på deras egna villkor och inte servera alla samma (s. 90).

"Individualisering" som honnörssord har förstärkts i retoriken medan solidaritet i det närmaste har försvunnit. Statsvetarna Marie Demker och Ulf Bjereld använder begreppet hyperindividualisering från den danska maktutredningen:

Individualiseringen av samhället är i och för sig inget nytt fenomen. Men det är radikaliseringen av denna tendens som motiverar frågan om ett hyperindividualiserat samhälle. Hyperindividualiseringen ska därför inte i första hand uppfattas som ett uttryck för egoism och självtillräcklighet. I stället bör den uppfattas som ett uttryck för individens ökade handlingsfrihet i förhållande till kollektiven och till gruppgemenskaperna (Demker & Bjereld, 2005).

I Socialstyrelsens folkhälsorapport från 2009 konstateras också (i relation till ungdomars psykiska hälsa) att:

Individualiseringen har ökat bland dagens ungdomar, vilket innebär en utveckling där människor prioriterar sina egna mål i livet framför till exempel tradition, religion och nationens eller gruppens intressen (s 96).

Individualisering som ett pedagogiskt verktyg och inte som ett politiskt eller individuellt värde har dock också funnits med i skoldiskussionerna sedan grundskolans genomförande. I vilken mån individen eller gruppen – det enskilda lärandet eller det gemensamma – betonas är då relaterat till uppfattningar och kunskaper om hur lärande går till (se t ex Säljö, 2003). Ett argument från de som var kritiska eller tveksamma till införandet av en gemensam grundskola var att en sammanhållen skola skulle innebära en sänkt genomsnittlig kunskapsnivå därför att en större variation i klasserna skulle vara svår att hantera undervisningsmetodiskt. "Begåvningarna" skulle därmed inte få möjlighet att utvecklas och lära sig optimalt. "Individualise-

ring inom klassens ram” var lösningen på detta dilemma. Genom att använda undervisningsmetoder med möjlighet att anpassa form och innehåll efter den enskilda individen istället för efter den homogena klassen tänkte man sig att eventuella negativa effekter av alltför heterogena klasser skulle kunna motverkas. I detta perspektiv kan gruppen/klassen komma att uppfattas som ett hinder för individens utveckling och lärande snarare än ett stöd och ett mål i sig själv. Det aktuella inrättandet av elitklasser i vissa ämnen kan ses som ett uttryck för en nutida sådan tankegång.

Marklund (1980) citerar Skolkommisionens uppfattning i frågan om tidig eller sen differentiering i praktiska respektive teoretiska studiegångar.

Möjligheten att uppskjuta linjeuppdelningen till klass 9 är emellertid beroende på skolans förmåga att på annat sätt tillgodose de olika begåvningsgruppernas behov av för dem speciellt avpassad utbildning. Skolkommisionen delar helt uppfattningen, att det är en av skolans uppgifter att tillvarata de teoretiska studiebegåvningarna och låta dem få en undervisning, som tillgodoser deras krav på att få full sysselsättning för sina krafter, att få arbeta snabbare än kamraterna, att få tillfälle till större fördjupning och bredare kurser än dessa. Samtidigt vill skolkommisionen emellertid understryka, att en isolering av de begåvade från de övriga måste få en olycklig inverkan ur medborgerlig synpunkt: skolan skall förbereda för livet, och ute i livet måste samarbete mellan olika kategorier ske; till ett sådant samarbete måste skolan förbereda.

Här öppnar sig skolans individualisering som den enda riktiga vägen att ge en för honom lämpad undervisning utan att de olika begåvningsgrupperna isoleras från varandra. En genomförd individualisering av undervisningen är emellertid en svår uppgift, i varje fall för en lärare som vant sig vid klassrumsundervisning. Individualiseringen hör samman med moderna undervisningsmetoder, med arbetsskolan, med aktivitetspedagogik. (1946 års skolkommisions betänkande s 17, citerad i Marklund, 1980 s 91-92).

Individualisering av undervisningen har också i praktiken gradvis utvecklats. Granström (2003) visar t ex att ”katederundervisningen” minskat från ca 60 procent av tiden på 60-talet till ca 45 procent under 00-talet. Det har också visats att många lärare i betydande omfattning låter eleverna arbeta ensamma med egna uppgifter (Österlind, 1998). Detta organiseras på olika sätt. Ibland har klassen ett gemensamt arbetsschema där läraren antecknar vilka uppgifter som ska klaras av under en dag eller en vecka, ibland har varje elev en egen lista över arbetsuppgifter. I båda fallen genomförs dock uppgifterna som enskilt arbete.

Synen på den enskilda elevens respektive gruppens/klassens roll i undervisningen har alltså förändrats med konsekvenser också för synen på lärarens uppgift. I en litteraturgenomgång inom ett arbete om undervisning utan nationell timplan sammanfattar Söderström (2005):

Sammanfattningsvis kan sägas att det under de senaste åren för hela grundskolan skett en förändring av lärarrollen från en kunskapsförmedlande till en mer arbetsledande. Tiden för helklassundervisning har minskat och innehållet i den tid lärare ägnar åt att tala inför hela klassen har förändrats. Under 1960-talet ägnade lärarna mycket tid åt kunskapsgenomgångar i helklass. I början av 2000-talet upptogs denna tid mer av att administrera undervisningen som till exempel att förbereda för elevernas eget arbete och genomgång av material (Granström, 2003). De disciplinära åtgärderna har också ökat. Utvecklingen tycks gå från lärarstyrd katederundervisning till planeringsstyrt elevarbete. Österlind visar hur elevers ”egen planering” lär elever att disciplinerat utföra ett allt mer individualiserat arbete på bekostnad av gemensamt kunskaps- och erfarenhetsutbyte (Österlind, 1998). Det finns ett ifrågasättande av en allt för stark betoning av elevers eget arbete vilket i sin tur leder till att intresset för innehållet i den tid som lärare använder tillsammans med hela klassen ökar.



Granström (2003) skiljer mellan två sätt på vilka lärarna kan hantera tiden för helklassundervisning. Antingen utnyttjas tiden först och främst till kunskapsgenomgångar eller så utnyttjas tiden först och främst som ett forum för kollektiva samtal där lärare och elever delar på erfarenheter av kognitiv, estetisk och etisk karaktär. Detta skulle leda till en utveckling mot en mer samtalsledande lärarroll. (s 5-6)

Ovan visades att andelen av tiden som används till katederundervisning minskat, men även användningen av grupparbete har förändrats. Grupparbete förefaller ha haft sin storhetstid under 80-talet då c:a en fjärdedel av tiden användes för denna form. På 60-talet var motsvarande siffra 18 procent och på 00-talet 12 procent (Granström, 2003, s 229). Samtidigt finns det idag teoretiska trender med helt andra konsekvenser. Många lärare arbetar utifrån socialkonstruktivistiska tankar, vilka innebär att den sociala kontexten och samspelet inom denna antas vara avgörande för vad och hur människor lär. Dessa lärare utnyttjar då olika grupperingar i klassen för att skapa goda lärandemiljöer. Det sociokulturella perspektivet beskrivs av Säljö (2003):

Som underlag för pedagogisk praktik betonar således en vygotskyansk tradition barnets (eller mer generellt: den lärandes) beroende av den vuxne (eller den som kan). Den bild som lanseras är att lärande är inte i första hand att inhämta information eller färdigheter utan att få tillfälle att agera som deltagare i olika sociala praktiker, att få gå från att vara novis till att bli fullfjädrad medlem i en ›community of practice‹. (s 86).

Läraren i verksamheten har sålunda ur detta perspektiv ett avgörande ansvar för att skapa sådana sociala praktiker som ger de enskilda eleverna möjlighet att lära och utvecklas. Gruppen är ett nödvändigt verktyg och en metod för effektivt lärande.

Bilden av skolan är självklart mångfasetterad och inkluderas också förskolan och fritidshemmet blir den ännu mer komplex. I förskolan arbetar man till exempel både med den sociala förmågan och enskilda motoriska färdigheter, i båda fallen som kunskapsinnehåll som det enskilda barnet måste tillägna sig. Men medan sociala färdigheter bara kan läras tillsammans med andra, fordras viss avskildhet och koncentration för att lära sig knäppa knappar eller spika i spikar. I fritidshemmet har den sociala fostran och arbetet med sociala relationer alltid varit en viktig del av uppdraget och gruppen, eller snarare grupperingar av barnen/eleverna, därför en självklar utgångspunkt för verksamheten. Också i skolan arbetar lärare med olika grupperingar för olika ändamål. Alla varianter förekommer, så som helklass, mindre grupper, par av elever, läraren tillsammans med en elev och, slutligen eleverna var för sig, sysselsatta med enskilt arbete (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Idag talar vi ofta om en inkluderande förskola, skola och fritidshem. Det betyder att det är viktigt för alla individer, även de med särskilda behov av stöd, att vara accepterade och känna trygghet och tillhörighet i gruppen. I Lpfö98/06 har dessa tankar kodifierats så:

I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (s. 5).

Gruppen ger inte alltid positiva associationer, om det vill sig illa kan den bli ett hot och en plats för otrygghet, mobbning och trakasserier. Därför pågår också på många håll förebyggande arbete med grupp och individ (Haug, 1998; Thomas & Loxley, 2001; Persson, 2008).

Sammanfattningsvis är den bakgrund mot vilken vår frågeställning - ”Hur lärare balanserar ansvaret för gruppen och varje barn” - ska ses, mångfasetterad. Socialt är gruppen en trygghet, men också ett hot. Politiskt är målet en fri och självständig individ, som också kan ta an-

svar för det gemensamma och har förmåga till inlevelse. I teoribildning om inläring/ lärande har antagandena växlat från att individen är ett tomt kärl som skall fyllas, individuellt och genom eget arbete skall upptäcka hur världen fungerar till att kunskapen är kulturell och social och endast finns i en meningsfull social gemenskap. Pedagogiskt har betoningen varierat och betoning har legat på lärarens undervisning, elevens enskilda arbete och olika varianter av arbete i grupp. Schematiskt visas några centrala drag av komplexet ”individ – grupp” i nedanstående tablå:

### Kontrastering av individ mot kollektiv

Som en politisk fråga

Som en pedagogisk fråga

	<i>Positiva värden</i>	<i>Risker</i>	<i>Eleven</i>	<i>Läraren</i>
<b><i>Betoning av individen</i></b>	Individuell frihet som absolut värde  Individuell frihet som förutsättning för demokrati	Självcentrerad egoism, ingen empati  Utan samverkande - ingen demokrati	Kan välja arbetsform efter behov och intresse  Kan utvecklas som unik individ	Blir handledare och bistår i planering av lärande
<b><i>Betoning av kollektivet</i></b>	Solidaritet, empati och samverkan är nödvändiga för samhället och individens lycka och välfärd	Konforma, själlösa massmänniskor utan förmåga till eget ansvar	Samarbete och social kompetens är i sig väsentliga och behöver läras/ tränas  Lärande antas förutsätta ett socialt sammanhang  Gruppen kan vara ett hot och vissa beteenden t ex mobbning är en risk	Homogena klasser antas underlätta kunskapsförmedling  Undervisning antas förutsätta ett socialt sammanhang  Icke önskvärda tendenser måste uppmärksammas och förebyggas.

I lärares yrkesutövning och i lärarutbildning är denna komplexitet svår, men nödvändig att hantera, vilket motiverar det här rapporterade projektet (jfr Doyle, 1977, 1986; Gannerud & Rönnerman, 2007; Moen, 2003; Pettersson, 2003). I bakgrundsteckningen finns teorier, ideologier och distanserade översiktsbilder. Vad som intresserar oss ännu mer är hur formulerade mål, teoretiska teser och ideologiska ramar i konkreta situationer uppfattas, omformas och blandas med enskilda lärares individuella erfarenheter, förmågor, handlande och preferenser.

### Projektets syften

I denna studie är vi intresserade av hur verksamma lärare i olika praktiska situationer hanterar att balansera mellan dessa två, ibland svårförenliga, uppgifter, att å ena sidan ansvara för hela klassens eller barngruppens sociala utveckling och kunskapsutveckling och å andra sidan samtidigt också ta ansvar för varje enskilt barn eller elev, alltså för vars och ens särskilda lärande och utveckling. Lärare hanterar detta dilemma på olika sätt, och syftet med vår studie är, i första hand, att ta reda på hur de rent praktiskt går tillväga och hur de själva resonerar om det de gör. Vi är alltså intresserade av den beprövade erfarenheten avseende både strategier och bakomliggande idéer.

I nästa steg vill vi undersöka om det finns några skillnader mellan lärare i olika verksamhetsfält i deras sätt att hantera den dubbla uppgiften, och om det finns skillnader i deras sätt att resonera om sitt görande. Vi vill också studera hur lärare tänker långsiktigt och planerar för gruppen och de enskilda individerna och hur de löser svårigheter som dyker upp i situationen. Har de en genomtänkt beredskap inför det oväntade, handlar de i enlighet med en explicit värdegrund eller "råkar" det bara bli som det blir, beroende på situation och humör?

Men som redan nämnts i inledningen har studien också ett undervisningssyfte, nämligen att förstärka lärarstudenternas vetenskapliga skolning. I ett av examensmålen för lärarutbildningen anges att studenterna skall kunna: "tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för professionell utveckling" (Prop. 1999/2000:135, sid 21). I Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen (HSV, 2008) efterfrågas "forskningsbaserad" av undervisningen. I vårt projekt finns sådan forskningsbaserad i två avseenden. Studenterna får dels arbeta med metodtänkande, träna sig att använda intervju och observation för dataproduktion och i seminarier pröva att analysera data. De blir samtidigt också uppmärksammade på en allmändidaktisk fråga som berör dem alla, och de får verktyg att reflektera över lärares handlingar och kunskaper. Med relativt små medel kan vi alltså ge viktiga bidrag till lärarutbildningen.

Ytterligare ett syfte med studien är att bidra till högskolelärares kompetensutveckling. Forskningsgruppen analyserar studenternas berättelser ur olika perspektiv. Dessa textanalyser ger kunskaper, inte bara om hur lärare gör, utan också om studenternas uppfattningar och deras tolkningar av lärares handlande. Det senare analyseras systematiskt genom analys av de texter studenterna lämnat in till forskningsprojektet. Vi uppmärksammar också studenternas förmåga att analysera en kontext, något som inte övas så mycket inom lärarutbildningen. Analysen av studenternas texter och analysen av studiens resultat ger oss viktig kunskap om vad vi, som lärare på lärarprogrammet, behöver förändra och utveckla i vår egen undervisning.

