

INDIVIDUELL ANPASSNING AV SVENSKUNDERVISNING PÅ HÖGSTADIET

Sanni Nelimarkka

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

Våren 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Sanni Marleena Nelimarkka	
Individuell anpassning av svenskundervisning på högstadiet	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Kevät 2018	Sivumäärä – 60 + liitteet
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia miten suomalaisten peruskoulujen ruotsin aineenopettajat eriyttävät opetusta yläkoulun ruotsin oppitunneilla oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien mukaan. Sen lisäksi, että selvitin millaisia konkreettisia opetuksen eriyttämismenetelmiä opettajat käyttivät, tutkin myös opettajien suhtautumista ja kokemuksia ajatuksesta kaikille yhteisestä koulusta, eli inklusiosta. Tutkin myös lyhyesti opettajien ajatuksia aineenopettajan pedagogisista opinnoista.</p> <p>Tämän laadullisen sisällönanalyysin aineistona oli viiden (5) ruotsin aineenopettajana yläkoulussa toimivan opettajan puolistrukturoidun kyselyni perusteella kirjoittamat vapaamuotoiset vastaukset. Aineiston kerääminen sähköpostitse tapahtui keväällä 2015. Tulokset osoittivat, että opettajat eriyttävät opetustaan käyttämällä erilaisia avoimia tehtäviä, joiden avulla jokainen oppilas voi toimia oman kielitaitotasonsa mukaan. Tulosten mukaan oppilaille mielekkäät tehtävät ja onnistumisen tunteen tuottaminen olivat opettajille tärkeitä seikkoja opetuksen onnistuneen eriyttämisen kannalta. Tulosten mukaan opettajat kokivat, että opetuksen eriyttäminen on hyvin tärkeää, mutta he mainitsivat resurssien puutteen sekä suurten, heterogeenisten ryhmäkokojen rajoittavan mahdollisuuksia toteuttaa laadukasta eriyttävää opetusta. Opettajat näkivät inklusiivisen koulun pääosin positiivisena ja tavoiteltavana pedagogisena ratkaisuna.</p> <p>Tulokset näyttivät, että kaikki alle kymmenen vuotta ruotsin aineenopettajana toimineista opettajista kokivat, etteivät aineenopettajaopinnot antaneet heille riittäviä valmiuksia kohdata oppilaita yksilöllisesti, kun taas kokeneemmat aineenopettajat eivät kritisoineet käymään pedagogisia opintoja. Valtaosa aineenopettajan pedagogisia opintoja kritisoivista opiskeli vapaa-ajallaan erityispedagogiikkaa ja he toivoivatkin, että erityispedagogisia opintoja sisällytettäisiin aineenopettajan opintoihin. Tämän perusteella voidaan siis varovaisesti todeta, että kokemus tuo lisää itsevarmuutta ja valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita, mutta samalla tarvetta aineenopettajan pedagogisten opintojen uudistamiseen on.</p>	
Asiasanat – anpassning av undervisning, individualisering, inklusion, ämneslärarutbildning	
Säilytyspaikka – JYX	
Muita tietoja -	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Syftet.....	7
1.2	Forskningsfrågorna	8
2	TEORETISK BAKGRUND	9
2.1	Centrala begrepp	9
2.1.1	Individualisering av undervisning.....	9
2.1.2	Inklusion	12
2.1.3	Inlärningsstilar	15
2.2	Tidigare studier	18
2.3	Läroplan och mål för lärandet.....	20
2.4	Ämneslärarutbildning i Finland	22
2.5	Särskilt stöd.....	24
3	MATERIAL OCH METOD	26
3.1	Utformande av enkät.....	26
3.2	Datainsamling	27
3.3	Informanter	28
3.4	Metod	29
4	RESULTAT	31
4.1	Individuell anpassning av undervisning	31
4.1.1	Lärarnas tankar om individuell anpassning av undervisning.....	31
4.1.2	Anpassningsmetoder	33
4.2	Olika inlärare	36
4.2.1	Heterogena undervisningsgrupper	36
4.2.2	Olika inlärningsstilar.....	38
4.3	Lärarnas allmänna tankar om inklusion.....	40
4.4	Tankar om ämnespedagogiska studier	41
5	DISKUSSION.....	44

6	AVSLUTNING.....	49
	LITTERATUR	52
	BILAGOR.....	57

1 INLEDNING

1.1 Syftet

Varje individ har sin egen personliga stil att agera (Ikonen et al. 2002:177). Lärare, som är ansvariga för att elever uppnår de mål som har beskrivits i läroplanen, bör planera och utföra undervisning enligt elevers personliga egenskaper och behov (Lag om grundläggande utbildning, 1998/628).

I denna magisteravhandling kommer jag att undersöka hur svensklärare på finska högstudier försäkrar att de ger god, individuell undervisning som försöker att svara på inlärares personliga behov och inlärningsmål. Jag granskar närmare hurdana konkreta undervisningsmetoder eller uppgifter de använder för att individualisera sin svenskundervisning. Jag är också intresserad av att undersöka hur lärare uppfattar tanken om den sk. gemensamma skolan vilken innebär inklusion, det vill säga att varje elev, oberoende av bakgrund, möjliga inlärningsvårigheter eller andra diagnoser, går i en och samma skola. Materialet i denna undersökning bygger på data insamlade genom en halvstrukturerad enkät som sändes ut till lärarinformeranter under 2015. Se kapitel 3 för närmare beskrivning av materialinsamlingen och enkäten.

Ämnet är värt att forska i eftersom jag anser att det, oberoende av skolnivå, är viktigt att igenkänna inlärningsstilar. Temat är också aktuellt, eftersom det under senare tid har varit mycket diskussion och även debatt kring tanken om den gemensamma skolan (se t.ex. Saloviita i Helsingin Sanomat 4.3.2015). Som blivande svensklärare vill jag också få höra andra lärares tankar om den inklusiva skolan och hur denna pedagogiska trend syns i klassrummet.

I det följande kommer jag först att presentera forskningsfrågorna. Därefter, i kapitel 2 förklarar jag de centralaste begreppen med tanke på denna studie, samt presenterar några studier som har gjorts kring ämnet. I kapitel 2 redogör jag också för grunderna för läroplanen i svenska som andra inhemska språk och avslutar med att presentera kort

ämneslärarutbildning och behörighetskrav. Detta kapitel utgör således den teoretiska bakgrunden till min studie. Kapitel 3 består av material- och metoddelen och i kapitel 4 presenteras resultaten. I kapitel 5 finns diskussion och jag avslutar denna avhandling i kapitel 6.

1.2 Forskningsfrågorna

I denna magisteravhandling är jag som sagt intresserad av lärarnas egna erfarenheter och uppfattningar om det verkliga livet eftersom jag anser att speciellt blivande svensklärare kan ha nytta av denna information. Forskningproblematiken i denna avhandling kan utkristalliseras i följande forskningsfrågor:

1. Hurdana tankar har svensklärare på högstadiet om individuell anpassning av undervisning?
2. Vilka konkreta anpassningsmetoder lärare använder på sina svensklektioner?
3. Hurdana tankar lärare har om olika inlärare?
4. Hur uppfattar de termen inklusion?

Utöver dessa huvudfrågor vill jag också undersöka lärares tankar om ämnespedagogiska studier. Detta är ett tema som är också värt att undersöka eftersom man får viktig information om hur ämneslärarutbildning kunde kanske utvecklas för att bättre besvara det nutida arbetslivets behov.

2 TEORETISK BAKGRUND

2.1 Centrala begrepp

I det följande kommer jag att presentera de viktigaste begreppen med tanke på min studie. Först presenterar jag några tolkningar av begreppet individualisering och motiverar mitt val att använda just en viss term. Efter detta redogör jag för några teorier kring individualisering med Tomlinsons (2000) forskning i fokus. Sedan berättar jag om inklusion, d.v.s. en tanken av en gemensam skola för alla och tar också en titt på historien bakom termen. Därefter presenterar jag några modeller om inlärningsstilar.

2.1.1 Individualisering av undervisning

Varje elev är en individ som har sina egna, personliga egenskaper, styrkor och svagheter. I lagen om grundläggande utbildning (1998/628) betonas det att undervisningen ska ordnas så att elevernas egna förutsättningar tas till hänsyn. I det följande kommer jag att förklara begreppen *anpassning av undervisning*, *differentiering* och *individualisering*. Jag kommer även att motivera varför jag valt att använda just vissa termer i min undersökning.

Ikonen och Virtanen (2007:241) gör skillnad mellan termerna individualisering och anpassning av undervisning. Enligt dem ansluter termen individualisering till förskole- och grundundervisning medan anpassning har att göra med yrkesutbildning.

När man läser finskspråkig litteratur kring ämnet stöter man oftast på termen differentiering (fi. eriyttäminen). Den finska Utbildningsstyrelsen (2010:9) betonar att differentiering av undervisning är det främsta sättet att beakta behoven av undervisningsgrupper och elevernas individualistiska egenskaper. I lag om grundläggande utbildning (1998/628) framhävas det att utbildningen skall understödja elevernas egna förutsättningar att delta i utbildning.

I min undersökning vill jag betona att det är viktigt att förstå att anpassning och individualisering av undervisning är en naturlig del av undervisningen och att det ska

tillämpas i all undervisning oberoende av om eleven har diagnoserade inlärningssvårigheter eller inte. Jag kommer således att använda dessa två termer i min avhandling snarare än differentiering, eftersom jag med differentiering uppfattar att man menar att det är någonting som inte är normalt, någonting som skiljer från normen.

Jylhä (2007:203) påpekar att elevernas inlärningsmål kan variera stort från varandra i skolan. Därför är det viktigt att stödja elevernas individuella inlärningsmål genom att utveckla olika grupparbetsmodeller. När undervisningen fungerar enligt smågruppsverksamhet, är stöd och hjälp av andra elever lätt att få. Läraren ansvarar dock att varje elev lär sig på bästa möjliga sätt.

Tomlinson (2000:2) betonar att genom att anpassa sin undervisning försöker lärare svara mot de olika inlärarnas individuella behov. Tomlinson (2000:4) hävdar att det finns inte en enda recept på hur individualisering borde göras. Individualisering är snarare undervisning som respekterar individen och kan realiseras på många olika sätt. Hon har delat in individualisering av undervisning i fyra olika delområden som baserar sig på elevers kunskaper, intressen eller inlärningsprofil (Tomlinson 2000:4):

- 1) Innehåll – vad eleven ska lära sig eller hur han eller hon får tillgång till information
- 2) Process – de åtgärder som krävs för att eleven behärskar innehållet eller informationen
- 3) Produkt – uppgifter där eleven bevisar vad han eller hon har lärt sig
- 4) Inlärningsmiljö – hur klassrum känns och fungerar

Individualisering av innehållet i grundundervisning kan enligt Tomlinson (2000:2) vara t.ex. att läraren ger eleven texter med varierande läsbarhet eller spela in material på band. Ordförråd och stavningsuppgifter kan sättas på olika nivåer, beroende av elevens kunskaper. Nya ider kan presenteras genom att använda både auditiva och visuella metoder. Tomlinson (2000:2) nämner också sk. läskompisar (eng. reading buddies) och smågruppsarbete som individualiseringsmetoder.

Enligt Tomlinson (2000:2) kan inlärningsprocessen individualiseras genom att lärare t.ex. ger elever en gemensam uppgift men kräver annorlunda resultat och stödjer elever på ett varierande sätt. Ett bra sätt på att individualisera inlärningsprocessen är att lärare erbjuder material eller uppgifter med olika teman och att elever får välja det som mest intresserar dem. Individualisering av uppgifter och att planera personliga scheman fungerar också som individualiseringsmetod i klassrummet. Tomlinson (2000:2) föreslår också att lärare inte kräver att varje elev klarar sig av uppgifter i samma tid utan differentiering av tid är viktigt när man handlar elever med individuella behov.