## Projektets process

### Arbetsmodell

Vår modell för arbetet kan i vissa avseenden jämföras med aktionsforskning genom att det är helt integrerat i en ”normal” praktik (se t.ex. McNiff, 2005), men i vårt fall är det förbehållslösa sökandet i fokus, inte de åtgärder eventuella ökade insikter kan komma att leda till. Dessa får utvecklas i ett senare skede. Den modell vi arbetat fram står, som redan framgått, på tre ben:

- en allmändidaktisk forskningsfråga,
- studentmedverkan vid dataproduktionen och
- en analys av de data vi fått från studenterna, med avseende på forskningsfrågan men också med avseende på vad studenterna riktar sin uppmärksamhet mot, vilka tolkningar de gör och vad de väljer att rapportera.

Under året har vi gjort många erfarenheter och dragit lärdomar av dem med avseende på hur vi bör instruera studenterna inför deras observationer och intervjuer, så att vi får ett vetenskapligt tillräckligt hållbart material att arbeta vidare med. Vi har också utarbetat, och i omgångar förfinat, ett kategoriseringsinstrument, så att våra analyser ska stå på tydlig och explicit formulerad grund. Den vetenskapliga diskussionen har hela tiden varit kritisk och öppen, och diskussionen har genererat nya frågeställningar. En del av dessa redovisas längre fram i texten (se nedan, Fortsatta diskussioner i projektgruppen).

Beträffande studenternas medverkan i studien bygger vi på klassisk akademisk tradition, att studenter i grundutbildning bidrar till sina lärares forskningsprojekt, ett genuint vetenskapligt arbetssätt som resulterat i åtskilliga artiklar (se t.ex. Kärrby, 1986; Kärrby & Lundström, 2004).

Här nedan följer en beskrivning av de olika turerna i arbetet. Beskrivningen är kronologiskt ordnad. På det viset framgår det tydligt hur de olika delarna av projektarbetet är sammanflätade, ”intrasslade” i varandra, går om lott och är beroende av varandra. Samtidigt medför detta sätt att disponera texten att det kan vara svårt att följa varje delprojekts progression för sig – arbetet med studenterna och deras analyserande av sina egna rapporter respektive projektgruppens arbete med analysen av texterna. Genom att hänvisa fram och tillbaka i texten har vi försökt att ändå göra de olika delprojekten tydliga.

### Höstterminen 2007

I början av hösten 2007 presenterades projektet i de kurser som gavs i termin 3 och termin 5 (betecknade som T3 resp. T5) av läraryrket. Studenterna fick också uppgifter som skulle genomföras under VFU<sup>2</sup>. Dessa bestod av observationer av hur lärarutbildaren i verksamheten (LUV)<sup>3</sup> hanterade det dubbla ansvaret i praktiska, konkreta situationer samt av samtal med LUV om observationerna.

---

<sup>2</sup> VFU – verksamhetsförlagd utbildning, den term som numera brukas istället för den tidigare termen ”praktik”.

<sup>3</sup> LUV – Lärarutbildare i verksamheten, ersätter den tidigare termen ”praktikhandledare”.

För studenterna i termin 3 ingick uppgiften i den loggbok som de skulle föra under VFU, och för studenter med inriktning Barn- och ungdomsvetenskap (BUV<sup>4</sup>) var loggboken en obligatorisk uppgift, vilket den inte var för ämnesstudenterna<sup>5</sup>. Inom BUV efterbehandlades uppgiften i seminarieform för att fördjupa studenternas förståelse av läraruppdragets komplexitet. För studenterna med inriktning Ämne föll uppgiften bort. Endast ett par texter lämnades in och ingen seminarieuppföljning skedde under termin 3. Det material som producerades under kurserna i termin 3 kom inte att användas i vår studie, men studenterna uppmanades att spara sina loggar till termin 4, då de skulle utgöra underlag för analys i Allmänt utbildningsområde 2 (AUO 2<sup>6</sup>).

I specialiseringskurserna, vilka oftast ligger i termin 5, formulerades uppgiften så att studenterna skulle beskriva en situation som belyste hur ”deras” LUV arbetade med gruppen och de enskilda individerna, en *critical incident*<sup>7</sup>. De skulle också intervjua sin LUV för att få hennes eller hans syn på sättet att hantera situationen (Instruktioner, se Bilaga 1). I tre av de totalt tolv möjliga kurserna blev denna uppgift genomförd av merparten av studenterna. I övriga kurser tappades den bort och endast någon enstaka student lämnade in sin uppgift. De studenter som lämnade in uppgiften gav därmed, enligt muntlig överenskommelse, tillåtelse åt projektgruppen att använda deras texter i forskningsstudien. Det material som gruppen hade att tillgå i detta skede bestod sålunda av sammanlagt 66 texter. Det är dessa som ligger till grund för de resultat av pilotstudien som redovisas i denna rapport.

### Vårterminen 2008

Under slutet av höstterminen 2007 och därefter under hela vårterminen 2008 arbetade projektgruppen med att analysera de 66 texterna från studenterna i specialiseringskurserna från den gångna hösten. Projektet presenterades på Nordiska Föreningens för Pedagogisk Forskning (NFPPF) kongress i Köpenhamn i mars. Det konferenspaper som då delades ut ingår i föreliggande rapport som Del 2.

Parallellt med detta fortsatte arbetet med de studenter som under våren läste AUO 2. För de flesta studenterna låg dessa kurser i deras fjärde termin (T4). I en av kurserna fick studenterna använda sina loggboksanteckningar från termin 3 vid ett seminarium där de tillsammans med sina lärare kartlade och analyserade sina observationer i akt och mening att träna vetenskapligt arbete, i detta fall att kategorisera data, söka eventuella mönster och reflektera över dem. Arbetet beskrivs noggrant i vårt konferenspaper till NFPPF, där vi framhåller studiens roll i studenternas vetenskapliga skolning (Se Del 2 i denna rapport). I resultatavsnittet nedan återkommer vi till de erfarenheter vi drog av studenternas egna analyser.

### Sommaren 2008

Diskussionerna under våren 2008 visade tydligt att deltagarna i projektgruppen nalkades det område vi ville undersöka från olika infallsvinklar och intresserade sig för olika aspekter av fältet. De olika perspektiv som styrde våra tankar möttes, stöttes och blöttes i samtalen. Ett

---

<sup>4</sup> BUV – Barn- och ungdomsvetenskap är det samlade namnet på den inriktning inom Lärarprogrammet vid Högskolan Väst som utbildar lärare mot tidigare år, dvs förskola, fritidshem och grundskola 1-6.

<sup>5</sup> Studenter med inriktning mot grundskolans senare år och gymnasiet

<sup>6</sup> AUO – Allmänt utbildningsområde är den del av utbildningen som läses gemensamt av samtliga studenter oavsett inriktning. Den omfattar totalt 90 hp fördelade på tre terminer spridda över utbildningen.

<sup>7</sup> ”Critical incident” (Andersson, 1970; Lassbo, 1977) ska här inte förstås i strikt vetenskaplig mening, utan snarare som en term som kom att användas synonymt med ”intressant händelse eller situation”.

samhällsperspektiv mötte verksamhetsgolvet, ett historiskt perspektiv fick belysa dagens didaktiska strävanden, ett sociologiskt perspektiv jämfördes med ett mikroperspektiv på enskilda barn och elever, ett ledarskapsperspektiv och ett inkluderande perspektiv visade oss olika aspekter av verksamheten. Behovet att få de olika infallsvinklarna tydligare utmejslade ledde till att vi kom överens om att under sommaren, var och en, formulera i en text på några sidor vilka områden vi intresserade oss för och vilka bakomliggande tankar vi hade. De områden vi kom överens om att belysa var följande:

- Skolan och politiken, individ – kollektiv
- Individ och grupp i lärarutbildning och verksamhet under 1900-talet
- Ett inkluderande perspektiv på individen i gruppen
- Matematikundervisning, individualisering, grupperingar
- Läs- och skrivundervisning för hela klassen eller för var och en elev
- Lärarutbildningen, vad lär sig studenterna om att leda en grupp och att möta och handleda individer?

### **Hösten 2008**

Under hösten 2008 har arbetet i projektgruppen fortsatt efter tre spår. För det första insåg vi, när vi läste varandras ”sommartexter”, att här fanns ett första utkast, men dock en god grund, till en lärobok för lärarutbildningen. Under hösten har en synopsis utarbetats enligt följande:

- Skola för individer – skola för gemenskap (Monica Hansen Orwehag och Inga Wernersson)
- ”Varje människa är en halvö” - den eviga frågan om individen och det sociala sammanhanget (Inga Wernersson)
- Den avvikande individen i gruppen - Inkludering och specialpedagogik (Eva Johansson)
- Flockledare och individuell coach I - att organisera undervisning i klassrummet (Cecilia Nielsen)
- Flockledare och individuell coach II - att organisera i förskola och fritidshem (Monica Hansen Orwehag)
- Att läsa och skriva, ensam och tillsammans (Cecilia Nielsen)
- Räkna med olikheter – organisationsproblem eller undervisningsutmaning? (Ragnhild Vikström)
- Lär sig studenter att leda en grupp och att handleda enskilda individer i lärarutbildningen? (Marita Lundström)

Ett förlag har kontaktats och arbetet med att skriva och redigera boken planeras till hela året 2009.

För det andra har vi återigen vänt oss till studenterna för att få hjälp med dataproduktionen. Vi har nu lämnat pilotstudien bakom oss, och gett oss in i huvudstudien. Med de lärdomar vi kunnat dra från pilotstudien har de anvisningar vi nu gett studenterna i termin 5 utformats på ett nytt sätt (Bilaga 2). Studenterna ska denna gång utgå från temat i den specialiseringskurs de läser. De ska först intervjua sina LUV om hur de planerar (tänker) och hanterar (gör) för att tillgodose både gruppens och individernas behov med avseende på det kursämbetet studenten just fördjupar sig i. Först därefter ska studenterna observera hur lärarutbildaren faktiskt gör. I samtliga specialiseringskurser på helfart är denna uppgift en obligatorisk kursuppgift. Där emot är det frivilligt för LUV och student om de vill låta materialet ingå i forskningsstudien.

Studenterna i termin 3 har samma uppgift i år som förra året, att föra anteckningar över situationer (en eller flera) där LUVs hantering av det dubbla ansvaret är synligt. De ska även detta år be sin LUV kommentera det som studenten observerat. Uppgiften är obligatorisk för BUV-studenter. För ämnesstudenter är den frivillig, men eftersom studenternas observationsanteckningar kommer att ingå i en obligatorisk kursuppgift i termin 4 har de flesta ämnesstudenter i termin 3 ändå genomfört den. Även i detta fall avgör studenter och deras LUV om de vill tillåta att materialet ingår i forskningsprojektet.

För det tredje har det arbete som hittills utförts inom projektet dokumenterats och ställts samman till denna arbetsrapport till Högskolans Västs rapportserie. Den presenterades för studenterna i termin sju i december, för att ge dem återkoppling på det arbete de utfört inom projektet. Rapporten kommer för övrigt att vara tillgänglig på högskolewebben för samtliga studenter under 2009.

## Resultat av pilotstudien

Här presenteras vad vår pilotstudie visat. Presentationen följer arbetet steg för steg, från de första texter som kom in till projektgruppen, via arbetet med kartläggningen och de problem vi allt eftersom stötte på, till en analys och summering av de resultat som slutligen framträdde.

### Några ”situationer”

Här återges först några av de 66 texter projektgruppen haft som underlag för analysarbetet. Texterna är valda för att visa på spännvidden i materialet och för att i viss mån belysa svårigheterna att göra konsekventa och entydiga kategoriseringar.

## Grundskola år 4

### *Beskrivning*

Läraren börjar med en gemensam genomgång i matematik där hon ger frågor dels till enskilda barn, dels frågor som hela gruppen får besvara unisont. De elever som är lite osäkra på hur de ska svara får hjälp av läraren fram till ett svar, så att ingen ska känna sig utpekad och okunnig. Läraren ser till att de elever som är mer tystlåtna också kommer till tals. Hon låter barnen få tid på sig att fundera ut olika lösningar, så att alla barn kan få chansen att ta till sig det sätt som passar dem bäst. Samtidigt förklarar läraren att det finns ett visst syfte med de uppgifter som de just håller på med, att matematikbokens uppgifter är gjorda med tanken att barnen ska träna på två olika modeller att lösa uppgifterna. Läraren påpekar också varför det är så viktigt att de själva inser att det finns olika sätt att lösa uppgifter på.

Tillsammans löser de uppgifter som läraren skriver på blädderblocket och samtidigt repeterar de olika räknesätt och tankemodeller. De räknar alltså tillsammans, och eleverna och läraren samtalar om hur man kan lösa uppgifterna och ger olika förklaringar. Efter genomgången går läraren runt i klassrummet för att se till att alla kommer igång och att de har uppfattat den information de fått under genomgången.

### *Lärarens kommentarer*

Jag försöker få med alla elever, inte bara de som snabbt räcker upp handen. Det är viktigt att alla får chansen att komma till tals och känna att de är viktiga. Ofta kan elever mycket själva, men det är viktigt att få med dem i ”berättandet” vid genomgången och genom att ställa frågor som aktiverar dem.

## **Förskola, ålder 1-3 år**

### *Beskrivning*

Barnen sitter på sina namngivna platser i samlingsrummet i en ring. Alla barn vet sin egen plats. I mitten står en grön låda med olika gröna föremål i, som till exempel en grön groda, en grön mössa och en grön krokodil. Barnen lär sig färgen och får öva sitt språk när de sjunger. Sångerna handlar om djuren och mössan, ”Små grodorna” och ”Nyss träffade jag en krokodil”. När barnen sjunger sången ”Mössan på mitt huvud” får de barn som vill ha den gröna mössan på sig. Den vandrar runt i ringen. Detta sker för att synliggöra alla barnen. Efter ett tag börjar en pojke bli orolig och har svårt att sitta still. Han pillar på sina fötter och på barnen som sitter bredvid honom. Pedagoggen väljer att bryta samlingen och barnen får gå ut och leka i stället.

### *Lärarens kommentarer*

Vi har samlingar för att barnen ska känna tillhörighet i gruppen, men de är ju så små, de klarar inte långa stunder, högst tio minuter åt gången. Sen är det viktigt att träna språket och det gör de när vi sjunger. Och nu håller vi på med olika ”färglådor”. Det är viktigt att bryta samlingen när vi ser att barnen blir oroliga. Vi vill att barnen ska ha roligt i samlingen, inte tråkigt.

## **Fritidshem**

### *Beskrivning*

Barnen hade just kommit till fritids på eftermiddagen och var på väg att sätta sig på mattan till samling. Det var livligt och pratigt och vi fick säga till flera gånger. Några pojkar var så inne i ett samtal att de inte hörde oss alls. De pratade högt och upprört. De var upprörda över att en annan pojke, som inte går på fritids, hade sagt att i morgon skulle han minsann ställa till det för vikarien de skulle ha. Han tänkte inte göra som hon sa, och han tänkte inte arbeta på hela dagen. I stället för att bara avbryta och tysta ner pojkarna och börja med samlingen började min handledare lyssna till dem, och hon tittade koncentrerat på dem. De andra barnen började också lyssna på de tre pojkarna. När de hade berättat färdigt sa min handledare till hela gruppen att det ju inte skulle vara snällt att göra så mot vikarien eller resten av klassen. Vikarien skulle säkert försöka göra dagen så trevlig som möjligt, och då borde inte den här pojken få förstöra det. ”Och om han börjar så tråkigt” sade hon, ”så säger ni till honom att han förstör och att ni vill lyssna och arbeta som vanligt. De tre pojkarna lovade att de skulle säga till om det behövdes. Sedan blev det lugnt i ringen och vi kunde börja samlingen.

### *Lärarens kommentarer*

Läraren sade att hon inte hade tänkt alls, det bara blev så, det kanske sitter i ryggmärgen efter många år i arbetet.

## **Grundskola år 9**

### *Beskrivning*

Vid ett tillfälle hanterar läraren på följande sätt följande situation med en elev som var alldeles för nervös att redovisa muntligt inför klassen. Eleverna fick redovisa ett tvärvetenskapligt arbete de gjort, de fick framträda en och en som det överenskommet och när alla var klara (utom denna elev) fick klassen gå på rast medan berörd elev och några av de närmsta klasskamraterna och läraren stannade kvar och lyssnade på elevens redovisning. Den gick bra.

### *Lärarens kommentarer*

Från början var det tre elever som inte ville redovisa, men två av dem ändrade sig alltefter som redovisningen framskred och valde att göra redovisningen för hela klassen. Den tredje eleven hade inte tillräckliga kunskaper om ämnet, men fick ändå redovisa som det var bestämt.



### **Första analysen, några exempel**

Vid det första analysseminariet hösten 2007 utgick vi från 18 (slumpvis valda) av de 39 texter vi fått från studenter i en av de tre specialiseringskurserna i termin 5, kursen Barns skriftspråksutveckling I. Vi gick igenom 3-4 var och redogjorde kortfattat i projektgruppen för de texter vi läst. Avsikten var att få en översiktlig bild av dels hur studenterna uppfattat uppgiften och dels vad beskrivningarna innehöll. Eftersom uppgiften presenterats för studenterna som att finna och beskriva "Critical incidents" (se fotnot 7, sid 10) kan en tendens finnas att "konflikter" valts, medan andra ordval kanske skulle ha gett mer "undervisning". I Bilaga 3 finns en mycket kort beskrivning av de 18 exempel vi utgick från vid denna första analys. På grundval av dessa konstruerade vi ett preliminärt kategorischema för den fortsatta analysen, med utgångspunkt från följande dimensioner:

1. Ålder/ verksamhetstyp
2. Typ av situation
3. Typ av exempel
4. Individualiseringens "centrum"
5. Form för balans mellan individ och grupp
6. Vem har ansvar i individualisering?
7. Relationer i klassrummet

I Bilaga 4 finns en översikt över de funna kategorierna i respektive dimension.

Ur detta kategorischema vaskade vi fram de dimensioner som vi uppfattade något så när entydiga och hanterbara för studenterna. Dessa sattes samman till ett analysunderlag som studenterna i termin 4 använde för att bearbeta sina egna texter (se ovan Vårterminen 2008, s 10) tillsammans med sina lärare (tillika medlemmar i projektgruppen). De valda dimensionerna var:

1. Verksamhetsfält  
(Förskola till gymnasium)
2. Typ av händelse  
(Planerad/spontan resp kunskapsfokus/socialt fokus/annat, vad?)
3. Pedagogens form för balans mellan individ och grupp  
(temporal sekvensering/samtidighet resp individen primär/gruppen primär)

Här ska bara nämnas ett par av de mönster som rent visuellt framträdde i den sammanställning av studenternas kartläggningar som läraren gjorde på skrivtavlan under analysseminarierna.

De situationer studenterna valt att beskriva handlade både om kunskapsutveckling och om social utveckling, men medan de valda situationer där kunskap stod i fokus oftast var planerade, var situationer som avsåg social utveckling oftast oplanerade, där läraren så att säga grep tillfället i flykten. Det visade sig också att studenter som läste med inriktning mot förskola och fritidshem oftare valde situationer som gällde sociala kunskaper och social utveckling, medan studenter som läste mot grundskola och gymnasium hade en stark övervikt av situationer som handlade om ämneskunskaper (Se vidare Del 2, s.32 ff, denna rapport).

En annan aspekt av vetenskapligt arbete avtecknade sig också i seminarierna i termin 4, nämligen nödvändigheten att vara klar över vad det är man kartlägger. I detta fall skulle den situa-

tion som så att säga ”fångats och frusits” i texten kategoriseras, men den student som skrivit texten visste naturligtvis mycket mer än det som var nedtecknat. Det gällde alltså att behålla fokus på situationen, *så som den beskrivits i texten*. Det var också nödvändigt att hålla i minnet att det vid just denna kategorisering var *händelser* (eller snarare nedtecknade händelser) som vi var intresserade av och inte t.ex. tankar bakom händelserna. Uppmärksamheten skulle därför, i det här fallet, riktas mot vad lärare faktiskt gör, varför både lärares tankar och elevers upplevelser var sekundärt. Här krävdes stor observans och koncentration.

Det kartläggningsschema som användes i termin 4 hade alltså skapats av projektgruppen i samband med den första analysen av texterna från studenterna i termin 5. Kartläggningsschemat reviderades i flera omgångar under våren, både med stöd av de erfarenheter som drogs från T4-studenternas seminarier och från projektgruppens egna textanalyser. Det visade sig, trots omarbetningar, att entydigheten var högst relativ, och det fortsatta arbetet i projektgruppen kom i hög grad att präglas av diskussioner om de fallgröpar vi upptäckte, de tvetydigheter som allt eftersom framträdde i såväl de instruktioner vi gett studenterna som i de texter vi fått tillbaka. Ur dessa diskussioner växte så småningom fram idéer om hur vi skulle kunna driva vårt arbete vidare med en större tydlighet och skärpa. Det schema som slutligen visade sig användbart ger en enkel indelning i ett begränsat antal kategorier som sedan kan beskrivas och analyseras vidare. De kategorier vi därför enades om för vår egen fortsatta analys var följande:

#### **I) Verksamhetsfält:**

Förskola

Fritidshem

Förskoleklass

År 1-3

År 4-6

År 7-9

Gymnasiet år 1-3

#### **II Typ av händelse/ situation:**

Planerad och inriktad mot strävans- eller uppnåendemål

Planerad och med sociala kompetenser i fokus

Spontan och inriktad mot strävans- eller uppnåendemål

Spontan och med sociala kompetenser i fokus

#### **III Pedagogens strategier:**

Öppna strategier, medvetna och explicita

Dolda strategier – uttalade, kanske omedvetna, kan explicitgöras

Rutiniserad strategi, ibland ärvd eller övertagen

Tillfällig strategi, tillämpad i den aktuella situationen

#### **IV Pedagogens fokus:**

Hur riktar pedagogen sin uppmärksamhet, mot individen eller mot gruppen eller ...?

Plats för öppet svar. \_\_\_\_\_

Sammanfattningsvis kan vi ändå konstatera att de kunskaper vi kunnat producera med hjälp av kartläggningsschemat visserligen kan vara intressanta, men ändå är mycket ytliga. För att förstå lärares handlande och se bakomliggande mönster behövs mer strukturerade data som ger möjlighet till en klarare analys.

## **Fortsatta diskussioner i projektgruppen**

Diskussionerna i projektgruppen kom alltså att handla om, å ena sidan hur uppgiften till studenterna skulle formuleras, å andra sidan hur tolkningen av studenternas texter skulle göras. Dessa diskussioner baserades på såväl teoretiska, som metodiska och empiriska överväganden. De problem vi stötte på var bland annat följande:

### **Det som finns eller det som studenterna upptäcker**

De texter vi har fått av studenterna, handlar de om det som faktiskt finns ute i förskolor, fritidshem och skolor, eller handlar de om vad studenterna väljer eller förmår att se? Vi har ju inte styrt deras val av situation, utöver att uppgiften vi gav var att beskriva en situation där lärarens hanterande av det dubbla uppdraget blev synlig. Den slutsats vi måste dra är alltså att de texter vi fått in säger mer om vad studenterna ser än vad som faktiskt finns. Men det studenterna ser är naturligtvis av största intresse för oss som lärare i lärarutbildningen eftersom det i hög grad avslöjar vad de blivit uppmärksammade på och lärt under sin utbildning. Om alltså dessa första 66 texter kanske inte avslöjar alltför mycket om vilka olika sätt lärare tacklar det dubbla uppdraget på, så avslöjar de förmodligen ganska mycket om vår undervisning och kurslitteraturen, och hur dessa har riktat in studenternas uppmärksamhet. En analys av texterna ger oss alltså kunskap om hur studenterna talar om lärares arbete med avseende på balansen mellan grupp och individer. Den ger oss också möjlighet att resonera om vad studenterna fäster sig vid och vilka, både explicita och implicita, budskap som förmedlas i föreläsningar, seminarier, litteratur och under VFU.

### **Är sammanhanget synligt i ögonblicket?**

Ett annat problem är vad studenten faktiskt har möjlighet att se i ögonblicket, vad det är som framträder i situationen. Även om man ber läraren kommentera vad som hänt ger detta en mager bild av vad som faktiskt sker i en förskoleavdelning, en fritidsavdelning eller en skolklass.

- Det långsiktiga arbetet som läraren bedriver syns kanske inte alls. Lärarens planering förblir lätt osynlig när man utgår från episoder.
- Det finns också mycket i lärarens arbete som bygger på en i stunden outtalad värdegrund, eller ett grundläggande förhållningssätt, som visserligen kan vara medvetet men samtidigt har blivit så självklart att inte ens läraren själv sätter ord på det i vardagliga sammanhang. Även värdegrunden förblir alltså lätt dold.
- Hur situationen uppstår och hur den hanteras har också mycket att göra med organisationen av verksamheten, vilka rutiner som finns, hur tydliga dessa är, vilka frihetsgrader barnen har o.s.v. Rutiner är oftast inte tillkomna av en slump, utan genomtänkta och noggrant implementerade, men när de väl finns behöver man inte längre tänka på dem eller tala om dem.
- Det kan också vara så att anledningen till lärarens hanterande av situationen finns i ett policydokument, en arbetsplan eller ett åtgärdsprogram för en speciell elev. Dokumentets mer allmänt formulerade inriktning översätts då till praktiskt handlande. Den övergripande förståelsen finns visserligen hos läraren, men handlandet kan ofta vara

spontant för att möta den situation som uppstått, och det kan ibland vara svårt att utifrån se vilka kunskaper och värderingar som styrde den ”spontana” handlingen.

### **Kategorierna och klassrumsverkligheten**

Vissa kategorier i våra scheman visade sig vara extra besvärliga att bestämma eftersom verkligheten är så mycket mera komplex och sammansatt än varje tänkbar beskrivning, att inte tala om en uppsättning snäva kategorier. Det kan t.ex. vara svårt att avgöra om en situation är inriktad mot kunskaper eller mot sociala relationer. Bådadera finns alltid med, ibland är det till och med så att det är sociala relationer som utgör det centrala kunskapsinnehållet.

Sociala relationer och kunskaper utgör dessutom ofta medel åt varandra när man strävar mot olika mål. Det ena kan alltså utgöra figur i situationen, mot bakgrund av det andra. Man kan t.ex. syssla med problemlösning i matematik, och då är det matematiska lärandet figur, men om man inte gör detta alldeles ensam så tränar man samtidigt på att samtala, lyssna och argumentera, viktiga sociala färdigheter. Det kan dessutom förkomma att samtalet är en metod för fördjupande av matematikkunskaper, d.v.s. en social situation är figur därför att den förmodas ge matematikkunskaper. Ett annat exempel är läraren som väljer att göra en mjukstart på dagen, alla sitter bekvämt tillsammans, kanske har man tända ljus och läraren läser högt. Det är alltså gemenskapen som utgör figur, men samtidigt vidgas barnens litterära erfarenheter och språkliga kunskap.

Om en situation är planerad eller om den uppstår spontant är möjligt att avgöra med ganska stor säkerhet genom att fråga läraren. Men att kategorisera lärarens strategi för att hantera situationen är betydligt svårare. Vi hade fyra kategorier, öppna/dolda/rutiniserade/tillfälliga. Förmodligen var det om dessa vi hade de längsta diskussionerna när vi gemensamt försökte oss på att kartlägga texterna. Efter två timmars arbete var vi något så när överens om de första åtta exemplen.

### **Vilka mönster upptäckte vi i pilotstudien, trots våra trubbiga verktyg?**

I detta avsnitt presenteras sammanfattande reflektioner från pilotstudien tillsammans med analys och diskussion. Trots de förbehåll som redovisats i förra avsnittet med avseende på vad som går att läsa ut av studenternas texter, finns ändå intressanta resultat. Dessa avser alltså inte vad som faktiskt finns i verksamheten, utan vad studenterna i termin 5 har sett och valt att rapportera, De avser också i vad mån studenterna lämnat en saklig beskrivning, eller om texten är normativ och värderande och om de (omedvetet) tolkat vad de sett.

Sammanlagt 66 rapporter har granskats, inlämnade i tre kurser, nämligen:

- Specialpedagogiskt arbete med barn och elever i behov av särskilt stöd – 11 texter.
- Barns skriftspråksutveckling I – 39 texter.
- Barns skriftspråksutveckling II – 16 texter.

Läsningen och analysen har genomförts av tre av projektmedlemmarna medan de tre övriga har granskat och kommenterat analyserna. Olika aspekter har framträtt som viktiga när vi läst och diskuterat texterna. De aspekter som redovisas här är:

- Vilket slags *situation* har studenten valt att beskriva?
- Ligger fokus på *kunskaper* eller *sociala relationer*?