Produkten kan i stället individualiseras t.ex. på så sätt att elever får välja hur de uppvisar det inlärd. Tomlinson nämner bl.a. dockteater, skrivande av brev som exempel på sådana metoder. Vid skrivande av essäer kan lärare presentera varierande rubriker av vilka elever kan välja. Med detta kan elevs produkt anpassas antingen neråt eller uppåt enligt deras personliga kunskaper. Att kunna välja mellan grupparbete och att arbeta ensam är enligt Tomlinson (2000:2) bra individualiseringsmetoder. Lärare kan också uppmuntra elever för att fördjupa det lärda genom att de skapar sina egna produkter om ämnet som behandlas.

Tomlinson (2000:2) nämner också inlärningsmiljön som något som kan individualiseras. Det är viktigt att det i klassrum finns såväl platser där eleven kan göra uppgifter i tystnad, utan störningar som platser som lockar till grupparbete. Hon betonar att skapande av strukturerade instruktioner är nödvändigt med tanke på elevs individuella lärande. Lärare ska skapa rutiner och en trygg stämning där elever vet att det alltid finns hjälp och att de är medvetna om att det finns annorlunda inlärare i klassen.

Ikonen och Virtanen (2007:249-253) har specificerat olika medel att individualisera undervisningsmiljön: När man planerar undervisningen, borde man ta hänsyn till klassrummets belysning och de menar att naturligt ljus från fönstren tillsammans med tillräckligt effektiva taklampor oftast räcker för att garantera optimal belysning. Sittplatser ska vidare ordnas så att varje elev har en obehindrad synkontakt med lärare. För många elever är taktila funktioner (dvs. baserade i känselsinnet) det främsta inlärnings sättet och att få vidröra och känna på inlärningsmaterial kan därför underlätta och stödja inläringen. Ikonen och

Virtanen (2007:255) framhäver inlärningsmiljöns betydelse: enligt dem är det viktigt att lärare erbjuder mångsidigt material till undervisningens stöd.

Jylhä (2007:203) betonar att genom att stödja elevernas inlärningsprocesser individuellt besvarar man elevernas behov av personligt stöd. Sådana stödmedel är t.ex. professionellt stöd, teamundervisning, smågrupparbete eller användning av samarbetande grupper. Jylhä (2007:203) betonar att individualisering av undervisning förutsätter att man också individualiserar undervisningsmaterial. Individualiserat undervisningsmaterial är alltid elevinriktat och planerat enligt elevernas egna förmågor och behov. Jylhä (2007:214) betonar att en fungerande skola kan uppnås först när man individualiserar undervisning. Då kan varje elev känna sig som en del av samhället och man skulle lär sig att respektera var och ens inlärningsmål. Jylhä menar att olikhet bör ses som resurs och rikedom.

Tomlinson (2000:5-6) understryker att det finns inte ett rätt sätt att individualisera undervisning. Hon betonar att lärare är lika unika som deras elever och var och en har sina egna metoder och sätt att individualisera sin undervisning. Lärare ska använda metakognitiva metoder och fundera på sin egen undervisningsfilosofi. Tomlinson (2000:6) efterlyser kollegialt samarbete och att lärare och andra experter ska stödja varandra.

2.1.2 Inklusion

Inklusion är ett ämne som har diskuterats och debatterats ända sedan 1970 –talet (Moberg et al, 2009:76). De flesta länderna är officiellt bundna till att nå ett sådant skolsystem där alla kan gå i samma skola oavsett individuella skillnader eller svårigheter (Moberg et al, 2009:76). Detta mål kallas för *inklusion* (fi. inklusio). Begreppet är allmänt accepterat och använt i Finland (Moberg et al, 2009:76). I allmän diskussion används det ofta slagordet ”En skola för alla”, (Yksi koulu kaikille, Education for all, EFA) (Moberg et al, 2009:86). När det talas om inklusion stöter man ofta på begreppet *närskolan*. Enligt Strategin för specialundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2007:55) är närskolan ett förverkligande av inklusion. Jylhä (2007:197) betonar att närskolan är en skola som tar emot alla barn och ungdomar från området, även dem som behöver särskilt stöd.

Väyrynen (i Saloviita et al 2001:18) betonar att med inklusion försöker man svara på elevernas behov i allmänundervisning. Målet är att eliminera de faktorer som försvårar inläring och deltagande. Sådana faktorer kan ansluta sig t.ex. till inlärares personliga egenskaper, såsom ursprung, socio-ekonomisk status eller religion. Problemet kan också vara i skolan eller i skolsystemet: undervisningsmetoder tar inte hänsyn till elevers olika inläringssätt. Inklusion kan uppfattas som ett sätt att granska och anpassa undervisningens mål, innehåll och metoder så att undervisningen är flexibel och beaktar varje elev och behandlar dem jämlikt.

Brownell et al. (2012:4-5) betonar att det finns många olika betydelser i begreppet inklusion. Enligt Brownell et al. är inklusion någonting sådant som tillåter lärare att erbjuda effektiv undervisning till inlärare med omfattande behov. I inklusiv undervisning flyttas huvudansvaret av undervisning av inlärare med funktionsnedsättningar till lärare i allmänundervisning.

Finland är bundet till att följa idén om inklusion och undvika segregation. I grundlagen (380/1987) sägs det att segregation är diskriminerande och varje barn har rätt ta del i allmän undervisning oavsett kön, ursprung eller funktionsnedsättning. Finland har också undertecknat Förenta Nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (1993) samt Salamancadeklarationen (1994) som betonar jämställdhet och att varje elev har rätt att gå i ordinarie skolor.

Integration kan ses som ett föregångsbegrepp till inklusion. Moberg (2009:80) konstaterar att termen integration kan förklaras ordagrant så att två separata delar förenas som en större helhet. Om integration är ändamålsenligt kan det förutsättas att den nya helheten är bättre som den helheten som var bildad av de separata delarna. Innan integration kan existera, måste det finnas segregation, där någonting utelämnas. (Moberg, 2009:80).

Emanuelsson (i Saloviita et al 2001:125) betonar att både inklusion och integration ska uppfattas som mål som är baserade på en demokratisk ideologi. Med demokrati menas i det här sammanhanget att varje människa har lika värde och alla har rätt att ta del i de allmänna funktionerna i samhället. Emanuelsson (2001:127--128) varnar för missbruket av begreppet

integration. Många har missförstått att åtgärder som riktar sig mot en s.k. avvikande individ är detsamma som integration. I verkligheten är det omgivningens attityder som bör ändras för att integration ska kunna fungera.

För att kunna förstå vad den inklusiva skolan egentligen betyder, är det viktigt att ta en titt på det förflutna och fundera på vad som fanns före tanken om den gemensamma skolan och hur elever som skiljde sig från majoriteten behandlades. Enligt Emanuelsson (2001:129) har skolor traditionellt avgränsat och definierat elevers egenskaper för att kunna skapa så homogena grupper som möjligt. Denna strategi ansågs skapa effektivare och trivsammare undervisningssituationer för alla inlärare. På så sätt blev olikhet klassats som avvikelse och de som avvek från normen, placerades i specialgrupper eller i specialskolor. Specialgrupper och specialskolor blev så naturliga delar av skolsystemet att ingen såg dem som segregande. Först på 70-talet började man känna igen situationen som segregation (se Emanuelsson, 2001:130).

Moberg (2009:89) har beskrivit förhållandet mellan special- och allmänundervisning i västerländsk debatt utifrån en integrationsynvinkel: På 1960-talet var den typiska platsen för avvikande elever var specialskolor och specialgrupper. Man ansåg att problemet låg hos individen. Från slutet av 1960-talet till 1980-talet talades det om "Least restrictive environment"; då började man förstå att problemet inte endast låg hos individen utan också i omgivningen. Man utförde olika slags åtgärder för att underlätta elevers deltagande i det som enligt normer var definierat som normal inlärningsmiljö. Tanken om den gemensamma skolan vaknade ordentligt i början av 1990-talet då placering av individer med olika behov i allmänundervisning, d.v.s. integration började bli allt vanligare. Målet var en gemensam skola som har alla resurser till en god individuell undervisning.

Brownell et al. (2012:31-42) har skrivit om inklusion från undervisningens synvinkel. De ger råd hur man blir en kompetent lärare som använder inklusiva och individanpassande undervisningmetoder. En sak som de nämner är att en kompetent inklusiv lärare i allmänundervisning har en så kallad "master plan", d.v.s. en röd tråd som styr undervisningen. Detta betyder enligt dem att lärare ska fokusera på undervisningsplanens stora linjer i stället för små detaljer. De påpekar också att en begåvad lärare ska identifiera sådana elever som har

problem med att klara sig i klassrummet. Då måste lärare instruera sådana elever mer intensivt och responsivt än andra elever. Observation och monitorering av elever för att få longitudinella data av elevers behov och utveckling spelar en viktig roll när man strävar efter inklusiv undervisning. En annan viktig sak som Brownell et al. (2012:39-40) betonar är motivering av elever som de anser att vara den viktigaste faktor som hjälper elever att engagera sig i inlärningsprocess. De uppmuntrar lärare att utnyttja speciallärare och deras specialpedagogiska kunskaper för att få information t.ex. om interventionsstrategier och styrningstekniker. Mångprofessionellt samarbete är alltså en viktig del av inklusiv skolmiljö.

Noggrann planering av undervisning utgör en grund för att genomföra den. Bra organiserad planering reflekterar varje elevs individuella behov och Brownell et al (2012:66) påpekar att lärare ska alltid veta vad de vill att deras elever ska lära sig. Carter et al (2010:60-70) konstaterar dock att det finns begränsad tid för planering eftersom lärare ofta är upptagna med administrativa skyldigheter, möten och oväntade uppgifter. Lärare prioriterar dessutom ofta planering av undervisning så att de hellre fokuserar på att hitta sådana aktiviteter och uppgifter som motiverar deras elever snarare än att fokusera på vad elever ska veta och förstå (Stuart och Rinaldi, 2009: 52-57).

2.1.3 Inlärningsstilar

Ikonen och Mäkiranta (Ikonen et al. 2002:177) karakteriserar *inlärningsstil* som att "[v]ar och en har sitt eget sätt eller stil att agera och tänka" (min översättning). Boström (2004:18) påpekar att inlärningsstilar är de faktorer som avgör hur en individ lär sig ny och svår information. Besläktat med inlärningsstil är begreppet *inlärningsstrategi*. Dessa termer bör dock inte blandas ihop. Enligt Dunn et al (1994:3) är inlärningsstil en egenskap hos en individ och användning av en viss inlärningsstil är inte ens ett medvetet val, medan med inlärningsstrategi menas det ett mer medvetet sätt att välja hur man löser en viss uppgift (Leino & Leino 1990:37).

Jylhä (2007:213) delar in inlärningsmiljön i fem olika faktorer: *psykiska, sociala, kognitiva, motoriska och fysiska*. Den fysiska inlärningsmiljön ger grunderna till all verksamhet medan den psykiska inlärningsmiljön innebär antingen elevernas väl- eller illamående. Den sociala

inlärningsmiljön består av människor och deras umgänge, vänskapsförhållanden, uppskattningar och normer. Motoriska och kognitiva inlärningsmiljöer har att göra med elevernas kroppsrörelse och kunskapsmässiga processer.

Sprenger (2003:35-40) har skrivit om sinnespreferenser, alltså inlärningskanaler och hur de påverkar inlärares stil att lära och tillägna sig nytt. Hon delar in sinnespreferenser i tre olika typer: *visuell*, *auditorisk/verbal* och *kinestetisk/taktil*. Inlärares kategoriseras som visuell inlärare, när han eller hon lär sig bäst genom att se information. Hon uppmanar lärare att ge instruktioner så att de uppmuntrar elever att titta på en viss sida i boken. Enligt henne kan filmer, utflykter, kartor och olika slags grafer och diagram hjälpa en visuell inlärare att tillägna information. Auditorisk/verbala inlärare lär sig bäst genom att höra och också att tala. Enligt Sprenger (2003:37) njuter auditorisk-verbala inlärare av att både lyssna på andra och att tala själv. Hon nämner att auditorisk-verbala inlärare har nytta av grupparbete och olika grupprojeckt där de har möjlighet att diskutera och prata om ämnet som studeras. Markova (1992:69) betonar att auditorisk-verbala inlärare kan vara begåvade i språk och lätt lär sig främmande språk och dialekter.

Kinestetisk/taktil inlärningsstil har många dimensioner. En typ av kinestetisk-taktila inlärare som Sprenger (2003:38) kallar som Hands-On-Learners kan få nytta av och lära sig lätt genom att göra och experimentera konkret på egen hand. Hon betonar att sådana elever lär sig bäst till exempel genom att arbeta genom att samla och sortera objekt och att få röra saker själv. Whole-Body-Learner lär sig bäst genom att röra hela kroppen och de kallas som taktil-kinestetiska inlärare. Sådana elever kan ha nytta av olika rollspel, föreställningar och sådana uppgifter som aktiverar hela. Det finns också en sådan typ av kinestetisk-taktila inlärare som lär sig genom att rita, färga och klottra. Sprenger (2003:38) påminner att sådana inlärare kan ha mycket goda fin- och grovmotoriska kunskaper.

Kolb (2015:51) har konstruerat en modell av inlärningsstilar som baserar sig på kombinerad av två huvuddimensioner: *konkret* versus *abstrakt* tänkande och *aktiv* versus *reflektiv* informationsprocessande inlärare. En konkret tänkare involverar sig enligt Kolb (refererad i Dörnyei, 2005:129) i upplevelser och direkta situationer med människor. En abstrakt tänkare däremot fokuserar sig på idéer, använder logik och abstrakta begrepp. En aktiv

informationsprocessare tenderar att påverka andra människor och situationer. En reflektiv informationsprocessare strävar efter att förstå betydelser bakom idéer genom att observera situationer. Kolb (se Dörnyei, 2005:130) har identifierat fyra inlärningsmönster som baserar sig på dessa två dimensioner som har presenterats ovan: *divergerare* är ofta konkreta och reflektiva inlärare som lär sig bäst genom konkreta upplevelser. De är ofta intresserade av kultur och konst och de njuter av att arbeta i grupper. *Konvergerare* är i stället både abstrakta och aktiva inlärare som skapar nya idéer och teorier. De är problemlösare som prefererar praktiska uppgifter så som simulationer, experimenter och tycker om att arbeta i laboratorium. *Assimilerare* enligt Kolb (se Dörnyei, 2005:130) är abstrakta och reflektiva inlärare. De assimilerar sina idéer och observationer på ett reflektivt sätt och tycker mer om logiska hellre än praktiska teorier. Till sist nämner Kolb *experimenterare* som agerar i konkreta situationer och är bra på att anpassa sig i växlande förhållanden (Dörnyei 2005:130).

Ikonen och Mäkiranta (2002:181) betonar att läraren alltid borde observera sina nya elever innan han eller hon börjar att undervisa för att ta reda på elevers individuella inlärningsstilar och sedan kunna anpassa undervisning enligt elevers personliga egenskaper. Lärares kunskaper att identifiera olika inlärningsstilar hjälper lärare att kartlägga grunderna för elevens inläring: hur han eller hon behandlar information och hurdan struktur han eller hon behöver för att förstå informationen. Det har gjorts olika slags snabbtester för att kartlägga elevernas inlärningsstilar. T.ex. Dunn & Dunn (1987) har formulerat ett snabbtest som mäter styrkor i sinnesfunktioner. I testet granskas det inlärares auditiva, visuella, taktila och kinestetiska styrkor. Sprenger (2003:40) presenterar ett test som lärare kan dela ut till elever för att identifiera deras inlärarprofil. Sprenger påminner dock att det kan framkomma felaktiga resultat om man ger ett skriftligt test till en sådan elev som har svårigheter just med skriftliga uppgifter.

Nutida forskning har emellertid kritiserat kategorisering av inlärare i en viss inlärningskategori. Coffield et al. (2004) har ifrågasatt reliabilitet av många kända teorier kring inlärningsstilar på grund av att de saknar objektivitet och ordentliga mätinstrument. Enligt dem (2004,67) bör forskningen kring ämnet vara mer longitudinellt, vidsträckt och objektivt.

2.2 Tidigare studier

I Finland har några studier genomförts som handlar om inklusion och inlärningsstilar. Bruun och Rimpiläinen (2007) t.ex. har publicerat en studie där de undersöker inklusion och inlärningsstilar i lågstadienivå. Studien var en del av Utbildningsstyrelsens *Olika elever – gemensam skola –projekt* som pågick under åren 2004-2006. Bruun och Rimpiläinen gjorde ett experiment som syftade på att utveckla pedagogik som beaktar inlärare med individuella skillnader, försöker att skapa inlärningsmiljöer som gynnar olika inlärare samt förstärkar kollegialt samarbete bland lärare. Bruun och Rimpiläinen utvecklade en modell där just kollegialt samarbete och att utnyttja olika inlärningsstilar i inklusiv undervisning står i fokus. De använde en så kallade färgkompass som hjälper att dela in inlärare i olika inlärningsstilkategorier, men de framhävde att denna kategorisering får inte stämpla inlärare permanent i en viss kategori, utan kategoriseringens mening är att erbjuda bäst pedagogiskt anpassad undervisning som möjligt.

Det har också gjorts några kvantitativa studier om inklusion i grundundervisning i Finland. En relativt ny studie är Kuorelahti och Vehkakoski (2009) som behandlar inklusion och integration i grundundervisning. År 2007 beställde undervisningsväsendet av Kuopio respektive S:t Michel en studie från Jyväskylä universitetets specialpedagogiska fakultet (Kuorelahti och Vehkakoski, 2009:5). Studien syftade på att undersöka i utvecklingsbehov av allmän- och specialundervisning i Kuopios och S:t Michels skolor. Undersökningsmaterialet samlades in genom att skicka en frågeformulär till sju skolor och åtta daghem i både Kuopio och S:t Michel och totalt ingick det 2 466 informanter - såväl lärare, elever, föräldrar och andra skolmyndigheter, i studien. Förutom att kartlägga elevernas och föräldrarnas uppfattningar och tankar undersökte Kuorelahti och Vehkakoski (2009:28-29) också lärarnas uppfattningar mot inklusion och integration i grundundervisning.

Resultaten visade att klass- och ämneslärare i allmänundervisning var osäkra vad gäller integration, dvs. i detta fall om att integrera de mer resurskrävande elever i allmänundervisning, fungerar eller inte. Lärarna tvivlade på sin egen professionalism och ansåg att när integration i klassrummet ökar, kommer deras arbetsbörda också att öka. Den allmänna atmosfären bland lärarna var att alla elever kommer inte att klara sig i

allmänundervisning. Enligt Kuorelahti och Vehkakoski (2009:31) spelade lärares ålder eller arbetserfarenhet ingen betydande roll när det var fråga om lärarnas attityder gentemot integration och inklusion. Åldern och arbetserfarenheten spelade trots detta en viktig roll när det var fråga om hur lärare i olika pedagogiska roller förhåller sig till en elev med krävande beteende eller svår utvecklingsstörning eller funktionsnedsättning integrerad i allmänundervisning. Kuorelahti och Vehkakoski (2009:30) konstaterade att lärarna förhöll sig kritiskt till tillräcklighet av resurser i allmänundervisning.

Enligt Kuorelahti och Vehkakoski (2009:95) ansåg lärarna att det var svårt att beskriva hurdana pedagogiska lösningar de gör för att individualisera undervisning. Att låta elever arbeta på olika sätt och att använda varierande struktur under lektioner var sådana saker som informanterna omnämde i studien. Samarbete var också en viktig pedagogisk lösning. Kollegialt samarbete med andra pedagoger eller t.ex. skolgångsbiträde hjälpte informanterna att ge individuell undervisning (Kuorelahti och Vehkakoski,2009:96).

Det finns relativt få studier om inlärningsstilar och individanpassad undervisning speciellt från lärares synvinkel. Andersson och Centervall (2004) undersökte hur kunskap om elevers inlärningsstilar kan hjälpa lärare att individanpassa undervisning. De intervjuade tolv lärare från två medelstora skolor i Sverige med olika bakgrunder från folkskollärare till specialpedagoger. Resultaten visade att de intervjuade pedagogerna tyckte att det är viktigt att undervisning är byggt på att stödja elevers styrkor. Från Anderssons och Centervalls studie framkom också att lärare betonade vikten av att variera undervisning så att den passar för alla individer. Att variera olika arbetssätt och utnyttja elevers olika sinneskanaler var också ett viktigt fynd. Andersson och Centervall uttryckte dock viss förvåning över att lärare inte explicit kunde nämna olika inlärningsstilar utan deras kunskap om dessa var mer omedvetna.

Mattsson och Sjöholm (2009) har också undersökt hur lärare upplever att deras undervisning besvarar elevers individuella förutsättningar. De ville också undersöka hur de fem intervjuade pedagogerna uppfattade begreppen inlärningsstil och sinnespreferenser. Deras studie påvisar liknande resultat som Anderssons och Centervalls (2004): pedagogerna tyckte att de inte har möjligheter att bemöta elever så individuellt som det behövs. Pedagogerna använde sig av varierande arbetssätt för att besvara elevers individuella behov. Brist på resurser (tid, personal)

orsakade att informanterna var mycket kritiska mot deras möjligheter att individuellt anpassa undervisningen.

2.3 Läroplan och mål för lärandet

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildning, som sätter mål för lärandet och definierar vad som betonas i grundutbildning har nyligen genomgått förändringar. Den nyaste läroplanen offentliggjordes i december 2014, och tog i bruk i årskurs 1-6 från och med den 1 augusti 2016. I årskurser 7-9 tas den nya läroplanen i bruk stegvis under åren 2017, 2018 och 2019. Materialinsamling för denna magisteravhandling ägde rum under våren 2015 och det var den föregående läroplanen, (GLGU 2004)) som gällde då. I det följande kommer jag därför att presentera den tidigare versionen av grunderna för läroplanen (GLGU 2004) och mål för lärandet av svenska i årskurser 7-9 från 2004. Att förstå dessa är viktigt eftersom informanterna i denna avhandling arbetar som svensklärare på högstadiet, alltså på årskurser 7-9 så deras berättelser och erfarenheter syftar på undervisning just på dessa årskurser. Jag behandlar också den nyaste versionen av grunderna för läroplanen i årskurser 7-9 (GLGU 2014) och kommer i diskussionsdelen att diskutera skillnader och likheter mellan de två läroplanerna.

Grundutbildningslag (628/1998) och förordning om grundläggande utbildning (852/1998) reglerar grundutbildningen i Finland. Utbildningsstyrelsen konstruerar grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004, GLGU 2014).

Grundutbildningslag (628/1998) och förordning om grundläggande utbildning (852/1998) reglerar grundutbildningen i Finland. Utbildningsstyrelsen konstruerar grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004, GLGU 2014). Jag redogör här för vad som sägs i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen om svenska som andra inhemska språk, dvs. B1-språk. B1-språk är ett obligatoriskt språk för alla (se t.ex. Kangasvieri et al, 2011:8) och enligt den läroplanen som gällde när informanterna i denna avhandling intervjuades började man studera svenska på årskurs 7 i grundskolan. I den nu gällande läroplanen har istället två veckotimmar svenska flyttats över från årskurs 7 till årskurs 6.

Mål för lärandet i årskurser 7-9 i GLGU 2004 i B1-svenska är att eleven uppnår muntligt och kommunikativt betonade grundkunskaper i svenska. Undervisningens tonvikt ligger på svenskspråkiga och nordiska kultur och gynnar elevens kunskaper i språkinläring. De språkliga målen för lärandet är att eleven kan kommunicera i vardagliga situationer. Eleverna förstår det centralaste innehållet av en vardaglig text eller diskussion och kan producera ett kort meddelande. Till de kulturella målen tillhör att eleven känner igen kulturområdets centrala personer, händelser och ställen. Eleverna kan också jämföra andra nordiska kulturer med sin egen kultur. Att kunna kommunicera på ett sätt som är naturligt i ett svenskspråkigt område är också ett av målen för lärandet. Ett mål för lärandet i årskurser 7-9 är också att eleven lär sig metakognitiva kunskaper. Han eller hon lär sig att använda varierande arbetsmetoder som är typiska för språkinläring. Eleverna kan utgöra meddelande och använda olika informationssökningsmetoder. Eleverna lär sig att bedöma, observera och rätta sin egen produkt och ersätta brister genom att använda olika förståelse- eller kommunikationsstrategier.