- Vad innebär ”grupp” rent konkret i denna text?
- Beskrivningens *genre* och *saklighet*.
- Vem eller vad lyfts fram eller utgör *figur* i texten?
- Vi har också sökt efter *nyckelord* i studenternas texter, alltså ord som avslöjar vad studenten fäster vikt vid i observationen.

### Vald situation

Studenter som haft sin VFU i förskola, förskoleklass eller fritidshem har så gott som genomgående valt att observera samlingsen, kanske för att det är det enda tillfället under dagen då läraren arbetar med hela barngruppen samlad. Utgångspunkten för deras beskrivning är då det som förväntas ske i samlingsen, det som alltså är rutin för gruppen som helhet. Sedan görs lärarens handlingar i förhållande till enskilda barn synligt. Studenter som gjort VFU i grundskolan, oavsett vilken årskurs de varit i, har ofta valt att beskriva klassundervisning, för det mesta åtföljd av eget arbete, kanske för att gruppen som helhet är tydlig i dessa situationer. I detta fall utgår beskrivningen från hur läraren undervisar och instruerar hela gruppen och sedan görs, även här, lärarens sätt att stödja enskilda elever synligt. Hur läraren förhåller sig till enskilda barn och elever beskrivs på olika sätt. Tre varianter finns, oavsett skolform:

- Planerade handlingar för att synliggöra varje barn.
- Spontana handlingar när ett barn ”faller ur mönstret”; läraren ser, möter och bekräftar ett enskilt barn.
- Planerade handlingar för att inte utmärka ett visst barn utan skapa självklar likhet, vilket alltså antas ge tillhörighet.

Studenter som haft VFU i grundskolan har i åtskilliga fall valt att beskriva en situation då eleverna har eget arbete, alltså arbetar för sig själva med inplanerat arbete. I dessa beskrivningar ligger fokus på hur läraren hjälper de enskilda eleverna, och förutsättningen att klassen som helhet är van vid arbetssättet och behärskar det är implicit i texten. Eftersom vi bett studenterna beskriva en situation kan vi knappast vänta oss att få en beskrivning av hur läraren långsiktigt har fostrat sin klass till detta arbetssätt. I beskrivningarna av hur läraren hjälper de enskilda eleverna i deras arbete finns två varianter:

- Läraren hinner inte med alla barn.
- Läraren har organiserat barnens arbete så att hon får tid att stanna hos enskilda elever tills de fått den hjälp de behöver. Eleverna vet alltså hur de ska göra om de behöver hjälp och läraren inte finns till hands för dem just i ögonblicket.

I alla tre kurserna finns åtskilliga studenter som har valt att inte beskriva en avgränsad situation utan i stället ge en mera allmän beskrivning av lärarens förhållningssätt gentemot eleverna eller en generell beskrivning av arbetssättet i klassen. Samtliga dessa texter är tolkande och värderande, resonemanget förs utifrån en implicit uppfattning om vad som är det rätta och goda. Man kan fundera över varför så många väljer att skriva allmänt om förhållanden i stället för specifikt om en situation, så som uppgiften faktiskt var formulerad. Det kan naturligtvis bero på att VFU-perioderna i termin 5 är korta och studenterna har många uppgifter att genomföra under begränsad tid. Studenterna kanske upplevde att de inte hade tid att hitta en lämplig situation och därför valde att skriva mer allmänt. Det kan också bero på de inte har urskiljt någon situation där lärarens samtidiga hanterande av grupp och individer framträtt, trots att sådana situationer strängt taget borde finnas ständigt, eftersom lärarens dubbla ansvar inte tar någon paus.

Slutligen har ett mindre antal studenter (sex stycken) valt att lyfta fram hur läraren organiserar arbete i mindre elevgrupper med samarbete av olika slag och hur hon utnyttjar att barn hjälper och stöder varandra i par eller i smågrupper. Att så få studenter visar på detta socialkonstruktivistiskt färgade arbetssätt beror nog snarast på hur vi formulerat projektet: Hur hanterar läraren balansen mellan ansvaret för hela gruppen och för varje enskilt barn? Vi har alltså riktat in studenternas iakttagelser mot antingen gruppen som helhet eller de enskilda individerna. Där emot har vi inte nämnt grupperingar av olika slag, varför dessa har förblivit osynliga i de flesta rapporterna. Förmodligen arbetar flertalet lärare med grupperingar av barnen för olika syften, men kanske gör de sex lärare, vilkas arbete med smågrupper uppmärksammats av studenterna, samarbetet barnen emellan till en så tydlig och viktig del av vardagsarbetet att både barn och student uttryckligen lägger märke till det.

### Fokus på kunskaper eller sociala relationer

När vi jämför beskrivningarnas fokus i texter från de tre olika kurserna, med avseende på kunskaper eller sociala relationer, framgår att kursinnehållet i viss mån styr studenternas val av fokus. Förmodligen styr också studenternas kunskaper och erfarenheter från det verksamhetsfält som de utbildar sig för, liksom den VFU-plats där observationerna gjorts. I tabellen nedan visas hur studenterna i de tre kurserna fördelar sig på VFU-platser och hur fokus skiftar mellan kurserna.

**Tabell 1.** Fördelning av fokus med avseende på kunskaper eller sociala relationer i texter inlämnade i de olika kurserna.

Specialpedagogiskt arbete		Barns skriftspråks- utveckling I		Barns skriftspråks- utveckling II	
<i>VFU-plats</i>	<i>antal texter</i>	<i>VFU-plats</i>	<i>antal texter</i>	<i>VFU-plats</i>	<i>antal texter</i>
Förskola	8	Förskola	2	Grundskola 1-3	9
Grundskola 1-3	1	Förskoleklass	5	Grundskola 4-6	7
Grundskola 4-6	1	Fritidshem	1		
Grundskola 7-9	1	Grundskola 1-3	15		
		Grundskola 4-6	14		
		Grundskola 7-9	2		
<b>Summa</b>	<b>11</b>	<b>Summa</b>	<b>39</b>	<b>Summa</b>	<b>16</b>
<i>Fokus</i>		<i>Fokus</i>		<i>Fokus</i>	
Kunskaper	5	Kunskaper	21	Kunskaper	12
Soc. relationer	6	Soc. relationer	18	Soc. relationer	4

Den tendens som går att se i tabellen är att studenter som går en kurs som gäller ett ämneskunskapsinnehåll (skriftspråksutveckling) för elever i skolans mellanåldrar (Kurs II) och som alla har sin VFU i grundskolan, i högre grad väljer att observera en situation där kunskaper är fokus än de studenter som går en kurs i specialpedagogik, där sociala relationer är en viktig del av kunskapsinnehållet. Detsamma gäller även i jämförelse med de studenter som går *Barns skriftspråksutveckling I* som visserligen är en kurs med ett ämneskunskapsinnehåll men där studenterna har sina VFU-platser i alla olika skolformer. De studenter som valt denna kurs utbildar sig emellertid *antingen* för förskola, förskoleklass eller fritidshem, *eller* för att undervisa i ämnet svenska i skolans mellanåldrar. En gissning är att de relativt sett många texter som fokuserar sociala relationer inom denna kurs kan vara inlämnade av studenter som har förskola, förskoleklass eller fritidshem som sitt verksamhetsfält, och som alltså tidigare i sin

utbildning lärt sig mycket om relationsarbete. Detta går emellertid inte att kontrollera, eftersom uppgiften om verksamhetsfält inte finns med i studenternas inlämnade rapporter.

### Grupperingar som är synliga i rapporterna

Som redan framgått är det ytterligheterna, å ena sidan hela barngruppen respektive hela klassen, å andra sidan det enskilda barnet eller den enskilde eleven, som framträder i studenternas texter. I ett fåtal fall, ca tio, beskrivs hur läraren skapar och utnyttjar olika grupperingar av eleverna, arbetsgrupper, smågrupper eller par. Sådana grupperingar är alltså synliga, om än i utkanten av beskrivningen, i något fler fall än de sex (se ovan, Vald situation) där läraren medvetet utnyttjar barns lärande av och med varandra.

Vi har också undersökt om beskrivningarna i första hand fokuserar gruppen, individen eller något annat (beträffande ”något annat”, se nedan Figur och bakgrund). Det är emellertid svårt att finna ett mönster härvidlag. Delvis kan det ha att göra med att det ofta är oklart vad som är fokus; både grupp och individ är synliga i beskrivningarna, och att avgöra lärarens fokus har inte alltid låtit sig göra. Fördelningen, efter vår bedömning, visas i nedanstående tabell.

**Tabell 2.** Fördelning av fokus med avseende på grupp eller individ i texter inlämnade i de olika kurserna

Specialpedagogiskt arbete		Barns skriftspråks- utveckling I		Barns skriftspråks- utveckling II	
<i>Fokus</i>		<i>Fokus</i>		<i>Fokus</i>	
Grupp	7	Grupp	10	Grupp	7
Individ	4	Individ	22	Individ	7
Annat	0	Annat	7	Annat	2
<b>Summa</b>	<b>11</b>	<b>Summa</b>	<b>39</b>	<b>Summa</b>	<b>16</b>

Den kurs där gruppen är mest tydlig är alltså Specialpedagogiskt arbete, där undervisningen i den högskoleförlagda delen roterar runt begreppet inkludering och där gruppen därför utgör en naturlig bas för allt arbete.

### Beskrivningarnas genre och saklighet

Observationsrapporterna är skrivna inom olika genrer. Majoriteten av texter är just beskrivningar, alltså redogörelser för vad som händer eller vad som brukar hända. Relativt många studenter har dock valt berättelsens form. Man kan fråga sig vari skillnaden ligger mellan en berättelse och en beskrivning. Vi har dock inte haft några svårigheter att avgöra vilket, och när vi har jämfört våra kategoriseringar har de stämt väl överens. Berättelsen ger läsaren en närvarokänsla; den är också oftast skriven i presens. Beskrivningen är mer distanserad, redogör och förklarar mer. De som valt berättelsens form har ibland börjat med en bakgrundsbeskrivning för att förklara situationen för läsaren, och sedan låtit berättelsen växa fram. Det visar sig också att berättelserna är så gott som helt utan tolkningar och värderingar, medan de flesta beskrivningar innehåller både tolkningar och värdeomdömen.

Ett fåtal studenter har skrivit en resonerande framställning. Dessa finns bland dem som inte har valt en speciell situation utan lyfter fram, på ett mer generellt plan, hur deras LUV lägger upp sitt arbete. Dessa texter är å ena sidan skrivna inom en akademisk genre, men samtidigt akademiska däri att de är värderande och tolkande utan att explicitgöra grunden för värde-

ringarna och tolkningarna. Frågan är hur formuleringen av uppgiften kan ha påverkat studenterna här. Instruktionen var att beskriva en situation så sakligt som möjligt, men också att skriva ganska kortfattat, en A4-sida nämndes som maximum. Möjligen kan detta ”kortfattat” har förlätt studenter till att försöka få med ”allt” på så litet utrymme som möjligt. Troligare är dock att studenterna ifråga inte är medvetna om att de gör tolkningar och heller inte ser att deras texter stöder sig på en outtalad värdegrund.

### **Figur och bakgrund – vem är subjektet i texten?**

Vi har också undersökt vem eller vad som framträder som figur i texterna och om de olika aktörerna skildras som subjekt, vilka alltså handlar och medvetet påverkar situationen, eller som objekt för någon annans handlande. Ett exempel på det senare är när barn bemöts på ett typifierat sätt och inte som tydliga subjekt. De beskrivs då ofta som tillhörande mindre lyckade kategorier, t.ex. ”de tysta” eller ”de svaga”. Ett annat exempel är när läraren bygger sin undervisning på att barnen svarar på de frågor hon ställer när hon för sin framställning framåt. Barnen framträder då som utbytbara staffagefigurer i lärarens föreställning.

Den uppgift studenterna fått av oss var att observera lärarens handlande. Inte oväntat är också läraren huvudperson i de allra flesta texterna. Läraren är också alltid skildrad som subjekt, vilket stämmer väl överens med de instruktioner vi gett studenterna. Intressant är då att i 23 rapporter, en tredjedel av de inlämnade texterna, skildras också barn eller elever som subjekt, alltså som aktiva medspelare till läraren. I övriga rapporter framställs barnen som objekt för lärarens handlande, eller är osynliga.

Det kan tyckas märkligt att barnen är osynliga när en undervisningssituation beskrivs, men det som då framträder i rapporten, och gör att ingen vikt läggs vid de deltagande barnen, är t.ex. lektionsinnehållet, själva händelseförloppet, lärarens planering, tidsbrist eller resursbrist, det som i tabell 2 kategoriserats som ”annat”.

### **Nyckelord**

Vi har försökt hitta ord eller uttryck i studenternas texter som avslöjar vad studenterna själva fäster vikt vid, alltså något slags enkel diskursanalys. Detta har emellertid inte lyckats oss. De ord och begrepp vi tyckt oss finna har spretat åt alla håll och inget mönster har framträtt ur vår analys. Kan detta möjligen bero på att uppgiften till studenterna varit så allmänt formulerad att de kunnat skriva efter eget skön med avseende på vad de velat poängtera?

### **Sammanfattning – avstamp för fortsättningen**

När vi nu sammanfattar ett och ett halvt års arbete med projektet kan vi först och främst konstatera att vi fått bekräftat att situationen på verksamhetsgolven är precis så komplicerad som vi trodde. Data som studenterna bidragit med har gett oss värdefulla ingångar till en fördjupad och breddad diskussion och inspirerat till fortsatt forskning med mer utmejslade frågor. Begreppen vi arbetar med är också komplexa och kan uppfattas på många sätt. I de empiriska data som studenterna försett oss med finner vi till exempel att *grupper* i förskola, fritidshem och skola uppfattas och skapas på olika sätt. Deras sammansättning kan baseras på ålder, kön, avvikelse, föräldraönskemål, bostadsort, intresse, aktivitet etcetera, och dessutom ibland efter likhet, ibland efter olikhet och ibland av ren slump. När läraren *individualiserar* har vi sett att det kan handla om att skapa större koncentration och effektivitet, eller att möta enskilda individers intressen, önskemål, förförståelse, kunskaper, arbetstakt, arbetssätt, lärostil eller nå-



got annat. Det finns också exempel på hur läraren kan utnyttja enskilda elever för gruppens utveckling eller låta gruppen stödja individens lärande.