Enligt GLGU 2014 syftar lärandet på att hjälpa elever att förstå kulturell och språklig mångfalden. Det betonas också att lärandet ska elevernas metakognitiva och –kommunikativa kunskaper ska stödjas speciellt med hjälp av informationsteknologiska verktyg. Muntliga kunskaper framhävas och det nämns också att eleverna ska uppmuntras att använda många olika, också icke-språkliga verktyg för att de blir förstådda. Elever ska också stödjas så att de kan både tolka och producera texter som är lämpliga för deras egen åldersnivå.

Det centralaste målet för innehållet av B1-svenska i årskurs 6 enligt GLGU 2014 är den mångkulturella och språkliga medvetenheten: i undervisningen ska man undersöka skillnader och likheter mellan svenska och andra bekanta språk. Ordförråd och strukturer lärs i många konkreta sammanhang som ligger nära elevernas personliga liv och vardag. Uttal och fonetiska skillnader mellan finska och svenska och kommunikativa situationer övas.

I GLGU 2014 regleras det också individualisering och handledning av undervisning av B1-svenska i årskurs 6. I GLGU 2014 betonas vikten av kommunikativa övningar och hur den stödjer elevernas språklig utveckling. Det ska erbjudas stöd till sådana elever som har

språkliga inlärningssvårigheter, och lärare ska också erbjuda lämpliga uppgifter och övningar till sådana som är på en mer avancerade nivå.

I GLGU 2014 mål för lärandet av B1-svenska i årskurser 7-9 är att fördjupa de språkliga kunskaper som eleverna har fått i årskurs 6. Eleverna uppmuntras att lära känna den nordiska språkmiljön och de gemensamma nordiska värdena. Att undervisa elever självständiga arbets- och självbedömningssätt och positiv interaktion betonas i GLGU 2014. Elever ska stödjas och handledas att använda olika kommunikations- och interaktionssätt och strategier och hjälpa de att identifiera sådana kommunikationstillfällen där de skulle våga använda svenska. Textproducering nämns också i ett av målen för lärandet i GLGU 2014.

De centralaste innehållsområden i B1-svenska enligt GLGU 2014 är att stödja elever att växa till kulturella mångfald och språkmedvetenhet speciellt i det nordiska språkområdet. Det ska effektivt användas sådana språkinlärningsstrategier, -material och -miljöer som bekräftar elevernas inlärningsmotivation. I GLGU 2014 påpekas det att lärare ska beakta elevernas individuella mål, intressen, och hur aktuell det som undervisas egentligen är. Olika kommunikationskanaler i kommunikativa övningar ska utnyttjas mångsidigt. Arbetsätt och -metoder ska vara så mångsidiga som möjligt, och det ska utnyttjas multiprofessionellt samarbete. I GLGU 2014 understrykas det par- och gruppövningar och att lära tillsammans i olika inlärningsmiljöer. Med hjälp av spel, musik och drama får eleverna möjlighet att använda och prova deras språkkunskaper.

Individanpassad undervisning och handledning nämns också i GLGU 2014 i kapitlet som behandlar B1-svenska i årskurser 7-9. Målet för individualisering och handledning i årskurser 7-9 i B1-svenska är identiskt med målet för individualisering och handledning i årskurs 6 i B1-svenska.

2.4 Ämneslärarutbildning i Finland

I denna avhandling var lärarnas erfarenheter om ämneslärarutbildning också ett av de temana som intresserade mig. Därför kommer jag att redogöra för lagen som reglerar

behörighetsvillkoren inom personal i undervisningsväsendet. Jag kommer också att presentera närmare konsistens av ämnespedagogiska studier i Finland.

Grundutbildningslagen reglerar behörighetsvillkoren för ämneslärare i grundläggande utbildning. I förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (1998/986) sägs det följande om behörighet för ämneslärare i grundläggande utbildning:

Behörig att ge ämnesundervisning är den som

1) har avlagt högre högskoleexamen,

2) i varje ämne som undervisas har slutfört minst 60 studiepoängs studier i undervisningsämnet i utbildningen för ämneslärare när studierna är grundstudier och ämnesstudier i läroämnet eller i en helhet som jämföras med läroämnet, och

3) har slutfört minst 60 studiepoängs eller minst 35 studieveckors pedagogiska studier för lärare.

I det finländska lärarutbildningssystemet finns det två alternativ att ansöka sig till ämneslärarutbildning. Utbildning för ämneslärare ges i de flesta universiteten i Finland. Det första och det vanligaste alternativet är att börja studera vid en ämnesfakultet och sedan ansöka studietillstånd till de pedagogiska studier för ämneslärare. Det andra och allt mer vanligare sättet är att ansöka till de pedagogiska studier för ämneslärare genom en s.k. direktantagning (se t.ex. Språkläraryöfbundet i Finland SUKOL rf). Till skillnad från Finland behöver man i Sverige inte ansöka om särskilt studietillstånd till de pedagogiska studierna för att läsa till ämneslärare. Däremot måste man efter studierna ansöka om lärarlegitimation eftersom endast den som har en särskild legitimation som lärare enligt den svenska skollagen anses vara behörig för att bedriva undervisningen (Den svenska skollagen 2010/800).

Det exakta innehållet i ämneslärarutbildningen varierar mellan universiteten. De pedagogiska studierna för ämneslärare (60 studiepoäng) består dock huvudsakligen av grundstudierna som omfattas av 25 studiepoäng, och ämnesstudier av 35 studiepoäng. De pedagogiska studierna för ämneslärare består t.ex. i Jyväskylä universitet av följande helheter:

De pedagogiska grundstudierna, 25 studiepoäng, ger färdigheten för en studerande att förstå pedagogiska fenomen utifrån vetenskapliga, teoretiska och praktiska synvinklar och att kunna känna igen sina känslor och erfarenheter i interaktion (Läroplan för ämnespedagogiska studier, JU). Grundstudierna ger också färdigheten för att kunna granska expertis inom utbildningsområdet. Efter att ha studerat pedagogiska ämnesstudierna, 35 studiepoäng, är studeranden kapabel för att möta individen, undervisningsgruppen och den kollegiala gruppen, och att kunna planera, genomföra och utvärdera inlärningsprocesser och undervisningshelheter.

Förenta nationerna (FN) har i sin *konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* (2006) betonat att konventionsstaterna skall i lärarutbildningen betona kunnighet för att undervisa och behandla personer med funktionsnedsättningar och att lärarna kan använda alternativa undervisningsmetoder.

2.5 Särskilt stöd

Fast lärare i allmänundervisning skall kunna undervisa många olika inlärare och sträva efter att erbjuda individuell undervisning för varje elev enligt deras individuella behov (Lagen om grundläggande utbildning 1998/628), måste man komma ihåg att för att säkerställa elevens rätt till kvalitativ utbildning krävs det ibland speciella åtgärder. Ämneslärare behöver alltså inte vara ensam med en sådan elev som inte klarar sig i allmänundervisning. I Lagen om grundläggande utbildning (1998/628) betonas det alltså att eleven har rätt att få elevhandledning och tillräckligt med stöd under hela grundläggande utbildningen. I det finska skolsystemet tillämpas det stödmodellen som har delats in i tre olika nivåer (GLGU 2014) Det *allmänna stödet* bildar en grund till all undervisning och det ska ges till varje elev. I det allmänna stödet förutsätts det att lärare beaktar elevernas personliga förutsättningar och planerar och genomförar undervisningen på basis av dem. I det allmänna stödet följer och observerar läraren elevens utveckling och behovet av stöd. Det *intensifierade stödet* är en mera fortlöpande, individuell och genomgripande form av stödet som ges om eleven kan inte uppnå mål som definieras i läroplanen med hjälp av det allmänna stödet. Det intensifierade stödet verkställas i samarbete med lärarna, vårdnadshavare och elevvårdspersonalen. Då avfattas det en plan för elevens lärande. Den sista formen av stödet är *särskilt stöd* som börjar att ges om det intensifierade stödet inte ger tillräckligt med stöd för eleven. För att ta eleven

inom det särskilda stödet, behövs det ett förvaltningsbeslut som alltid ska göras tillsammans med själva eleven, lärarna, vårdnadshavare, elevvårdspersonalen och speciallärarna. En individuell plan (IP) för hur undervisningen ska ordnas ska göras alltid upp för eleven, och således är särskilt stöd den mest omfattande och individuell form av stödet. Jylhä (2007:202) betonar att det lönar sig att göra upp en individuell plan för lärandet även för en sådan elev som inte är inom det intensifierade eller särskilt stöd.

3 MATERIAL OCH METOD

Materialet för denna undersökning har samlats in genom att be svensklärare som arbetar på högstadiet skriva fristående texter med hjälp av en halvstrukturerad enkät (Tuomi och Sarajärvi, 2003:74). Jag bestämde mig att utföra en kvalitativ studie eftersom jag är speciellt intresserad av människors egna erfarenheter.

3.1 Utformande av enkät

Då jag ville att informanterna skulle ha möjlighet att beskriva sina egna erfarenheter och tankar om det valda fenomenet så formulerade jag en halvstrukturerad enkät (se t.ex. Tuomi och Sarajärvi, 2003:74). Denna enkätintervju har också drag av temaintervju där man strävar efter att hitta meningsfulla svar med tanke på undersökningens mål (Tuomi och Sarajärvi 2003:77). I instruktionsdelen betonade jag att informanten behöver inte svara på varje fråga utan de fungerar hellre som inspiration och stöd för skrivandet av en fristående, reflekterande berättelse.

Den halvstrukturerade enkäten (instruktioner och frågor finns i sin helhet som bilaga) inleddes med en sektion där bakgrundsinformation efterfrågades. Bakgrundsfrågorna var följande: Alder och kön? Erfarenhet som lärare? Andra möjliga pedagogiska studier utöver ämnerlärares pedagogiska studier? Språken du undervisar? Sedan presenterade jag exempel av de temana som informanterna kan skriva om. Bruuns och Rimpiläinens studie (2007) om inklusion och inlärningsstilar (se kapitel 2.2) och hur lärare kan ha nytta av att identifiera inlärningsstilar hjälpte mig att formulera frågorna som kartlägger informanternas tankar om inlärningsstilar så ställde jag några frågor kring inlärningsstilar: Hurdana elever/inlärare du har i din undervisningsgrupp på svensklektioner? Ge exempel. Skiljer elevers inlärningsstilar signifikant från varandra?

Enligt Matssons och Sjöholms studie (2009) har pedagogern inte tillräckligt med resurser för att individanpassa undervisningen så mycket som de skulle ha velat (se mer i kapitel 2.2). Jag ville få veta om situationen är liknande bland finska lärare och ställde därför följande frågor: Hur förstår du begreppet differentiering av undervisning eller individualisering?

Individanpassar du din undervisning på svensklektioner? Varför? Hur? Hur beaktar du elevers individuella inlärningsstilar eller egenskaper i planering av undervisning eller i praktiken? Tycker du att det finns tillräckligt resurser (tid/pengar/undervisningsmaterial) för att individanpassa undervisning? Vilka medel kan det användas för att individanpassa språkundervisning? Hur viktigt anser du att elever får språkundervisning som passar för deras personliga egenskaper? Skiljer svenskundervisning från undervisning av andra språk? Hur? Inklusion är också ett tema av intresse i denna undersökning så jag önskade att följande frågor skulle inspirera informanterna att skriva om detta: Hur förstår du begreppet inklusion? Vad är din åsikt av inklusion? Fungerar inklusion i er skola? Varför/varför inte?

I några studier (t.ex. Kuorelahti och Vehkakoski, 2007; se avsnitt 2.2) har man kartlagt utvecklingsbehov av allmän- och specialundervisning i ett par utvalda regioner. Resultaten visade att det enligt lärarna var det mycket svårt att motivera eller beskriva valet av de pedagogiska lösningar de gör för att individualisera undervisning. Jag ville därför undersöka informanternas tankar om ämnespedagogiska studier och om de svarar på arbetslivets behov eller inte. Denna idén konkretiserades jag som följande frågor: Har du erfarenhet av en elev som behöver intensifierat stöd eller speciellt stöd i allmänundervisning? Hurdan? Hurdana färdigheter har ämnespedagogiska studier gett dig för att bemöta elevers individuella behov? Har du skaffat mer information eller utbildning av olika inlärare eller att hur bemöta elever som behöver särskilt stöd? Varifrån? Hur? Får du stöd till din undervisning från andra experter i skolan? Om du får, hurdan? Hurdana undervisningsråd eller tips skulle du ge till blivande svensklärare?

3.2 Datainsamling

Efter att jag hade konstruerat instruktionerna och hjälpfrågorna, började jag kontakta svensklärare som arbetade som svensklärare på högstadiet genom olika fora. Under årskiftet 2014/2015 kontaktade jag tre svensklärare per e-post och frågade om de var frivilliga att fungera som informant i min pro gradu –avhandling. De tre lärare arbetade då i olika högstadier i en viss mellanstor stad i Finland och jag hittade deras e-postadresser genom skolans offentliga nätsidor. Då jag inte fick något svar av dem bytte jag strategi.

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2003:87-88) kan material i kvalitativ studie insamlas genom att man medvetet väljer sådana informanter som antas att förstå eller ha mycket information om det fenomenet som ska undersökas. Denna strategi fungerade bättre än att slumpässigt försöka kontakta möjliga informanter hittade från stadens offentliga nätsidor. Jag kontaktade därför tre lärare jag sedan tidigare kände och de svarade direkt och positivt på min e-post som jag skickade åt dem. Jag skrev även ett inlägg på svensklärarnas Facebook-grupp som heter Ruotsinopet och därigenom fick jag två frivilliga informanter. På dessa sätt fick jag svar från fem informanter och jag sände ut instruktioner och hjälpfrågor per e-post i början av februari 2015. Under materialinsamlingens gång var jag överraskad om att hur svårt det egentligen är att få frivilliga informanter att delta i studien. En av informanterna som jag redan tidigare kände avböjde deltagande fast hen först hade anmält sitt intresse. Slutligen fick jag fem informanter som skulle delta i min studie.

I instruktionerna betonade jag att det är inte obligatoriskt att svara på varje fråga, utan informanterna fick välja till vilka frågor de ville svara på. Materialet till min undersökning består således tillsammans av ungefär 15 sidor av narrativa texter. Varje informant har skrivit text ungefär 2 till 3 sidor. Jag bestämde mig för att informanterna skulle skriva sina svar på finska eftersom av min åsikt är det lättast att uttrycka sig på var och ens eget modersmål. Att använda finska kändes också mest naturligt eftersom det var inte meningen att forska i användning av informanternas språkkunskaper, utan det var berättelser och erfarenheter som lade på fokus.

3.3 Informanter

Eftersom målgruppen i min undersökning är ämneslärare på högstadienivå, består informanterna endast av ämneslärare som undervisar svenska på högstadiet. Informanterna undervisade också ofta något annat språk än svenska. De har dock skrivit deras svar endast från svenskans synvinkel. De arbetade vid olika skolor. För att försäkra deras anonymitet anger jag inte informanternas namn, skolor eller orter.

Informant 1 (i1) är 28-årig kvinna som undervisar i svenska och engelska. Hon har arbetat nästan tre år som ämneslärare. Hon undervisar svenska på högstadiets alla årskurser.

Informant 2 (i2) är en 31-årig kvinna som har ungefär 7 års erfarenhet som svensklärare. Informant 3 (i3) är en 48-årig man som har arbetat som lärare ungefär 20 år. Han undervisar huvudsakligen svenska men också lite filosofi. Informant 4 (i4) är kvinna och har undervisat svenska i 36 år och är 60 år. Informant 5 (i5) är en 27-årig kvinna som har 1,5 års erfarenhet som svensklärare. Hon har behörighet att undervisa svenska och tyska.

3.4 Metod

Syftet med min studie är att ta reda på svenskälrares erfarenheter och uppfattningar om anpassning av svenskundervisning så att undervisning svarar olika inlärares behov. Lärarnas allmänna åsikter om inklusion, d.v.s. tanken av den gemensamma skolan för alla. Mitt intresse ligger i lärarnas egna uppfattningar och berättelser vilket är ett typiskt drag i kvalitativ undersökning (Hirsjärvi et al 2009: 164). Enligt Hirsjärvi et al. är det också typiskt för en kvalitativ studie att man ändrar forskningsplaner under projektets gång. I min studie syns detta på så sätt att jag började hela undersökningsprojektet genom att arbeta kronologiskt och läsa mig in på området. Under arbetets gång insåg jag att det var mer fruktbart att arbeta induktivt och utgå från det insamlade materialet snarare än försöka att börja från teorin. Så började jag fördjupa mig i materialet, d.v.s. lärarnas intervjusvar.

Ett mål för en kvalitativ undersökning är att man syftar på att förstå forskningsobjektet (Hirsjärvi et al, 2009: 181). Därför ville jag fördjupa mig att analysera intervjusvar av en mindre grupp (5 informanter). Hirsjärvi et al (2009:182) anser att även begränsat material kan räckas om innehållet av materialet är kvalitativt mättat. Detta betyder att vissa synvinklar börjar upprepas i materialet, i detta fall i informanternas svar. När jag gick igenom intervjumaterialet, märkte jag att vissa saker började uppträda regelbundet. Vad som Hirsjärvi et al (2009:182) betonar är att i kvalitativ undersökning bör man inte dra allmängiltiga slutsatser från ett begränsat material. Man kan dock utforska vad är märkligt i ett fenomen genom att granska ett mindre fall.

Eftersom det är lärarnas egna erfarenheter och uppfattningar som är i fokus på denna avhandling, kändes det naturligt att jag ger dem möjlighet att berätta ganska fritt om temana som jag har valt på förhand. Jag utförde datainsamlingen per e-post (jfr ovan). Insamlingen av

materialet i denna undersökning har drag av olika kvalitativa datainsamlingsmetoder. Som jag redan i föregående avsnitt presenterade, har datainsamlingen genomförts med hjälp av enkätintervju (se t.ex. Tuomi och Sarajärvi, 2003:74) men har också drag av temaintervju. Hirsjärvi och Hurme (2001:48) anser att i temaintervju understryker man människors egna tolkningar om saker och hurdana meningar de ger åt saker. Som jag redan tidigare har berättat, ställde jag halvstrukturerade öppna frågor som samtidigt fungerade som stödfrågor till informanter (se kapitel 3.1). Tuomi och Sarajärvi (2003:77) nämner att detta är ett typiskt drag till temaintervju eftersom man går vidare i intervjun med teman som är valda på förhand.

Analys av forskningsmaterialet skedde huvudsakligen genom att följa materialinriktade innehållsanalytiska principer. Miles och Hubermann (i Tuomi och Sarajärvi, 2003:110-113) har delat innehållsinriktad kvalitativ analys av material i tre processer som består av reducering av materialet där man rensar bort onödig information. Efter reducering sker uppdelning i mindre grupper så att man försöker att hitta likheter och olikheter i materialet. Olika grupper kan nämnas så att de beskriver gruppen realistiskt. Till sist skapar man teoretiska begrepp. Denna studie har också några drag av teoriinriktad, d.v.s. deduktiv innehållsanalys. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2003:116) i teoriinriktad innehållsanalys är teoretiska referensramar och begrepp kända redan i början av forskningsprojektet. I intervjun använde jag vissa begrepp, så som inklusion och olika inlärare som är teoretiskt nyanserade. Med denna process fann jag innehållskategorier som jag presenterar i tur och ordning i kapitel 4.

4 RESULTAT

I detta kapitel kommer jag att gå igenom mina fynd från intervjumaterialet. Som jag nämnde ovan, har jag delat in informanternas svar och tankar i olika kategorier. Dessa kategorier är *individuell anpassning av undervisning* (avsnitt 4.1), *olika inlärare* (avsnitt 4.2), *inklusion* (avsnitt 4.3) samt *ämnespedagogisk utbildning* (avsnitt 4.4). Jag har anonymiserat informanterna och som redan tidigare betonat, använder jag namn i1, i2, i3, i4 och i5 för dem. Citat är ursprungligen på finska och jag har översatt dem till svenska.

4.1 Individuell anpassning av undervisning

Inom ramen för denna kategori fann jag två underkategorier: *lärtankar om individanpassning* (avsnitt 4.1.1) samt *metoder för anpassning* (avsnitt 4.1.2.)

4.1.1 Lärarnas tankar om individuell anpassning av undervisning

Ett genomgående tema i materialet var att informanterna var huvudsakligen enhälliga när det gäller vikten av att individanpassa undervisningen på svensklektionerna. I följande citat [1] ser vi att informant 3 anser att undervisningen bör vara individanpassad till sin natur och hen anser också att det är naturligt att det finns individer av varierande bakgrund i gruppen:

[1] Minusta opetuksen tulee lähtökohtaisesti olla eriyttävää ja näen luonnollisena, että ryhmään mahtuu monenlaisia yksilöitä. (i3)

Jag tycker att undervisningen borde vara anpassande till sin natur och jag anser det naturligt att det ryms individer av olika slag i gruppen.(i3)

Hen betonar också i sin text att acceptera och förstå olikhet och unikheter och att vara van vid att arbeta gemensamt är de centralaste målen för hans undervisning. Informant 5 anser också att det är viktigt att beakta såväl duktiga som svaga elever. Hen betonar att lärararbete är ett

slags kundservicearbete och läraren borde göra sitt bästa för att elever skulle behålla deras intresse och motivation.

[2]Minusta on tärkeää, että opettaja huomioi sekä taitavat että heikot oppilaat. Opettaja tekee kuitenkin ”asiakaspalvelutyötä”, ja minusta on itsestään selvää, että pyrin palvelemaan mahdollisimman hyvin omia oppilaitani ja tukemaan heitä, jotta kiinnostus ja motivaatio pysyisivät yllä.(i5)

Det är viktigt för mig att läraren tar hänsyn till både duktiga och svaga elever. Lärare gör dock ”kundservicearbete”, och jag tycker att det är självklart, att jag syftar till att betjäna mina egna elever så bra som möjligt och att stödja dem, så att deras intresse och motivation upprätthållas. (i5)

Informant 5 anser alltså att anpassning av undervisning för henne betyder något sådant att hon strävar efter att bemöta sina elever som individer och försöker att hitta deras styrkeområde så att hon skulle kunna beakta dem på lektionen.

[3] Minulle eriyttäminen tarkoittaa sitä, että pyrin kohtaamaan ja kohtelemaan oppilaitani yksilöinä, ja yritän löytää heidän vahvuusalueet siten, että voisin huomioida tämän oppitunneillani. (i5)

För mig betyder anpassning att jag strävar efter att bemöta och behandla mina elever som individer, och försöker att hitta deras styrkeområde så, att jag skulle kunna beakta detta på mina lektioner. (i5)

Det framkom av materialet att det finns också saker som förhindrar anpassningsmöjligheter eller gör det svårt att genomföras. Informant 2 (se citat [5]) nämner att brist på tid är en sak som orsakar det att hon inte kan anpassa sin svenskundervisning så systematiskt som hon skulle vilja.

[5] Haluaisin eriyttää opetustani vielä systemaattisemmin mutta usein aika tulee vastaan. Ehkä kokemuksen myötä tähänkin asiaan tulee rutiinia. (i2)

Jag skulle vilja anpassa min undervisning ännu mer systematiskt men ofta räcker tiden inte till. Kanske jag får mer rutin till detta genom erfarenhet.