I analyser av och diskussioner kring vårt material har en rad sätt att ordna och kategorisera testats. De olika kategorier vi provat att definiera och använda oss av i analysen av studenternas berättelser visade sig snarare sammanflätade med varandra än möjliga att klart definiera och särskilja. Det har efterhand kommit framstå som nödvändigt att analysera helheter, alltså hur läraren samtidigt gör "både – och", både undervisar och fostrar, både vänder sig till gruppen och till de enskilda eleverna, både utnyttjar gruppen för att ge de enskilda eleverna trygghet, tillhörighet och utmaningar och utnyttjar de enskilda eleverna som resurser åt gruppen. En intressant frågeställning för det fortsatta arbetet är därför att undersöka hur de olika aspekterna tillsammans präglar lärarens dagliga arbete och hur hon hanterar och reflekterar över dess villkor och möjligheter. En form av empiri som fortsättningsvis kommer att bli intressant kan följaktligen antas vara narrativer. Istället för att bryta sönder studenternas berättelser i aspekter kan de användas i helheter som exempel på olika sätt att hantera likartade situationer och vilka konsekvenser de olika sätten leder till. Både ideologiska/normativa, pedagogiska och praktiskt organisatoriska aspekter bör då belysas.

I de berättelser vi fått in har vi kunnat ana att de kurser studenterna följer när de gör sina observationer öppnar olika perspektiv på verksamheten. Pilotprojektet har tydliggjort att kursens fokus, pedagogens/handledarens verksamhetsfält, barnens/elevernas ålder och aktuellt undervisningsämne/-tema är faktorer som påverkar både hur balansen mellan individ och grupp skapas och upprätthålls och vad studenterna ser. Dessa faktorer kommer att studeras mer systematiskt i nästa fas av projektet.

En annan fråga som också behöver belysas är hur och när lärarna systematiskt använder sig av olika slags grupperingar utöver helgrupp och enskild individ. Endast ett fåtal studenter har sett och beskrivit detta. I våra analyser har frågan om lärares systematiska arbete med grupperingar kommit framstå som intressant och viktig. Även den kommer därför att utforskas i nästa fas av projektet.

Det finns också aspekter av lärararbetet som vi saknat i de berättelser vi hittills arbetat med. Hit hör sådant som finns uttalat eller automatiserat i miljö och rutiner, som kan vara svårt att beskriva, men som ändå styr aktiviteter och relationer. Man kan exempelvis fråga sig vad barn lär sig om sig själva och andra människor, om den egna gruppen och andra grupper, av implicita rutiner och strukturer. Vilka budskap skickar lärarens kroppsspråk, hennes sätt att vända sig till olika barn eller olika grupper, hennes ordval och tonfall? Allt detta är frågor som behöver lyftas fram och problematiseras i lärarutbildningen.

Vi har alla tidigare erfarenheter av att lärarstudenters texter lätt blir normativa. Studien hittills har i hög grad bekräftat detta. Eftersom lärarutbildningen å ena sidan skall vila på vetenskaplig grund, men å andra sidan också explicit styrs av en uppsättning normer och värderingar är det av största betydelse att innebörderna i och skiljelinjerna mellan vetenskap och värderingar diskuteras, tydliggörs och bearbetas i utbildningen. Analyser av studenternas berättelser ur ett sådant perspektiv kommer också att bli centralt i det fortsatta arbetet.

Vårt pilotprojekt har alltså visat sig synnerligen generativt. Intressanta och viktiga frågor för fortsatt forskning inom projektet har utkristalliserats, liksom avgörande problemområden som lärarutbildningen behöver ge sig i kast med.

## Referenser

- Andersson, B.-E. & Nilsson, S.-G. (1970). *Arbets- och utbildningsanalyser med hjälp av critical incident-metoden*. Göteborg: Läromedelsförlaget.
- Demker, M. & Bjereld U. (2005) Teser om det hyperindividualiserade samhället. *Tvärsnitt 2005*:3.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment; An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), s. 51-55.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M. C. Wittrock (red.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan (s. 392 – 431).
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ekholm, M. (1976) *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 18. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Englund, T. (1996). Utbildning som "public good" eller "private good"? Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2007). *Att fånga lärarens arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma*. Stockholm: Statens skolverk.
- HSV s utvärdering av lärarutbildningen.(2008) Elektronisk. www.hsv.se. Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen. Utgiven av Högskoleverket 2008 ... Besökt 2008-12-15.
- Johansson, E., Lundström, M. & Nielsen, C (2008). *Balancing between responsibilities to the whole group and every single child – advantages and challenges for the teacher*. Paper presented at NFPFs/NERA's 36<sup>th</sup> Congress, March 6-8, 2008, in Copenhagen, Denmark.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Förskolans vardag. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.) *Förskolan: barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G. (1986). *22 000 minuter i förskolan. 5-6-åriga barns aktiviteter, språk och grupp-mönster i förskolan*. Rapport nr 1986:09. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.
- Kärby, G. & Lundström, M. (2004). *Pedagogisk integration och en förändrad praktik. Pedagogisk forskning i Sverige*, 9 (3), 189-204.
- Lassbo, g. (1977). *En förskollärare blir till*. Rapport från institutionen för praktisk pedagogik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan* (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget.
- Lpfö98 (2006). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpo94 (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Marklund, Sixten (1980). *Skolsverige 1950-1975. Del 1 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- McNiff, J. (2005). *Action research for teachers: a practical guide*. London: David Fulton.

- Moen, T. (2003). "Uten regler ville det blitt kaotisk." En studie av hvordan en lærer håndterer klassromskompleksiteten. I T. Pettersson & M.-B. Postholm (red.). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Månsson, M. (1975). *Samarbete och samarbetsförmåga: en kritisk granskning*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 16. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Oz, A. (2006). *Hur man botar en fanatiker*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Persson, B. (2008). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, T og "Tina" (2003). "Noen elever syns kanskje jeg er streng" En erfaren lærer møter en ny og krevende 7.klasse. I T. Pettersson & M.-B. Postholm (red.). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prop. 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Riksdagen.
- Socialstyrelsen (2009). *Folkhälsorapport 2009*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklarasjonen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Söderström, Å. (2005). Individualisering eller privatisering av lärprocessen. I *Utan timplan: forskning och utvärdering: En antologi från Timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes Offentliga publikationer.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Philadelphia, Pa: Open University Press.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevens planering av sitt eget arbete*. (Uppsala Studies in Education) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

## **VFU-uppgift Specialiseringskurserna i termin 5**

Hur hanterar läraren balansen mellan ansvaret för hela gruppen och för varje enskild elev?

I lärarprogrammet inleder vi denna höst ett undersökande arbete/forskninguppgift av allmändidaktisk natur som kommer att fortsätta under åren framöver. Denna höst är studenter i T3 och T5 engagerade i arbetet, i vår fortsätter projektet för dem som då går AUO2 i T4. För T5-ornas del, däremot, är det avslutat i och med denna termin.

Det vi vill undersöka är hur verksamma lärare hanterar balansen mellan de två, ibland svårförenliga, uppgifterna att ansvara för hela klassens eller barngruppens sociala utveckling och kunskapsutveckling och samtidigt också ta ansvar för varje enskilt barn eller elev, alltså för vars och ens lärande och utveckling. Lärare hanterar detta dilemma på olika sätt, och med denna vfu-uppgift vill vi att ni undersöker hur just er LUV-are bär sig åt.

Rent konkret är er uppgift att hitta någon situation under er vfu som illustrerar hur läraren gör, för att samtidigt utveckla den enskilde eleven och ansvara för gruppen som helhet. I forskningen kallar man detta för en "critical incident"-metod. Den situation ni väljer ska ni beskriva i ord så tydligt som möjligt. Försök att få med många olika aspekter. Sedan ska ni be er handledare att beskriva situationen. Be också handledaren att reflektera över balansen mellan grupp och individ i den valda situationen. An-teckna noga vad hon/han säger, i direkt anslutning till samtalet.

Denna vfu-uppgift har flera syften. Ett didaktiskt syfte är att ni får göra upptäckter och därmed får tillgång till exempel på hur lärare i verksamheten hanterar det dubbla uppdraget. I studiegrupperna kan ni sedan analysera de exempel ni har tagit fram. Ett annat didaktiskt syfte är att detta blir en del av er vetenskapliga skolning.

Slutligen finns också ett forskningssyfte. Vi lärare vill få tillgång till era observationer och era samtal med handledarna för forskningsändamål. Vi ber er därför lämna en kopia till kursledaren som vi får använda för att bygga upp en databas i ett forskningsprojekt, vilket på sikt kan leda till att vi publicerar artiklar och böcker om just denna allmändidaktiska fråga. På den kopia ni lämnar ska varken ert namn eller handledarens namn finnas med. Den ska alltså vara **avidentifierad**. Däremot behöver vi veta i vilket **verksamhetsfält** observationerna är gjorda, t.ex. "förskola, syskongrupp" eller "grundskola år 7 och 8". När det gäller grund- och gymnasieskolan vill vi också få veta vilket **ämne** som läraren undervisade i vid tillfället i fråga. Dessutom vill vi veta **vilken kurs ni själva går**.

För projektgruppen "Hela gruppen – varje enskilt barn"

*Cecilia Nielsen*

## **VFU-uppgift Specialiseringskurserna i T5**

Hur hanterar läraren balansen mellan ansvaret för hela gruppen och för varje enskild elev?

Denna höst fortsätter vi på lärarprogrammet den forskningsuppgift av allmändidaktisk natur som påbörjades hösten 2007. De av er som gick er tredje utbildningstermin förra hösten deltog i arbetet genom att göra observationer av situationer där lärarens hanterande av balansen mellan grupp och individ blev tydlig. Ni intervjuade också er LUV (LärarUtbildare i Verksamheten) om dessa situationer. Under våren i T4 fick ni sedan göra en kartläggning och en första vetenskaplig bearbetning av det ni fått fram. Samtidigt som ni arbetade med detta gjorde förra årets T5:or motsvarande observationer och intervjuer. Dessa använde sedan vi lärare i forskningsgruppen i en pilotstudie som hjälpte oss att strukturera den fortsatta undersökningen på ett tydligare sätt. Pilotstudien kommer att publiceras under hösten 2008 som en arbetsrapport i Högskolan Västs rapportserie.

Som ni säkert minns är vi i detta projekt intresserade av hur verksamma lärare hanterar balansen mellan de två, ibland svårförenliga, uppgifterna att ansvara för hela klassens eller barngruppens sociala utveckling och kunskapsutveckling och samtidigt också ta ansvar för varje enskilt barn eller elev, alltså för vars och ens lärande och utveckling. Lärare hanterar detta dilemma på olika sätt. De planerar på skilda sätt för barnens/elevernas lärande och utveckling och de har en stor mängd kunskapsinnehåll av skiftande slag att arbeta med. Olika uppfattningar om vad som fungerar och olika värderingar av vad som är rätt ligger till grund för lärarnas handlande.

Denna höst kommer alla studenter i specialiseringskurserna i T5 att delta i dataproduktionen, och nu är det skarpt läge. Det ni producerar kommer att ingå vår huvudstudie och ligga till grund för olika vetenskapliga publikationer. Det har därför varit nödvändigt att strama upp instruktionerna till er, begränsa uppgiften och göra den tydligare, för att kunna använda den för forskningsändamål.

Från förra året vet ni också att uppgiften har flera syften, inte bara forskning. Den ska utföras under VFU och två didaktiska syften är klart uttalade, det ena att ni får tillgång till konkreta exempel på hur lärare i verksamheten hanterar det dubbla uppdraget, det andra att ni får träna på observation och intervju. Därmed får ni arbeta med både den verksamhetsorienterade och den vetenskapliga aspekten av er professionella skolning.

### **Undersökande arbete under VFU i specialiseringskurserna i T5; anvisningar till studenterna**

Även denna gång vill vi att ni både intervjuar och observerar er LUV, men nu ska intervjun komma först. Observationen ska sedan ge en konkret bild av det som intervjun handlat om. Innehållet ska också vara kopplat till den specialiseringskurs ni går. I det komplexa lärararbetet ska ni alltså låta kursens innehåll styra vad som får framträda i figur och vad som måste träda i bakgrunden. Både till intervjun och observationen har ni ett formulär som stöd, där det anges vad vi vill att ni ska ställa frågor om och vad som särskilt ska uppmärksammas under observationen. Här, i dessa anvisningar, utvecklar vi tankarna bakom formulärets formuleringar. Här nedan får ni också en lista över de olika kursernas fokus, det som alltså ska framträda i figur i era intervjuer och observationer.

#### ***Kursfokus i de olika specialiseringskurserna***

Barns och ungas utveckling och lärande i spec.ped. persp. – lärarens bemötande av barn/elever  
Barns skriftspråksutveckling I – läslärande och läsning

Barns skriftspråksutveckling II – skrivlärande och skrivning  
De yngsta barnen i förskolan – de yngsta barnens lärande och utveckling  
Didaktisk matematik – matematikundervisning och –lärande  
Didaktisk matematik II – matematikundervisning och –lärande  
Idrott och hälsa – utveckling av motorik och hälsa  
Internationella utblickar – likt och olik jämfört med svenska förhållanden  
Lära av sagan – sagan i den pedagogiska verksamheten  
Specialpedagogiskt arbete med barn ... - lärarens organiserande för inkludering och lärande  
Utomhuspedagogik – pedagogisk verksamhet utomhus

I *intervjun* vill vi att ni undersöker hur er LUV planerar arbetet inom det område som utgör ert kursfokus. Det gäller såväl den långsiktiga planeringen som organisationen av särskilda aktiviteter/lektioner. Vad är utgångspunkt för lärarens planering – hela gruppen eller den enskilda eleven/barnet? Vilka pedagogiska tankar och värderingar styr lärarens planering?

För *observationen* gäller det att ni under er VFU hittar ett konkret exempel på det som er LUV talat om, en aktivitet, en undervisningssituation, en "critical incident". Den situation ni väljer behöver inte vara den som er LUV möjligen har beskrivit när ni frågade om organisationen av särskilda aktiviteter eller lektioner. Välj hellre en annan. Den kan vara tydligt planerad av läraren, men den kan lika väl vara en situation som till synes oplanerat uppkommer i arbetet, men som rör ert kursfokus, det som ni och er LUV talat om. Även vardagliga situationer blir "critical incidents" när de granskas med kritisk blick. Beskriv situationen tydligt och så "objektivt" det går. Ni ska alltså inte göra en tolkning av det ni observerar, utan rapportera vad ni ser och hör och för övrigt uppfattar. Både undervisningsinnehåll och lärarens handlande skall vara med.

Slutligen, som *uppföljning*, låt er LUV ta del av det ni skrivit från observationen och fråga sedan om lärarens handlingar var planerade eller förberedda på något sätt, om de var uttryck för en explicit strategi eller om de snarast kom som av en tillfällighet. Var situationen typisk för lärarens sätt att arbeta eller uppkom den för just detta tillfälle?

Era intervju- och observationsrapporter ska inte vara alltför omfattande. Sammanlagt två sidor är ett lämpligt riktmärke.

Som ni känner till är deltagande i forskning alltid frivilligt. Denna uppgift är emellertid också en obligatorisk kursuppgift som ska lämnas in till kursledaren, men den som inte önskar delta i forskningsuppgiften bara meddelar detta och då lämnar kursledaren inte arbetet vidare till forskningsgruppen. Uppgiften lämnas in "avidentifierad", men kursledaren kodar alla blanketter så att det ska finnas möjlighet att hitta student och LUV i händelse vi skulle vilja göra en djupare analys av något.

Högskolan Väst i augusti 2008

Forskningsgruppen

*Hela gruppen – varje enskilt barn*

Cecilia Nielsen

Monica Hansen Orwehag

Eva Johansson

Marita Lundström

Ragnhild Vikström

Inga Wernersson (gästprofessor)

## Bilaga 3

### **Kort sammanfattning av de ursprungliga 18 (av 66) texter som användes för det första kategorischemat.**

1. Ett barn har fått raseriutbrott. Handledare pratar med det arga barnet efter att ha gett klassen instruktioner om uppgift som de kan arbeta självständigt med. Efter lunchuppehåll dras klassen in genom ett ringsamtal och man enas om ett nytt socialt mål för veckan.
2. Lek ledde till konflikt. Handledare pratade med de två involverade barnen. Dåligt uppförande hos ett barn. Pratade med det tramsande barnet efter att ha satt övriga i arbete. Satte sig bredvid tramsande barn och hjälpte det.
3. Lektionspass med gemensam genomgång där också tystlåtna kommer till tals och där man löser uppgifter tillsammans. Läraren går runt i klassrummet.
4. Enbart en specifik individ uppmärksammas, medan övriga lämnas åt sitt öde (lektion).
5. Under en vecka inträffade ingen situation som passade – handledaren koncentrerar sig antingen på grupp eller individ – aldrig både och samtidigt.
6. Skogsutflykt. Handledaren uppmärksammar ett barns ”fynd” och berättar med uppmärksamheten på detta barn med ”hög röst” så att alla hör och fångar hela gruppens intresse genom berättelsen i sig.
7. Genomgång med hela gruppen utan ”individualisering”. Handledaren förklarar att hon känner barnen så väl att hon kan se vilka som förstår respektive inte förstår. ”Individualisering i huvudet”.
8. Samling med ”känslostenar” i förskoleklass. Varje barn väljer sten i någon färg och berättar, visar bara stenen eller beskriver känslor i gruppen. Inslaget baserat på individen i gruppen. Att oroliga barn får hoppa en stund kan också ses som individualisering.
9. Idrottsdag beskrivs som syftar till att göra grupp av hela ”spåret” från förskoleklass till år 6. Tävlingsmomentet nedtonat. År 6- elever är funktionärer och lärarens roll är att övervaka att det fungerar som tänkt.
10. ”Kiwi-modellen” beskrivs som: Kort genomgång som sätter huvuddelen av klassen i individuellt arbete. Läraren arbetar därefter särskilt med 3-4 elever. Övriga elever får inte ställa frågor till läraren under denna tid men fråga max tre kamrater som de tror kan hjälpa och om de inte fått hjälp då skriva upp sitt namn på tavlan.
11. I en år 7-klass finns ambitiösa elever som söker lärarens stöd för att komma vidare. De flesta övriga elever har inga problem att klara godkänt, men en elev som är svag söker inte hjälp eller kan inte ta emot hjälp. Lärarens dilemma: Skall hon ägna mycket tid åt den svaga eleven som är avvisande eller ge de ambitiösa det stöd de trängtar efter? Hon har talat med rektor för att få någon form av stöd.
12. Konfliktsituation: Något har hänt på rasten (hård boll). Läraren sätter igång matte och tar ut de som konflikten gäller och löser den.

13. Två pojkar i år 7 är duktiga i engelska och har haft 7:ans bok i år 6. Pojkarna har tråkigt och stör sina kamrater. Handledaren menar att specialläraren borde hjälpa dessa elever, men ingen tid finns.

14. Undervisning geografi: Genomgång av läraren i hela gruppen. Läraren ser till (hur?) så att alla elever har förstått och är med.

15. År 3 – läsprojekt. Eleverna läser i grupper för varandra, vilket ger bra balans. Alla får både grupp- och individuellt arbete – uppmärksamhet.

16. Social situation: Fritidshem – en pojke ”går lös på inredningen”. Läraren fångar in pojken och går ut med honom och lugnar honom. Pojke och lärare går fram till elever som spelar spel och båda får vara med – sedan drar sig läraren tillbaka efter att ha hjälpt pojke in i gruppen.

17. Social situation: År 6 vid matsituationen. Den aktuella klassen är öppen – god stämning – måna om varandra. En pojke i parallellklassen släpps inte in i sin egen klass, men ges plats hos den första klassen. Handledaren (eller lärarstudenten?) går runt balans eleverna i ”den exkluderande” klassen och viskar ”så gör man inte”.

18. Social situation: Idrott i år 6 – generell beskrivning av att i en stafettövning fokuseras inte individerna alls, men samtidigt gynnas individerna av gruppen.



## Bilaga 4

### Preliminärt kategoriseringsschema

<i>Dimension</i>	<i>Kategorier</i>						
1. Ålder/ verksamhetsområde	Förskola	Fritidshem	Förskoleklass	År 1-3	År 4-6	År 7-9	Gy år 1-3
2. Typ av situation	Sociala situationer			Lärandesituationer (ämne)			
3. Typ av exempel	Positiva (förebildliga)			Negativa (problem/konflikt)		Neutrala	
4. Individualiseringens "centrum"	<b>Läraren är centrum för individualisering</b> (Individualisering sker genom läraren.) <i>Känner alla individer, "vet" att alla hänger med</i>			<i>Uppmärksammar enskilda individer</i>	<i>Synliggör individer i elevgruppen</i>	<b>Eleverna är centrum för individualisering</b> <i>Är aktiva i gemensam undervisning</i>	
					<i>Är synliga som individer i gruppen</i>	a. arbetar individuellt (enskilt) b. arbetar med "egna" uppgifter	
5. Form för balans mellan individ och grupp	<i>Temporal sekvensering;</i> Gemensam genomgång följs av individuellt arbete	<i>Samtidighet -</i> individen i gruppen: Alla elever aktiveras enskilt i gemensam aktivitet	<i>Individen primär</i> – gruppen ett "praktiskt nödvändigt ont"	<i>Klassen (gruppen) primär</i> – individuella variationer problem/ avvikelse	<i>Gruppen är primär</i> – individen är medel		
6. Vem har ansvar i individualisering?	<b>Lärares ansvar</b>			<b>Elevers ansvar</b>		<b>Experters ansvar</b>	
	Pedagogiska lösningar	Handleda/stödja elevens fria val av pedagogiska lösningar		<i>Välja</i> individuellt - välja fritt	<i>Lära sig</i> ansvar/självständighet	<i>Läraren ansvarar</i> för det "normala" – <i>experter</i> skall finnas för det "avvikande"	
7. Relationer i klassrummet	<b>Lärar-elevinteraktionen i centrum</b>			<b>Elev-elevinteraktionen i centrum</b>			
	Relationen lärare-enskild elev viktigast	Relationen lärare – grupp viktigast		Läraren räcker inte till. Konkurrens om uppmärksamhet ett problem	Elever lär bäst av varandra	Eleverna skall vara "ifred"	

## **Del 2:Balancing between responsibilities to the whole group and every single child – advantages and challenges for the teacher**

Eva Johansson  
Marita Lundström  
Cecilia Nielsen

University West  
Trollhättan, Sweden

Paper to be presented  
at NFPPs/NERA's 36<sup>th</sup> Congress, March 6-8, 2008, in Copenhagen, Denmark

**Abstract:** In this paper we present a recently started study on a matter of general didactics. The work teachers do is characterised by a tension between responsibility for the learning and well-being of the whole class, and the learning and development of every single student in the group. This study investigates how teachers handle this tension, how they act and how they reflect on their actions.

Field observations are carried through by students on workplace based learning (VFU) and reported to the project group. The students identify events that highlight how teachers spontaneously act to meet the individual needs of every child and of the whole group, or how they plan their teaching and organize the classroom, the children's work and the timetable for these ends.

Events are sorted according to different categories, such as the teacher's professional field (preschool, early school years, upper secondary ...), if the teacher has planned the actions or if she just takes time by the forelock, if the situation is about social matters or about teaching a subject, and according to what is in the forefront and what in the background – the individual or the group. Comparisons and first analysis are presented in this paper.

[eva.m.johansson@hv.se](mailto:eva.m.johansson@hv.se)

[marita.lundstrom@hv.se](mailto:marita.lundstrom@hv.se)

[cecilia.nielsen@hv.se](mailto:cecilia.nielsen@hv.se)

## **Inledning**

Lärare har sin verksamhet förlagd till olika skolformer, de arbetar med elever i skilda åldrar och de undervisar i en mängd olika ämnen. Oavsett dessa varierande förutsättningar, befinner sig läraren i sin verksamhet i den situationen att hon dels har en elevgrupp att arbeta med, dels ett antal enskilda elever. Att samtidigt och vid varje tillfälle ha detta dubbla uppdrag kan vara problematiskt och ställa läraren inför svårigheter, likaväl som det kan öppna möjligheter för undervisningen och lärandet. Vårt forskningsintresse riktar sig mot hur lärare hanterar detta uppdrag i sin dagliga verksamhet. Studien har därmed ett allmändidaktiskt fokus.

Emellertid finns ytterligare ett par perspektiv att lyfta fram. Lärarstudenterna vid Högskolan Väst deltar i dataproduktionen genom observationer av och intervjuer med sina handledare under VFU (VerksamhetsFörlagd Utbildning). I kurser på högskolan får de sedan, tillsammans med lärare, analysera sina data. Studien är således också ett inslag i studenternas vetenskapliga skolning.

När forskningsgruppen bearbetar data är det alltså studenternas anteckningar från observationer och intervjuer, samt deras nedskrivna reflektioner, som utgör råmaterial i studien. Ytterligare ett forskningsperspektiv blir då att undersöka vad det är studenterna ser, vilken sorts tillfälliga situationer eller vilket långsiktigt handlande som de upptäcker, och hur de tolkar och förstår det de ser. En sådan undersökning bidrar i sin tur till högskolelärares kompetensutveckling.

## **Bakgrund**

Fokus på individen eller gruppen, utgångspunkt i elevens värld eller i ämnet, kunskaper eller fostran, bildning eller anställningsbarhet – skolan synes gå med stormsteg, fram och tillbaka. Gällande styrdokument visar tydligt de skiftande, ofta motstridiga, intressen som ligger i skolans uppdrag. I samhället finns också ett antal olika sätt att se på skolan, dess uppdrag och dess verksamhet. Vi kan tala om dem som diskurser i betydelsen uttryck för underliggande för-sant-hållanden och värderingar. Bredvid den offentliga, politiska diskursen som uttrycks i styrdokumentet rör sig alltså ett antal olika diskurser om skola, undervisning och lärande, allt från ”köksbordsdiskurser” till ”mediadiskurser” till vetenskapliga diskurser, alla med sina underliggande, ibland omedvetna, ibland medvetna och explicita antaganden om lärande.

”Köksbordsdiskurserna” ska här snarast uppfattas som uttryck för en naturlig, oproblematiserad inställning, övertygelsen att världen är sådan, och bara sådan, som man själv upplever den. ’Vi har alla gått i skolan, därför vet vi!’ ”Mediadiskurserna” skapas inom ramen för medias samhällsuppdrag, att granska makthavare. Samtidigt måste de rätta sig efter de förutsättningar som Marknaden ger, nödvändigheten att skapa intresse och locka till läsning, tittande eller lyssnande med alla tillgängliga medel. Sensationsrubriker och polariserande artiklar är ett par av dessa medel. De vetenskapliga diskurserna, å sin sida, ger uttryck för olika sätt att förstå och värdera aspekter av lärarens uppdrag. Så poängterar till exempel ett perspektiv, som tar sin utgångspunkt i Piagets tankar, att barn själva konstruerar sin kunskap, medan ett sociokulturellt perspektiv, med rötterna i Vygotskijs idéer, snarare lyfter fram lärandets sociala sida,

att vi lär av och med andra människor. Lärare möter dagligen olika diskurser som de har att förhålla sig till i sin verksamhet.

När grundskolans infördes lades stor vikt vid jämlikhet och solidaritet. Tanken var då att alla barn skulle mötas i skolan som enskilda individer, inte som tillhörande en speciell klass eller kategori. Gruppen blev ett viktigt medel att nå sådana mål. Samtidigt fanns där också, redan från grundskolans tillkomst, en utvecklingstanke om varje individs rätt att lära och utvecklas maximalt. Ett viktigt argument för denna tanke var, och är, att om vi vill ge individer möjlighet att fritt välja sin framtid är utbildningssystemet samhällets viktigaste instrument. Denna tanke har kommit att dominera skoldebatten allt mer på det viset att fokus förskjutits mot den enskilde eleven och hennes kunskaper (Englund, 1996; Lindensjö & Lundgren, 2000; Egelund, Haug & Persson, 2006; Svenska Unescorådet, 2006).

Individualisering av undervisningen har i praktiken lett till att många lärare låter eleverna arbeta ensamma med egna uppgifter. Detta organiseras på olika sätt. Ibland har klassen ett gemensamt arbetsschema där läraren antecknar vilka uppgifter som ska klaras av under en dag eller en vecka, ibland har varje elev en egen lista över arbetsuppgifter. I båda fall genomförs uppgifterna som enskilt arbete. Paradoxalt nog finns det samtidigt idag många lärare som arbetar utifrån socialkonstruktivistiska tankar och utnyttjar olika grupperingar i klassen för att skapa goda lärandemiljöer. Individerna får plats i gruppen, gruppen är till hjälp för individen, och läraren i verksamheten har ansvar för att både gruppen som helhet och de enskilda eleverna lär och utvecklas.