(i2)

Enligt informant 5 påverkar stränga ekonomiska förhållandena i hennes skola. I citat [5] framkommer att alla anskaffningar behöver övervägas mycket försiktigt och det orsakar att man inte har tillräckligt med resurser, det vill säga råd att skaffa material och medel som underlättar anpassningen:

[6]Tiukka taloustilanne näkyy myös koulussamme, ja kaikki hankinnat tulisi miettiä todella tarkkaan. Siksi koenkin, ettei resurssit ole tällä hetkellä riittävät opetuksen eriyttämiseen. (i5)

Den stränga ekonomiska situationen syns också på vår skola, och alla anskaffningar borde övervägas på mycket noggrant. Därför upplever jag att resurser är bristfälliga för att anpassa undervisning. (i5)

4.1.2 Anpassningsmetoder

I detta avsnitt kommer jag att redogöra på basis av mitt intervjumaterial för hurdana konkreta medel eller metoder svensklärarna använder i praktiken. Två av de fem informanterna berättar att anpassning av undervisning på deras skvensklektion sker genom att variera både muntliga och skriftliga uppgifter. Informant 3 i citat [7] berättar att han använder öppna övningar där varje elev har möjlighet att fungera på sin egen språkfärdighetsnivå:

[7] Yksilöllistäminen ja eriyttäminen tapahtuvat opetuksessa pääosin luontevasti teettämällä oppilailla avoimia (suullisia ja kirjallisia) tehtäviä, joissa jokainen toimii omalla kielitaidon tasollaan. (i3)

Individualisering och anpassning i undervisning sker huvudsakligen naturligt genom att låta elever göra öppna (muntliga och skriftliga) uppgifter, där var och en fungerar på sin egen språkfärdighetsnivå. (i3)

Informant 2 använder också muntliga övningar på hennes lektioner. Hon låter elever ofta arbeta i par. Hon betonar att genom muntliga övningar kan även de elever som har svårt att skriva, uppleva känslor av framgång. Till slut sammanfattar Informant 2 att hon använder mestadels extra uppgifter och speciellt några tillämpande muntliga övningar som huvudsaklig anpassningsmetod. Informant 1 glädjer sig i citat [8] att hon fick använda ny undervisningsmaterial och känner att den förenklar anpassningen av undervisning:

[8] Onneksi sain ensimmäisenä vuoteni vaihdettua kurjan ja vanhan kirjasarjan uudempaan, joka tarjoaa itsessään jo vaikka mitä erilaisia toimintatapoja oppimiseen. Kirja myös antaa vinkkejä eriyttämiseen. Olen myös esimerkiksi tehnyt kansion, johon olen kerännyt erilaisia ”kivoja” tehtäviä, kuten ristikoita, kulttuuritestejä. (i1)

Lyckligtvis fick jag under mitt första år byta den tråkiga och gamla bokserien till en nyare, som erbjuder alla möjliga arbetsätt för lärandet. Boken också ger tips för anpassandet. Jag har t.ex. gjort en pärm där jag har samlat in olika ”trevliga” övningar, så som korsord och kulturtest. (i1)

Från hennes (i1) berättelse (se citat [8]) får man en bild att hen tillbringar mycket tid på att skraddarsy extra material som hen använder som anpassningsmedel.

Informant 3 understryker att det är viktigt att erbjuda sådana arbetsätt som känns meningsfulla för elever. Det förekommer från hens svar att hen tydligen har positiva

erfarenheter av språkportföljen som arbetssätt. Språkportföljen enligt henne ger elever vidare ramar att själv välja ett passande arbetssätt. Portföljarbetet frigör enligt Informant 3 lärares resurser till att fokusera på dem som behöver mer stöd medan varje elev får arbeta på ett meningsfullt sätt. Med språkportföljen menar Informant 3 troligen den europeiska språkportföljen där eleven bygger upp en egen språkbiografi (se t.ex. Utbildningsstyrelse, 2014).

Informant 4 berättar i citat [9] om sina erfarenheter av digitala verktyg, i det här fallet smartboarden som hjälpmedel i undervisning och dess anpassning.

[9] *Älytaululla on lisäksi helppoja lisätehtäviä, jotka heikommatkin oppilaat osaavat ratkaista (tarvittaessa luokkakaverit auttavat). (i4)*

På smartboarden finns det också lätta tilläggsövningar, som de svagaste eleverna kan lösa (klasskompisar hjälper till vid behov). (i4)

Hon nämner två sätt att utnyttja den på svensklektioner: De duktigare elever kan fungera som hjälplärare som visar svar av övningar på smartboarden. Samtidigt får informanten mer tid att cirkulera i klassen. Digitala verktyg kan med andra ord hjälpa läraren att fokusera på dem som behöver hjälp och samtidigt befria henne eller honom från att stå framför klassen. Hon nämner också att det finns tilläggsövningar på smartboarden som även de svagaste elever kan lösa.

I citat [10] berättar informant 3 att han försöker i sin egen undervisning erbjuda olika roller och uppgifter både till de mindre begåvade elever så de skulle kunna göra någonting som de anser meningsfullt och givande, och samtidigt bjuda lämpliga övningar de duktigare elever:

[10] *Eriytyttäminen on mielestäni sitä, että oppilaat saavat itselleen sopivan tasoisia haasteita. Nopeille ja noheville ei ole järkevä antaa lisää samankaltaisia tehtäviä, joita he ovat juuri tehneet, vaan jotakin, mitä he pitävät mielekkäänä. (i3)*

Enligt min åsikt betyder anpassningen att elever får utmaningar som är lagom för deras nivå. För snabba och begåvade lönar sig inte att ge mer av liknande övningar som de precis har gjort, utan någonting, som de anser vara meningsfullt. (i3)

En synpunkt som Informant 3 också anser viktig är vikten av elevers upplevelser av att lyckas. Hen nämner att för någon kan fri skrivning vara den mest passande arbetssätt medan för en annan drama skulle vara den lämpligaste sätt att arbeta och någon får känslor av att lyckas i skolarbetet genom att läsa tecknade serier. I sitt svar pratar Informant 3 särskilt mycket om vikten av sådana positiva känslor hos mindre begåvade elever och om att läraren borde erbjuda sådana uppgifter och arbetssätt där även de mindre begåvade elever får positiva upplevelser på deras egen nivå. Lärare kan hjälpa dem att nå sådana känslor genom att placera dem på olika roller när elever gör uppgifter. Sådana roller enligt Informant 3 kan vara till exempel domare som bekräftar med hjälp av svarpappret om tävlarens svar är rätt eller inte, eller i grupparbete kan han eller hon arbeta som skrivare, tidräknare, ordförare och även som fotograf.

4.2 Olika inlärare

Denna kategori består av två underkategorier, *heterogena undervisningsgrupper* (avsnitt 4.2.1) och *olika inlärningsstilar* (avsnitt 4.2.2)

4.2.1 Heterogena undervisningsgrupper

Samtliga informanter arbetar som ämneslärare på högstadiet. De alla berättar att undervisningsgrupperna de arbetar med, är mycket heterogena, dvs. det ryms många slags inlärare i gruppen. I följande citat [11] och [12] berättar informanterna 1 och 3 att det finns olika slags inlärare i deras undervisningsgrupper:

[11] *Ryhmissäni on monenlaisia oppijoita ja oppilaita. Osa on aidosti kiinnostuneita (kielistä) ja haluavat saada hyviä arvosanoja – he tekevät kotitehtävät, osallistuvat, ottavat osaa ennakkoluulottomasti tuntityöskentelyyn. Osa ei kiinnosta pätkäkään – heidän motivoimisensa ja ohjaamisensa on haastavaa. (i1)*

I mina grupper finns det många slags inlärare och elever. En del är genuint intresserade (av språk) och vill ha bra vitsord – de gör hemläxor, deltar, tar fördomsfritt del i klassarbete. Några intresserar sig inte alls – att motivera och handleda dem är krävande. (i1)

[12] *Oppilaat eroavat toisistaan monin tavoin: jotkut ovat erittäin motivoituneita oppimaan ruotsia, toisia se ei voisi vähempää kiinnostaa. Suurimalle osalle ruotsi tuntuu kuitenkin olevan vain yksi aine monien muiden joukossa. (i3)*

Elever skiljer sig åt på många sätt: några är mycket motiverade att lära sig svenska, några kunde inte bry sig mindre om det. För de flesta verkar svenska vara bara ett ämne bland många andra. (i3)

Informanterna 1 och 3 i citat [11] och [12] berättar att elever i undervisningsgrupperna skiljer sig åt bl.a. efter deras motivation åt svenska som ett skolämne. Det är helt naturligt att några ämnen intresserar elever mer än andra, och detta påverkar hur de betar sig på lektionen – de mer motiverade eleverna är mer villiga att vara aktiva och ta del i aktiviteter på svensklektioner. Informant 1 beklagar att det är svårt att motivera och handleda de mindre motiverade eleverna.

Tre av de fem informanterna nämner att det finns elever som har inlärningsssvårigheter eller behov av särskilt stöd på deras svensklektioner. Även om denna studie är en fallstudie och det inte finns tillräckligt intervjumaterial för att kunna generalisera, kan jag enligt mina erfarenheter påstå att det finns elever med något slags inlärningsssvårighet eller behov av

särskilt stöd i nästan varje undervisningsgrupp. Informant 4 i citat [13] berättar att hon har erfarenhet av elever med olika inlärningssvårigheter eller störande beteende:

[13] Lisäksi on sellaisia oppilaita, joilla on vaikeuksia oppimisessa (esim. keskittymisessä työntekoon) tai häiriökäyttäytymistä (esim. ylivilkkaus), mielenterveysongelmaisia, kännykänräplääjiä... (i4)

Sedan finns det sådana elever som har svårigheter med inläring (t.ex. med att koncentrera sig på arbete) eller störande beteende (t.ex. hyperaktivitet), sådana som har problem med mental hälsa, sysslar med telefonen... (i4)

Enligt informant 4 (se citat [13]) finns det bl.a. koncentrationsproblem, störande beteende och sådana elever som har psykiska problem på hennes svensklektioner.

4.2.2 Olika inlärningsstilar

I denna studie ville jag också undersöka svensklärares tankar om olika inlärningsstilar och hur inlärningsstilarna syns på svensklektionerna. Jag frågade informanterna om inlärningsstilar av deras elever skiljer sig signifikant från varandra och hur de beaktar dem elevers individuella inlärningsstilar eller egenskaper i planering av undervisning och i praktiken. Tre av de fem informanterna tog ställning till min fråga gällande inlärningsstilar, och alla tre betonade att det finns lika många inlärningsstilar som elever. Det kom väldigt tydligt fram från alla tre informanternas svar att de försöker att beakta olika inlärningsstilar så mångsidigt som möjligt. Informant 1 i citat [14] har märkt att en del av elever inte kan identifiera hur de lär sig bäst. Därför försöker hon hjälpa elever att hitta en passande stil för lärandet.

[14] Olen pyrkinyt huomioimaan erilaisia oppimistyyliä mahdollisimman monipuolisesti. Osa oppilaista ei selkeästi tiedä, että millä keinoin he oppivat parhaiten, ja sitten olemme koettaneet etsiä niitä väyliä mahdollisimman monelle, esimerkiksi sanastoa harjoittellessa (i1)

Jag har försökt att beakta olika inlärningsstilar så mångsidigt som möjligt. En del av elever tydligen vet inte hur de lär sig bäst, och sedan har vi försökt att hitta lätt väg för så många som möjligt, t.ex. när man övar ordförråd. (i1)

Man kan enligt Informant 1 försöka hjälpa eleven att hitta den mest passande inlärningsstil för henne/honom t.ex. när det övas ordförråd på lektionen. Informanten förklarade inte detta noggrannare, men jag antar att hon låter eleven försöka lära sig ordförrådet på olika sätt för att hitta stilen som känns mest naturlig för henne/honom. Sådana sätt kan vara t.ex. att eleven får repetera ordförrådet högt, skriva och organisera ordlappar osv. Informant 4 i citat [15] belyser att på hennes svensklektionerna finns det elever som utnyttjar någon av de fyra sinnesbaserade inlärningsstilarna (visuell, auditiv, kinestetisk, taktil, se t.ex. Sprenger 2003:35-40).