Bilden av förskolan och skolan är självklart mångfasetterad. I många förskolor arbetar man till exempel både med den sociala förmågan och enskilda motoriska färdigheter, i båda fall som kunskapsinnehåll som det enskilda barnet måste tillägna sig. Men medan sociala färdigheter bara kan läras tillsammans med andra, fordras viss avskildhet och koncentration för att lära sig knäppa knappar eller spika i spikar. Också i skolan arbetar lärare med olika grupperingar för olika ändamål, helklass, mindre grupper, par av elever, läraren tillsammans med en elev och, slutligen eleverna var för sig, sysselsatta med enskilt arbete.

Idag talar vi ofta om en inkluderande förskola och skola, att det är viktigt för individerna att tillhöra gruppen, vara accepterade och känna trygghet i gruppen. Därför är det nödvändigt att arbeta förebyggande med både grupp och individ (Haug, 1998; Thomas & Loxley, 2001; Persson, 2008). Många individuella behov är också gemensamma, andra individuella behov kan bara tillgodoses i gemenskap medan ytterligare andra fordrar avskildhet. Här passar ett uttryck lånat från Amos Oz (2006). "Ingen människa är en ö, men alla är vi halvöar" (s. 36). Även det barn som väljer att arbeta ensam i en egen vrå behöver få känna att hon hör till gruppen och att hennes arbete har någon anknytning till gruppens arbete. Även det barn som aktivt deltar i gruppens gemensamma arbete och lärande behöver känna att hon har något eget att tillföra.

Det finns, som vi ser det, ingen självklar motsättning mellan individens lärande och gruppens, snarare uppfattar vi dem som varandras förutsättningar, men i stunden kan det uppstå krockar. För läraren är det således viktigt att planera undervisningen och organisera arbetet med tanke på både gruppens och de enskilda elevernas lärande, och att vara tydlig mot eleverna så att de vet vilka ramar som finns för deras arbete. Det är också viktigt för läraren att ha en genomtänkt strategi att luta sig mot vid alla de oplanerade situationer som uppkommer och som lätt kan inverka störande på arbete och lärande.

## Studiens syften

I vår studie är vi intresserade av hur verksamma lärare hanterar balansen mellan dessa två, ibland svårförenliga, uppgifter, att ansvara för hela klassens eller barngruppens sociala utveckling och kunskapsutveckling och samtidigt också ta ansvar för varje enskilt barn eller elev, alltså för vars och ens lärande och utveckling. Lärare hanterar detta dilemma på olika sätt, och syftet med vår studie är, i första hand, att ta reda på hur de rent praktiskt går tillväga och hur de själva resonerar om det de gör. I nästa steg vill vi undersöka om det finns några skillnader mellan lärare i olika verksamhetsfält i deras sätt att hantera den dubbla uppgiften, och om det finns skillnader i deras sätt att resonera om sitt görande. Vi vill också studera hur lärare tänker långsiktigt och planerar för gruppen och de enskilda individerna och hur de löser svårigheter som dyker upp i situationen. Hur visar sig förhållandet mellan det planerade och det spontana handlandet?

Men, som redan nämnts i inledningen, har studien också syftet att förstärka lärarstudenternas vetenskapliga skolning. I ett av examensmålen för den nya lärarutbildningen anges att studenterna skall kunna: ”tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för professionell utveckling” (Prop. 1999/2000:135, sid 21). De får dels träna sig att använda intervju och observation för dataproduktion, dels pröva att analysera data i seminarier. Studenterna bli samtidigt också uppmärksammade på en allmändiktisk fråga som berör dem alla, och de får verktyg att reflektera över lärares handlingar och kunskaper.

Ytterligare ett syfte med studien är att bidra till högskolelärarnas kompetensutveckling. Forskningsgruppen analyserar studenternas berättelser ur olika perspektiv, exempelvis studenternas förmåga att analysera en kontext, något som inte övas så mycket inom lärarutbildningen. Dessa textanalyser ger oss kunskaper om studenternas kunskaper, deras förståelse för och tolkning av lärares handlande. Analysen av studenternas texter och analysen av studiens resultat ger oss viktig kunskap om vad vi, som lärare på lärarprogrammet, behöver förändra i vår egen undervisning.

## Processen, så här långt

Projektet inleddes under höstterminen 2007 med att en grupp lärare på högskolan diskuterade hur frågeställningen skulle kunna undersökas. Eftersom vårt forskningsintresse handlar om hur lärare agerar men också om hur de tänker om detta sitt handlande valde vi att använda oss av observationer tillsammans med uppföljande samtal med lärare på fältet. En väsentlig del i projektiden var att göra studenterna på lärarprogrammet delaktiga i projektet genom uppgifter under deras VFU dels i syfte att öka studenternas möjligheter att studera den egna praktiken och dels i syfte att öka deras vetenskapliga skolning. Lärargruppen enades därför om att låta studenter som gick sin femte respektive tredje termin på lärarprogrammet göra observationer och samtala med sina Lärarutbildare i Verksamheten (LUV) om hur de hanterar det dubbla ansvaret för både individen och gruppen. På Högskolan Väst är termin 5, för de flesta studenterna, en specialiseringstermin medan termin 3 innebär en fördjupning av verksamhetsfält.

Här nedan följer först en översiktlig beskrivning av forskningsgruppens arbetsprocess så här långt. Av beskrivningen framgår tydligt att de olika syftena är sammanflätade och delvis beroende av varandra i arbetet. Därefter skildras mera noggrant ett tillfälle då vi arbetade med studenternas vetenskapliga skolning.

## **I forskningsgruppen**

### ***Studenternas vetenskapliga skolning***

De studenter som gick sin femte termin fick i uppgift att under sin VFU-period, som varade en vecka, identifiera situationer som väckte deras uppmärksamhet, s.k. Critical Incidents, där läraren hanterade dilemmat mellan individen och gruppen. Därefter skulle studenten prata med sin LUV om situationen och be henne/honom att beskriva händelsen och att reflektera över balansen mellan individ och grupp i den valda situationen. Både situationerna och samtalen skulle skrivas ner så utförligt som möjligt. Studenterna fick veta att uppgiften hade flera syften, dels för deras utbildning det didaktiska syftet att upptäcka olika exempel på lärares sätt att hantera dilemmat, dels att bidra till den vetenskapliga skolningen. Vidare berättade vi att uppgiften också hade ett forskningssyfte och vi bad studenterna lämna en kopia av uppgiften till projektgruppen via kursledaren. När vi informerade studenterna betonade vi att det var viktigt att de inte var normativa när de bad sin LUV reflektera över situationen. Uppgiften gavs som en obligatorisk kursuppgift men vi klargjorde att det var frivilligt att lämna in en kopia för forskningsändamål. Denna kopia skulle inte innehålla vare sig studentens eller LUV:s namn medan däremot verksamhetsfält, och i förekommande fall vilket ämne läraren i den beskrivna situationen undervisade i, skulle framgå.

### ***Allmändidaktiskt syfte***

När den första studentgruppen i termin 5, 39 stycken, hade lämnat in sina berättelser samlades projektgruppen för att granska materialet och göra en första sortering i kategorier. Vi började med att läsa några exempel var som vi sedan beskrev för varandra och där vi särskilt fokuserade på hur vi ville beskriva lärarens sätt att hantera individen respektive gruppen. Under samtalet kunde vi sortera materialet med avseende på vilken sorts situation som beskrevs, social situation och lärandesituation, och hur läraren hanterade situationen med avseende på balansen mellan individen och gruppen. Med utgångspunkt i samtalet konstruerade vi så ett preliminärt kategorischema. Därefter prövade var och en i projektgruppen det första preliminära kategorischemat på samtliga av de första studentbeskrivningarna och träffades sedan åter för nya samtal. Utifrån våra erfarenheter och synpunkter justerade vi kategorierna och utarbetade en ny version av schemat.

### ***Studenternas vetenskapliga skolning***

Arbetet med att skapa kategorier för att systematisera de iakttagelser studenterna i termin 5 gjort fyllde, förutom ett allmändidaktiskt syfte och syftet för kompetensutveckling av högskolelärare, också syftet att höja studenternas vetenskapliga skolning. Studenterna i termin 3 fick i uppgift att under sin VFU, som omfattade fyra veckor, föra loggbok med särskilt fokus på hur läraren hanterar balansen mellan individen och gruppen. Efter att vi gjort den första analysen av situationerna som studenterna i termin 5 hade beskrivit var vi tydliga med att berättelserna i loggböckerna skulle beröra både situationer som handlade om kunskapsutveckling och situationer som handlade om social utveckling. Vi bad också studenterna skriva ner vilka frågor situationen väckte hos studenten och vad hon/han diskuterat med sin LUV utifrån dessa frågor. Studenterna fick veta att de skulle använda sina loggböcker under kommande terminer och därför skulle spara dem. Också här informerade vi om forskningsprojektet och vi bad stu-

denterna lämna en kopia på sin loggbok till projektgruppen. För den här studentgruppen påpekade vi vidare att tanken är att de ska ha möjlighet att gå in i projektet och göra en delstudie när det blir dags att skriva C-uppsats.

Under våren 2008 har de studenter, som i sin tredje termin skrev loggböcker, nu i sin fjärde termin använt det kategorischema som projektgruppen konstruerat för att analysera situationer som de beskrivit i sina loggböcker. Studenterna har fått välja ut minst ett exempel från varje loggbok att redovisa i sin studiegrupp. Vi bad studenterna att de tillsammans skulle diskutera hur respektive exempel kunde kategoriseras och att de skulle undersöka om de kunde urskilja något mönster i sitt material. Dessutom ville vi att de skulle skriva ner gruppens diskussion. Studiegrupperna kunde inte urskilja något mönster i sitt eget material vilket var väntat då varje grupp endast hade fyra till åtta beskrivningar som de kategoriserat.

### ***Allmändidaktiskt syfte***

Projektgruppen har träffats ytterligare ett par tillfällen efter det att studiegrupperna i termin 4 har arbetat med sina situationsbeskrivningar från termin 3 och kategorischemat har också reviderats ytterligare två gånger. En första revidering gjorde vi utifrån de svårigheter studenterna hade haft med att avgöra den sista punkten i kategorischemat som identifierar huruvida det är individen eller gruppen som är det primära för läraren i den beskrivna situationen (bilaga 1). Vid ett senare tillfälle när projektgruppen hade prövat det föregående kategorischemat på det empiriska materialet från en av klasserna från termin 5 reviderade vi kategorischemat ytterligare utifrån diskussioner kring tvetydigheter och implicita möjligheter i schemat.

## **Ett konkret exempel på arbete med studenternas vetenskapliga skolning**

### ***Redovisning av studenternas kategoriseringar***

Till detta tillfälle hade studenterna, som vi redan nämnt, fått i uppgift att kategorisera sina valda situationer med hjälp av vårt kategorischema (bilaga A, B, C och D). Innan redovisningen skulle de också tillsammans ha diskuterat kategoriseringarna i sina studiegrupper. Studenterna var indelade i två klasser med ungefär 40 studenter/klass. Vid redovisningen uppmanade vi studenterna att välja tre situationer i från sin egen grupp som de sedan skulle redovisa för oss andra. Totalt redovisades 36 situationer det vill säga 18 i vardera klassen.

En av oss lärare ansvarade för genomgången och redovisningen med klasserna. Läraren skrev upp studenternas kategoriseringar efterhand som de nämndes på tavlan, väl synligt för alla. Den andra läraren förde löpande anteckningar över studenternas beskrivningar av händelserna och antecknade även vad som skrevs på tavlan. De fyra huvudkategorierna var "*Planerade kunskaper*" "*Planerade sociala*", "*Spontana kunskaper*" och "*Spontana sociala*". Studenterna fick också välja mellan kategorin "*Temporal*" eller "*Samtidighet*" och om läraren hade "*Individen*" eller "*Gruppen*" i fokus. Vid redovisningen beskrev studenten först mycket kort sin händelse. Därefter argumenterade studenten för sina kategoriseringar av den valda händelsen. De flesta studenterna var tämligen säkra på sin val medan några ville ha stöd i sin argumentation och val av kategorier. Den gemensamma genomgången av situationer och efterföljande kategorisering tog cirka två timmar.

### ***Ett mönster framträder på tavlan***

Efter att några studenter hade redovisat och läraren fyllt i det gemensamma kategorischemat på tavlan, började en del studenter spontant reflektera över de mönster som framträdde på tavlan. Det visade sig i båda klasserna att kategorierna "*Planerade kunskaper*" och "*Spontan*

*social*” fylldes på med betydligt fler situationer i förhållande till de två andra kategorierna. Kategorin ”*Planerade social*” hade färre situationer än de två första och kategorin ”*Spontan kunskap*” hade valts endast av några få studenter. Vi kunde också se att studenter som hade sin VFU i grundskola och gymnasiet i större utsträckning valt situationer som kategoriserades som ”*Planerade kunskaper*”, medan fler studenter i förskola och fritids hade valt situationer som placerades i kategorin ”*Spontan Social*”.

### **Reflektion och vetenskaplighet**

Bland studenterna uppkom några frågor som vad dagens resultat kan bidra med. Några studenter ifrågasatte också vad vi i projektgruppen skulle kunna skriva om, eftersom det var situationer som studenterna själva hade valt och som därför inte kunde vara representativa för verksamheterna. Vi menade då att det var just det som var ett av våra syften, alltså att ta reda på vad studenterna *väljer att se* och *hur de beskriver* situationer där lärare hanterar både individ och grupp. Vi menade också att vi i detta läge inte kan veta vad vårt resultat skall kunna bli – eftersom denna forskningsuppgift då vore förgäves. Vi fick en liknande dialog i båda grupperna och ett bra tillfälle att diskutera vetenskapens *uppgift, perspektiv och metoder*.

I den gemensamma redovisningen fick studenterna en praktisk genomgång av egna iakttagelser och erfarenheter på ett systematiskt sätt och på ett gemensamt material. En intention med den nya lärarutbildningen är att stärka läraryrkets vetenskapliga bas och främja ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenterna. I vårt uppdrag som lärarutbildare ingår att uppmuntra studenter till kritiska analyser och jämförelser av olika praktiska erfarenheter. I den nya lärarutbildningen ingår även ett examensarbete, där att studenterna skall visa att de kan använda sig av vetenskapliga metoder och teorier. I propositionen (Prop. 1999/2000:135) anges att examensarbetet är en viktig del av utvecklingen av studentens vetenskapliga förhållningssätt. Vi lärare kände att studentgrupperna var engagerade i arbetet och diskussionen. Vi såg också att de förvånades alla över det tydliga ”*mönstret*” som framträdde på tavlan efter de 18 redovisningarna. Med dessa redovisningar menar vi att studenterna fått ett praktiskt exempel med tillhörande diskussioner på såväl forskningsmetodik som analys av ett gemensamt resultat.

### **Fortsatt arbete**

Hittills har vi sett att man kan resonera i följande riktningar med bäring på de olika syften vår studie har. Eftersom vi fortfarande befinner oss i början av projektet har frågorna inte formulerats entydigt ännu. Snarare för vi resonemang av tematisk karaktär.

#### **Allmändidaktiska frågeställningar**

Ord som struktur i undervisningen och lärandesituationen har länge varit honnörsord, samtidigt som följsamhet mot eleverna och elevinflytande också betonats. På vilket sätt visar sig dessa fenomen när vi riktar blicken mot hur lärare hanterar balansen mellan individ och grupp?

En annan fråga som aktualiserat sig när vi granskat delar av materialet, gäller om lärare, i sin planering av verksamheten, är inriktade mot *vad* de ska göra eller mot *varför* de ska göra det. Ingår de planerade aktiviteterna i en medveten strategi eller arbetar man så som man lärt sig göra? Reflekterar lärare över sin undervisning i förväg, reflekterar de över utfallet i efterhand eller arbetar de på ett sätt som ”brukar fungera”?



Av tradition har man talat om att olika skolkulturer ser på verksamheten ur olika perspektiv. Inom klasslärarkulturen har traditionellt en helhetssyn på barnet framhållits medan ämnet haft företräde inom ämneslärarkulturen. Om man i stället betraktar hela fältet av samhällets undervisningsinstitutioner för barn och ungdom förändras bilden. Vad som då tycks visa sig är att lärare i förskola och fritidshem, både på grund av sin utbildning och av tradition, fäster stor vikt vid social fostran, medan lärare i grundskola och gymnasium är inriktade mot de kunskapsmål läroplanen anger. Finns det något i vårt material som styrker eller motsäger dessa antaganden (fördomar)?

Är det dessutom så att sociala mål och processmål inte utvecklas av pedagogerna inom något verksamhetsfält, utan de mål som utvecklas är kunskapsmålen? Behöver i så fall pedagoger skärpa lärandets fokus och utveckla tydliga, utvärderingsbara mål även beträffande till exempel personliga färdigheter och sociala kunskaper.

Hur talar lärarna om inkludering och hur visar sig detta i verksamheten? Går det att urskilja både en generell nivå och en specifik nivå?

### ***Studenternas vetenskapliga skolning***

Här befinner vi oss i skrivande stund i en diskussion om hur vi ska instruera nästa kull studenter inför deras observationer och intervjuer. Alltför allmänna anvisningar leder till att vi inte får så tydligt material för den allmändidaktiska analysen, men i gengäld ett spännande material för analysen av vad studenterna upptäcker och ser.

### ***Kompetensutveckling för högskolelärare***

När det gäller studenternas beskrivningar av de situationer de valt och deras återgivande av samtalet med handledaren, är det intressant att undersöka om studenterna formulerar sig i allmänna ordalag, eller om de gör en precis och konkret beskrivning av vad de observerat. Återges samtalet med handledaren i generella eller specifika termer? Är deras reflektioner allmänt hållna, eller granskar de den aktuella situationen i sin speciella kontext?

Efter att ha sett det mönster som framträdde vid studenternas kategoriseringar av sina situationer (se ovan) frågar vi lärare oss i hur hög grad vår undervisning har påverkat studenternas val av situationer att observera. Antalet observationer är litet och naturligtvis går det inte tala om en definitiv tendens, men våra frågor kvarstår dock.

- Varför är det bara studenter i förskolan som har upptäckt situationer där läraren arbetat med kunskapsutveckling spontant? Är all kunskapsutveckling i skolan planerad och bunden till schemat? Eller är det så att vi har betonat "vardagskunskapen" som ett kunskapsinnehåll i förskolan, men inte i de andra skolformerna?
- Varför redovisas relativt få situationer av planerad social undervisning? Är det så att "värdegrunden" som kunskapsinnehåll inte planeras särskilt ofta, eller har studenterna helt enkelt inte upptäckt detta innehåll?
- Varför har så få studenter observerat situationer där lärarens fokus är mot gruppen? I dagens samhälle och skola betonas individens behov och integritet. Har vi tappat bort gruppens betydelse i lärarutbildningen?

## Referenser

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Englund, T. (red.) (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS.

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

Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Oz, A. (2006). *Hur man botar en fanatiker*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

*Prop. 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Riksdagen.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Philadelphia, PA: Open University Press.

## Bilaga A

Gr A	Planerade kunskaper	Planerade social	Spontan kunskap	Spontan social	Annat
<b>Temporal</b>	2. FÖRS. Först berättar läraren sen går man ut.. 18. FÖGR. Planering av arbetsschema			15.. FÖRS. Samling i förskolan, spring i benen 4. FÖRS. En lärare pratar med några barn 9. FÖRS. Handledaren sitter med en grupp barn 13. FÖRS. En pojke vill inte sitta med flickor 12. FÖRS. Vid matbordet	13. FÖRS. En pojke vill inte sitta med flickor
<b>Samtidig</b>	14. FRIT En specialpedagog kommer varje vecka och håller i samlingen 7. FÖGR Klassen tränar ordbilder 11. FÖRS. TRAS-kort.. 18.FÖGR En 4:a har temaarbete..	5. FÖGR. En lärare delar klassen i en pojk och en flick.. 10. FÖRS. Sångkorten 17 FÖGR Särskola ute på rast	6. FÖRS. Flicka som samarbetar med en kamrat 1. FÖRS. Lärare som ställer frågor..	3. FÖRS. Ett barn klagar.. 6. FÖGR. Läraren uppmuntrar 8. FÖGR. Pojkar som slåss 16. GY. En kille i klassen	
<b>Individ</b>	7. FÖGR Klassen tränar ordbilder 14. FRIT En specialpedagog kommer varje vecka och håller i samlingen 18. FÖGR. Planering av arbets-schema 11. FÖRS. TRAS-kort..	5. FÖGR. En lärare delar klassen i en pojk.. 10. FÖRS. Sångkorten 17 FÖGR Särskola ute på rast	6. FÖRS. Flicka som samarbetar med en kamrat 1. FÖRS. Lärare som ställer frågor..	3. FÖRS. Ett barn klagar.. 6. FÖGR. Läraren uppmuntrar 13. FÖRS. En pojke vill inte sitta med flickor 4. FÖRS. En lärare pratar med några barn 8. FÖGR. Pojkar som slåss 16. GY. En kille i klassen	
<b>Grupp</b>	2. FÖRS. Först berättar läraren sen går man ut..	2. FÖRS. Först berättar läraren sen går man ut..		9. FÖRS. Handledaren sitter med en grupp barn 12. FÖRS. Vid matbordet 15.. FÖRS. Samling i förskolan, spring i benen	

## Bilaga B

Gr B	Planerade kunskaper	Planerade social	Spontan kunskap	Spontan social	Annat
<b>Temporal</b>	1.. FÖGR På mattelektionen 4. FÖGR. Eget arbete.. 16. FÖGR Elever kommer för extra hjälp	7. FÖRS. En pojke är otrygg	14. FÖRS. Dela grönsaker	8. FRIT. Matsituation på fritids	
<b>Samtidig</b>	13. FÖRS. Samling.. antal matematikprickar.. 3. FÖGR Grupparbete två och två 5. FÖGR. Läraren har genomgång.. 9. FÖGR Två gånger i veckan har läraren 11 FÖRS Barne är intresserade av bokstäver 18. FÖGR Barnen arbetar med arbet-schema	3 FÖGR Grupparbete.. 6. FÖGR En klass är splittrad 10. FÖGR Vissa barn har problem...	.	15. . FRIT Fritids i skogen  12. FÖRS. En pojke på förskolan. 17.. FÖGR. Rastsituation i skolan 2. FÖGR Läraren går igenom pojken vägrade att vara med...	
<b>Individ</b>	1.. FÖGR På mattelektionen 4. FÖGR. Eget arbete.. 16. FÖGR Elever kommer för extra hjälp 13. FÖRS. Samling.. antal matematikprickar.. 3. FÖGR Grupparbete två och två 9. FÖGR Två gånger i veckan har läraren 18. FÖGR Barnen arbetar med arbet-schema	7. FÖRS. En pojke är otrygg 3 FÖGR Grupparbete.. 6. FÖGR En klass är splittrad	14. FÖRS. Dela grönsaker.	8. FRIT. Matsituation på fritids 17.. FÖGR. Rastsituation i skolan	
<b>Grupp</b>	5. FÖGR. Läraren har genomgång.. 11 FÖRS Barne är intresserade av	10. FÖGR. Visa barn har problem		15. . FRIT Fritids i skogen 12. FÖRS. En pojke på förskolan. 2. FÖGR Läraren går igenom pojken vägrade att vara med...	

## Bilaga C

Gr C	Planerade kunskaper	Planerade social	Spontan kunskap	Spontan social	Annat
<b>Temporal</b>	2. . FÖGR. Läraren tar fram en bricka . 14. FÖGR. Barnen arbetar i en bok.. 15. FÖGR . Läraren planerade reningsprocessen.. 18. . FÖGR. räknesnottra... 24. Gymnaiset.. eleverna väljer vem de vill arbeta med.	3. FÖGR Barnen skall gå ut i skogen 5. FÖRS. Projekt drake alla syr en lapp..	12. FÖGR . Flickan skall dra en datumlapp..		
<b>Samtidig</b>	1. . FÖGR. Det är halvklass, tema Bullerbyn... 6. . FÖGR. Barnen skulle öva sig att säga något snällt.. 8. FÖGR.. Läraren arbetar med Trulle.. 19. FÖGR. Eleverna skriver dagbok.. 21. FÖGR. Eleverna skriver veckans planering.. 7. FÖRS. Samling, klappa 10. . FRIT. Innebandytturnering	4. FÖGR. Varje morgon skakar läraren hand.. 20. FÖGR. Eleverna skulle lära sig prata inför gruppen 16. FÖRS.Läraren har med sig saker.. 9. . FRIT. Läraren hade tagit med sig bokstäver till skolan. 17. . FRIT. Samling, läste namnen baklänges..	22. FÖGR.Två pojkar är inte tysta. Läraren säger..	11. FÖGR Efter höstlovet, pappa ville inte gå..	
<b>Individ</b>	2. . FÖGR. Läraren tar fram en bricka 14. FÖGR. Barnen arbetar i en bok.. 6. . FÖGR. Klassen har Sv. Barnen skulle öva sig att säga något snällt.. 8. FÖGR.. Läraren arbetar med Trulle.. 19. . FÖGR. Eleverna skriver dagbok.. 21. FÖGR. Eleverna skriver veckans planering.. 7. FÖRS. Samling, klappa.. 24. Gymnaiset.. eleverna väljer vem de vill arbeta med.	4. FÖGR. Varje morgon skakar läraren hand.. 20. FÖGR. Eleverna skulle lära sig prata inför gruppen 17. . FRIT. Samling, läste namnen baklänges..	12. FÖGR . Flickan skall dra en datumlapp..	11. FÖGR Efter höstlovet, pappa ville inte gå..	
<b>Grupp</b>	18. . FÖGR. räknesnottra... 1. . FÖGR. Det är halvklass, tema Bullerbyn... 15. FÖGR . Läraren planerade reningsprocessen.. 10. . FRIT. Innebandytturnering	3. FÖGR Barnen skall gå ut i skogen 5. FÖRS. Projekt drake alla syr en lapp.. 16. FÖRS.Läraren har med sig saker.. 9. . FRIT. Läraren har med bokstäver	22. FÖGR.Två pojkar är inte tysta. Läraren säger..		

## Bilaga D

Gr D	Planerade kunskaper	Planerade social	Spontan kunskap	Spontan social	Annat
<b>Temporal</b>	14. FÖGR. Läraren har genomgång.. 20. Gymnaiset.. Eleverna skriva kärleksnoveller..	16. FÖRS. En fladdermus som heter Pia, barnen skall		3. FÖRS. Barnen hade lekt, skulle ha samling	
<b>Samtidig</b>	2. FÖGR. Läraren tar fram ett stort resårband.. 8. FÖGR. Barnen skulle reflektera över förr och nu.. 10. FÖGR. Alla skall säga ngt om bokstäver.. 11. FÖGR. Alla skall räkna kulor på bandet..	4. FÖGR. En elev har autism, föräldrar vill inte.. 5. FÖGR. En spec. grupp som har svårt att fungera.. 15. FÖGR. Ringsamtal för att stärka gruppen.. 18. FÖRS. Barnen samlade kottar, läraren frågade..		9. FÖGR. Sexåringarna leker med JOMO-bitar. Läraren .. 7. Gymnaiset.. En tjej vill inte prata framför gruppen.. 19. . Gymnaiset.. En elev har Asperger. Anser sig klara.. 1. FÖRS. Vid mellanmålet, läraren säger. Skall hämta 12. FÖRS. Alla barn skall sätta.. 13. FÖRS. En pojke får skulden.. 6. . FRIT. Mellanmål, hysch..	17. FÖRS Miniröris, en pojke har svårt..
<b>Individ</b>	8. FÖGR. Barnen skulle reflektera över förr och nu.. 10. FÖGR. Alla skall säga ngt om bokstäver.. 11. FÖGR. Alla skall räkna kulor på bandet..	4. FÖGR. En elev har autism, föräldrar vill inte.. 5. FÖGR. En spec. grupp som har svårt att fungera.. 16. FÖRS. En fladdermus som heter Pia, barnen skall . 18. FÖRS. Barnen samlade kottar,		3. FÖRS. Barnen hade lekt, skulle ha samling... 12. FÖRS. Alla barn skall sätta.. 13. FÖRS. En pojke får skulden..	17. FÖRS Miniröris, en pojke har svårt..
<b>Grupp</b>	2. FÖGR. Läraren tar fram ett stort resårband.. 14. FÖGR. Läraren har genomgång.. 20. Gymnaiset.. Eleverna skulle skriva kärleksnoveller..	15. FÖGR. Ringsamtal för att stärka gruppen..		9. FÖGR. Sexåringarna leker med JOMO-bitar. Läraren 7. . Gymnaiset.. En tjej vill inte prata framför gruppen.. 19. . Gymnaiset.. En elev har Asperger. Anser sig klara.. 1. FÖRS. Vid mellanmålet, läraren säger. Skall hämta 6. . FRIT. Mellanmål, hysch..	