[15] Osa muistaa hyvin kuulemansa ja lukemansa ja näkemänsä (visuaalinen), osa oppii parhaiten selityksistä ja keskusteluista ja kuulemastaan (auditiivinen), osa oppi parhaiten tekemällä (kinesteettinen). (i4)

En del kommer bra ihåg det hörda och det lästa (visuell), en del lär sig bäst genom förklaringar och diskussioner och från det hörda (auditiv), och en del lär sig bäst genom att göra (kinestetisk). (i4)

Vad hon inte (i4) nämner (se citat [15]) är den taktila inlärningsstilen som baserar sig på att inlärare lär sig bäst genom att röra saker och att använda händerna (se t.ex. Sprenger 2003). Informant 4 anser också att ju flera sinnen användas på svensklektioner, desto bättre. Vad hon anser att vara problematiskt är att följa precis den metod som är starkaste för varje individ.

Emellertid anser Informant 3 att kategorisera elever enligt en viss inlärningsstil kan vara väldigt förenklande, eftersom det enligt honom inte är så enkelt att anta att eleven lär sig genom en viss inlärningsstil. Han betonar att det inte är rationellt att tänka att en lär sig

visuellt, den andra auditivt eller kinestetiskt. Därför brukar han använda så mångsidiga undervisnings- och bedömningsmetoder som möjligt för att detta stödjer elevernas inlärningsmöjligheter bäst.

4.3 Lärarnas allmänna tankar om inklusion

Förutom att undersöka i svensklärarnas tankar och erfarenheter av individualisering av undervisning på svensklektionerna samt granska lärarnas konkreta individualiseringsmetoder, ville jag också ta reda på svensklärarnas attityder till inklusion (tanken om en gemensam skola för alla) samt deras erfarenheter av ämneslärarutbildning. I det följande kommer jag redogöra för lärarnas egna tolkningar av inklusion som ett begrepp och hur inklusion realiseras på deras vardag i skolvärlden. Tre av mina fem informanter svarade på min fråga som behandlade inklusion och hur lärarna uppfattar begreppet. I det sista kapitlet presenterar jag lärarnas upplevelser och minnen av ämneslärarutbildningen.

Två av dem fem besvarade informanter har en tydlig bild av inklusion som begrepp. De anser att inklusion ordagrant är någonting sådant som kategoriserar elever in i en och samma grupp. Informant 1 anser att elever bör komma överens med olika människor, och den inkluderande skolan erbjuder möjlighet till detta. Hon betonar också att om man utesluter någon från gruppen på grund av t.ex. någon skada, är det samhället som är invalidiserande.

Trots att Informant 3 anser att inklusion huvudsakligen är en positiv sak, konstaterar hen att om beteende eller behov av en viss individ har försvårar eller även omöjliggör andra elevers studering och inläring, måste man försöka hitta andra pedagogiska lösningar än inklusion.

Informant 4 i stället verkar vara lite osäker om hur man skiljer termen inklusion från integration. Hon berättar att avvikande individer har hittills varit integrerade i majoritetgruppen. Informant 4 anser också att undervisa hela åldersklasser i en och samma grupp har drastiskt ökat ämneslärares arbete. Vad kan tolkas utifrån hennes svar är att hon anser att integration och inklusion som sig menar en och samma sak (se citat [18]).

Informant 1 tycker däremot att fast inklusion (och integration) ökar lärarnas arbete, har hon fått tillräckligt stöd och hjälp. Nedan (i citat [16], [17] och [18] sammanfattas informanternas i1, i3 och i4 tankar om inklusion som verkar vara lite osäkra:

[16] Inklusion näen nykypäiväisenä käsitteenä. (i1)

Jag ser inklusion som ett modernt begrepp. (i1)

[17] Inklusion ymmärrän nimensä mukaisesti ”sisään sulkemisena”. (i3)

Jag uppfattar inklusion ordagrant som att ”läsa in någonting”. (i3)

[18] Inklusio on varmaankin erityistapausten sulauttamista normaaliluokkaan. (Mikä ero on integraatiolla ja inklusiolla? Tähän asti on puhuttu, että erilaiset yksilöt on integroitu ryhmään..?) (i4)

Inklusion är troligen att smälta in specialfall i normalklassen. (Vad är skillnaden mellan integration och inklusion? Hittills har man pratat att olika individer är integrerade i gruppen..?) (i4)

Vad som är intressant är att informant 3 i citat [17] beskriver att hon anser att inklusion är någonting sådant som låser in någonting. Det har tydligen en negativ klang men samtidigt använder informant 3 citationstecken. Detta kan tolkas som osäkerhet vad begreppet inklusion ens betyder. Osäkerheten framgår också från citat [18] där förekommer ordet ”troligen”.

4.4 Tankar om ämnespedagogiska studier

När jag gick igenom informanternas svar på min fråga ”Hurdana färdigheter har ämnespedagogiska studier gett dig att bemöta elevers individuella behov?”, kom det fram att informanterna har en väldig tydlig åsikt om temat. Värt att notera var att alla fem informanterna hade svarat på denna fråga vilket inte var fallet för alla stödfrågor som ställdes. Man kan dra slutsatsen att detta tema är viktigt och värt att undersöka.

Tre av fem informanter tänkte att ämnespedagogiska studier på universitet inte hade givit dem tillräckliga kunskaper att bemöta elever med individuella behov. Informant 1 berättar att hon var väldigt förvånad redan under studierna över att hur bristfällig utbildning egentligen var. Då hade hon tänkt att hon kan inte vara redo att undervisa eller ännu värre – att fostra elever med dessa begränsade kunskaper. Informant 1 använde också ett mycket starkt uttryck när hon berättade att hon är besviken på sina ämnespedagogiska studier. Hon konstaterar att olika inlärningsstilar behandlades endast ytligt fast hon anser att de är viktiga att identifieras i det praktiska arbetet.

Enligt informant 2 är det mycket viktigt att känna sina elever med tanke på anpassning av undervisning, men att detta tema inte behandlades alls på universitetet. Informant 5 håller med Informant 1 och 2 att ämnespedagogiska studier inte förberedde blivande lärare att bemöta olika elever. Hon önskar att hon hade fått mer konkreta exempel på situationer som ansluter sig till bemötandet av elever med olika behov. Det talades dock mycket om inklusion i pedagogiska studier men enligt Informant 5 stannade behandlingen av detta på en mycket teoretisk nivå.

Informant 3 däremot tyckte att han har fått tillräckligt information om individuella inlärare under sina studier. Han påpekar att det lönar sig inte att lära sig alla diagnoser utantill, utan han anser att det skulle vara viktigare att få en förståelse för varje elevs unikhet. Informant 4 inte uttrycker sig så starkt som andra informanter, utan hon skriver litet mer neutralt att i ämnespedagogiska studier fokuserade man mer på att hur språket borde undervisas.

Informanterna 1 och 2 verkar vara mycket aktiva och motiverade för att bibehålla och utveckla sina professionella kunskaper. De berättar att de efter studierna har tagit del i olika utbildningar som behandlar t.ex. speciellt stöd och hur man fyller i olika pedagogiska dokumenter. Informant 2 berättar att speciallärare i deras skola i någon mån har ordnat små infostunder om ämnet. Mestadels sker utvecklandet av professionella kunskaper genom att de självständigt läser litteratur kring ämnet. Både Informant 1 och 2 har frivilligt studerat lite specialpedagogik på universitet, och åtminstone Informant 2 anser att hon har rimliga kunskaper om ämnet. Hon tror att hon inte hade fått så goda färdigheter att bemöta elever med

individuella behov endast från ämnespedagogiska studier. Hon oroar sig för att elever står i ojämlik situation beroende av ämneslärares inställning till anpassning av undervisning.

5 DISKUSSION

Syftet med denna avhandling var att ta reda på hurdana uppfattningar svensklärare har om individuell anpassning av undervisning och hurdana konkreta metoder de använder på deras svensklektioner så att elever får individuell undervisning som svarar på deras individuella behov. Jag ville också undersöka hurdana tankar svensklärare har om den inkluderande skolan, som betyder att varje elev studerar i samma undervisningsgrupp oavsett de har speciella behov för inläring eller inte. Informanterna i denna studie hade ganska liknande bakgrunder. De alla tre hade mindre än tio års arbetserfarenhet som svensklärare medan resten av informanterna hade undervisat svenska i över 20 år.

Lag om grundläggande utbildning (1998/628) reglerar att undervisningsanordnaren ska följa läroplanen som ger ramar och mål för undervisning. Eftersom materialinsamling till denna avhandling ägde rum innan den nyaste läroplanen (GLGU 2014) trädde i kraft, presenterade jag i kapitel 2.3 det centralaste innehållet av såväl den äldre läroplanen (GLGU 2004) som den nyare läroplanen (GLGU 2014) utifrån B1-svenskans perspektiv.

I GLGU 2004 upprepas det vad elever ska lära sig medan i GLGU 2014 pratas det kontinuerligt om mål för lärandet och vad undervisningen ska syftas på. I GLGU 2014 fokuseras det mer på att vad undervisning och handledning ska erbjuda till elever. GLGU 2004 fokuserar mer på att ställa krav för elevers sida och begära vad de ska lära sig. I den nyare läroplanen (GLGU 2014) finns det ett helt nytt kapitel som behandlar handledning, individualisering och stöd av undervisning av B1-svenska både i årskurs 6 och årskurser 7-9. I GLGU 2004 sådant kapitel finns inte alls, utan individualisering av undervisning nämns i kapitel 4.2 som behandlar inlärningsplanen och i kapitel 4.4 om stödundervisning som är en form av individualisering enligt GLGU 2004.

I 2014 intervjuade Svensklärarna i Finland sina medlemmar och utförde en studie av svensklärares åsikter och tankar av den förnyade läroplanen och den nya timfördelningen där två veckotimmar svenska flyttas från årskurs 7 till årskurs 6 (Svensklärarna i Finland, 2014). Undersökningen genomfördes i samarbete med Språkläraryrket i Finland (SUKOL). I studien intervjuades 131 medlemmar av föreningen och resultaten visade att 81% av

besvarade informanter tror att den nya timfördelningen minskar studering av språk. Enligt informanter hade det inte ännu bestämts att hur skolmyndigheter kommer att ordna svenskundervisning i årskurs 6. Informanterna i studien var bland annat rädda för att deras arbetstimmar kommer att minska och de oroade sig för att kvaliteten av svenskundervisning på lågstadiet ska försämrans eftersom det var oklart att vem kommer att undervisa svenska på lågstadiet. Jag själv också oroar mig för att när antalet av arbetstimmar minskas kommer troligen chans att ge individuell undervisning också att minska. Studien visade också att svensklärare förutsade att i framtiden kommer de behöva mer utbildning i digitalisering, undervisningsmaterial, undervisningsmetoder och integration. Fast det framkom negativa och förvånade åsikter om den nya läroplanen, också positiva kommentarer uppträdde: svensklärare ansåg att det kan dykas upp helt nya undervisningsmetoder och –material tack vare den kommande läroplanreformen.

Resultatet visade att varje informant av de fem som intervjuades ansåg att det är viktigt att individualisera undervisning så att den svarar på olika inlärares behov. En sak som jag märkte var att ingen av de intervjuade informanterna hänvisade till grundutbildningslagen (1998/628) som understryker vikten av att undervisning skall stödja elevernas egna förutsättningar att delta i utbildningen eller till läroplanen för den grundläggande utbildning när de berättade att anpassa undervisning är viktigt. Med tanke på att ingen av mina informanter hänvisade vare sig till grundutbildningslagen eller till läroplanen skulle man kunna anta att dessa inte är deras största motiv till att anpassa undervisning utan det är någonting annat som styr dem. Som blivande lärare är jag självklart medveten om lagar och läroplanen men innersta motivation kan vara att lärare vill altruistiskt erbjuda bästa möjliga undervisning som passar för varje elevs individualistiska inlärningsmål och behov.

I denna undersökning ville jag också ta reda på hurdana tankar svensklärarna som jag intervjuade har om olika inlärningsstilar och hur de syns på deras svensklektioner. Två av informanterna nämnde att det finns inlärare som har någon eller fler av en så kallade sinnesbaserade inlärningsstilar. T. ex. Sprenger (2003:35-40) har delat in inlärningsstilar i tre kategorier beroende genom vilken sinneskanal inlärare lär sig bäst (se även avsnitt 2.1.3). Sådana inlärningsstilar som baserar sig på Sprengers kategorisering är visuell, auditorisk/verbal och kinestetisk/taktil. Vad mina informanter också nämnde var att de strävar

efter att ordna deras undervisning så att den erbjuder någonting för varje inlärartyp oberoende av deras sinnespreferens. Annars nämnde mina informanter inte några vissa inlärningsstilar utan de tyckte hellre att det finns så många inlärningsstilar som inlärare. En informant betonade även att det går inte att fastna sig i en tanke att det finns ett eget fack för varje inlärningsstil och elever kan placeras i dessa fack. Jag tolkar dessa åsikter så att lärarna är medvetna om olika inlärningsstilar och de tydligen kommer ihåg åtminstone några teorier kring ämnet, men de anser att kategorisering av elever enligt grova inlärningsstilar inte är meningsfullt. Att känna elever som personer och individer är viktigare och detta betonar också Ikonen et al (2002:177). Anderssons och Centervalls (2004) studie gav också liknande resultat: pedagogerna i deras studie kunde inte nämna begreppen inlärningsstil och sinnespreferenser fast de i någon mån styr deras undervisning.

En av mina forskningsfrågor var att ”Hur uppfattar lärarna termen inklusion?”. Jag ville alltså veta hurdana tankar mina informanter har om tanken av den gemensamma skolan där alla går i samma klass. Meningen i denna undersökning var inte att förklara termen åt informanter utan jag ville få veta hur de själv ser och uppfattar termen och ideologin bakom den och på så sätt testa deras kunskaper kring ämnet. Moberg et al. (2009:94) betonar att det finns skillnader i inställningar mot inklusion mellan olika lärargrupper. Speciallärare är ofta mindre kritiska mot inklusion medan ämnes- och klasslärare är mer kritiska och denna kritisk inställning syns också i min undersökning. En av lärarna var lite osäker på vad termen inklusion betydde och detta stämmer överens med Moberg et al. (2009:76), som konstaterade att en finskspråkig motsvarighet för ordet inklusion inte har kunnat etableras. Samma lärare funderare också på hurdana skillnader det finns mellan inklusion och integration. Det kan vara värt att notera att den här läraren var den äldsta av informanterna och gick sin ämneslärarutbildning på 70-talet då tanken av den gemensamma skolan ännu inte hade hunnit att vakna (jfr. Moberg et al., 2009:89). Inklusion sågs huvudsakligen som en fin och positiv sak som hjälper elever att kunna bemöta och acceptera olikhet. En informant hade dock lite motstridande åsikt om inklusion och han konstaterade att man ska inte placera en individs intresse före kollektivet. Från lärarnas svar fick jag en bild av att yngre lärare har en positivare uppfattning om inklusion i allmänhet, medan de som har längre erfarenhet av läraryrket kan vara mer kritiska.

Att kartlägga hurdana konkreta metoder som svensklärarna använder för att individualisera sin undervisning var en sak som intresserade mig när jag började att planera denna undersökning. Jag anser att det utöver teoretiskt betonade ämnespedagogiska studier skulle det vara viktigt speciellt för just nyblivna lärare att få några tips och metoder som är testade i det verkliga livet. Så tänkte jag att lärarnas svar kan fungera som en hjälpmedel för blivande svensklärare som kanske inte har hunnit att samla in individualiserande material i en så kallade materialbank som jag har hört att många lärare brukar göra. Vad som känns lite överraskande är att informanterna inte skrev så konkret om de metoderna som de använder för att individualisera svenskundervisningen. Jag skulle ha förväntat lite mer specifika tips men samtidigt men detta kan bero på hur formulerade jag hjälpfrågorna. Jag skulle kanske ha kunnat skriva t.ex. ”Ge minst fem exempel hur du anpassar xxx”. Så hade jag kanske fått mer konkreta tips. Tomlinson (2002:4) berättar att inte finns några självklara recept för individualisering, utan han betonar att pedagogiska lösningar och åtgärder borde respektera individen och detta visade även mina resultat. En sak som känns också speciellt aktuellt är användandet av digitala verktyg. En informant nämner att hon låter elever göra övningar på smartboarden men annars nämnder inga övriga digitala verktyg, t.ex. surfplattor. Jag anser att både blivande och mer erfarna lärare borde göra sig bekanta med digitala hjälpmedel speciellt nu när digitalisering i skolan är aktuellt. Att använda varierande arbetsmetoder och ge olika slags uppgifter som stödjer elevernas styrkor synades både i min undersökningsresultat och Anderssons och Centervalls (2004) samt Mattssons och Sjöholms (2009) studie.

I denna undersökning ville jag också undersöka lärarnas erfarenheter av ämnespedagogiska studier och hur de motsvarar på arbetslivets krav. Moberg et al. (2009:97) betonar att lärarutbildning behöver förnyas för att inklusiv undervisning ska fungera fullt ut. Såsom jag redan i avsnitt 4.4 konstaterade, ansåg tre av de fem informanterna att ämnespedagogiska studier inte hade förberett dem tillräckligt för att bemöta elever med individuella behov. Vårt att notera är att alla tre lärare som berättade att de inte har fått tillräckliga kunskaper för att behandla elever individuellt är relativt unga och har hunnit att arbeta som lärare färre än tio år. De två informanter som har längre erfarenhet av läraryrket och har fått sin lärarutbildning över 20 år sedan hade lite annorlunda åsikter. Jag anser att ämneslärarutbildning inte har innehållit sådana studiehelheter som förbereder blivande svensklärare att bemöta olikheter mer än de moderna ämnespedagogiska studierna, utan den långa erfarenhet som lärare har gett

självförtroende och kunskaper som de yngre lärare inte har hunnit att få. Två av de tre informanterna som ansåg att ämneslärarutbildning är bristande berättade också att de utvecklar sig själva genom att läsa och studera specialpedagogik självständigt på fritiden. Fast materialet i denna undersökning var mycket begränsat, visar det behov att det kan finnas behov för att uppdatera ämnespedagogiska studier. Jag kan hålla med Moberg et al. (2009:97) som påpekar att krav på förnyelse av lärarutbildning gäller just specialpedagogiska kunskaper.

Vad gäller forskningsprocessen inser jag nu i efterhand att den inleddes från fel håll. Forskningsidén var ganska klar redan från början av magisterseminariet men jag satte igång genom att börja skriva teoridelen utan någon klar tanke om vad skulle jag egentligen behövat skriva. När jag fick hjälp av min handledare som föreslog att jag hellre skulle börja med att analysera det insamlade intervjumaterialet, hittade jag den röda tråden.

Att jag valde enkät med drag av temaintervju som metod känns fortfarande som en mycket bra idé. Med temaintervjun fick jag veta informanternas åsikter om ämnet på en mer allmän nivå. Att fokusera mig på någon fenomen på mycket detaljerat sätt inte skulle ha varit meningsfullt med tanke på denna undersökning. Jag är lyckad att få relevant information som kan hjälpa andra svensklärare att fundera på sin egen undervisningsfilosofi från individualiseringens synvinkel. En sak som jag märkte var lite problematiskt under avhandlingsprojektets gång var att mina intervjufrågor var kanske lite för omfattande och därför hände just det som jag var rädd för: informanterna orkade eller hann inte svara på eller ta ställning till varje fråga. Jag skulle kanske kunnat att undvika detta genom att testa mina intervjufrågor på förhand t.ex. med någon annan seminariedeltagare eller någon bekant som redan arbetar som svensklärare.

6 AVSLUTNING

Syftet med denna magisteravhandling var att ta reda på hur svensklärare individualiserar sin undervisning på svensklektioner, hurdana undervisningsmetoder de använder och hurdana åsikter de har om individuelltanpassad undervisning. Jag ville också forska i svensklärares åsikter om den gemensamma skolan för alla, d.v. s. inklusion och hurdana tankar och uppfattningar lärarna har om olika typer av inlärare. I teoridelen presenterade jag de centralaste begreppen för denna studie och tidigare studier kring ämnet. Jag berättade också om ämnespedagogiska studier och behörighetsvillkor för ämneslärare och granskade både den äldre läroplanen (GLGU 2004) och den nyare versionen (GLGU 2014) av B1-svenskans synvinkel. Som material hade jag skriftliga temaintervjuer skrivna av fem ämneslärare som arbetade som svensklärare på högstadiet.

Jag delade informanternas skriftliga temaintervjuer i olika kategorier som följde mina forskningsfrågor och syftet var att presentera informanternas tankar och uppfattningar under varje kategori eller tema sedan i analysdelen. Under analysens gång märkte jag att informanternas svar stämde överens med t.ex. Tomlinsons (2002:4) påstående, enligt vilken individualisering av undervisning är alltid individuellriktad som med andra ord betyder att det är inte metoden som står i fokus utan individen. Inklusion, d.v.s. en tanke av den gemensamma skolan ansågs huvudsakligen vara en positiv sak, men enligt informanterna skulle man alltid tänka på hela undervisningsgruppens bäst. Lärarna gav också en del konkreta exempel på hur man kan individualisera undervisningen, så som att de ger olika öppna (muntliga och skriftliga) övningar åt elever där var och en kan fungera enligt sin egen språkfärdighetsnivå och att man kan använda korsord och kulturtest. Vad som är viktigt är att elever får meningsfulla övningar och de har chans att få känslor av lyckandet. Dessa konkreta tips kan vara till nytta för blivande såväl som aktiva lärare på fältet.

Denna studie är som sagt en fallstudie där urval av informanter är mycket begränsad. Hirsjärvi et al (2010:232) anser att på grund av sin unikheter, går det inte att värdera kvalitativ forskning med traditionella metoder. Detaljerad rapport om genomförande av undersökning förbättrar kvalitativa undersökningens *reliabilitet*. Varje steg ska förklaras mycket noggrant. I epistemologisk diskussion pratar man om *pragmatisk sanning*, enligt vilken påståendet är sant

om det erbjuder omvärlden något som den kan ha nytta av (Tuomi och Sarajärvi, 2003:132). Tuomi och Sarajärvi (2003:133) sammanfattar att *validitet* av en undersökning betyder någonting att man har faktiskt forskat i vad som han eller hon har lovat.

När jag skickade intervjufrågor till mina informanter framhävde jag att deras svar kommer att behandlas helt anonymt. Detta underlättade förhoppningsvis att de vågade vara ärliga. Som jag redan i kapitel 3.1 ansåg, var det överraskande svårt att få frivilliga informanter i undersökningen och jag hade tvungen att använda mina egna sociala kontakter för att hitta informanter till min undersökning. Tuomi och Sarajärvi (200:138) betonar att när det gäller *reliabilitet*, är det viktigt att beskriva även om det dyker upp problem under forskningsprojektets gång.

Denna avhandling var en liten och avgränsad studie av svensklärares erfarenheter om anpassning av undervisning på svensklektionerna. Resultaten visar att det finns saker som skulle kunna vara bättre. Lärarna beklagade att undervisningsgrupper är stora och mycket heterogena och det finns många slags inlärnings- eller beteendevårigheter hos elever. Brist på tid och resurser, t.ex. pengar och ordentliga böcker var också en sak som gör individualisering svårt enligt informanterna. Liknande resultat fick också Mattson och Sjöholm (2009) vars studie visade att brist på just tid och personal gör individualisering av undervisningen mycket svårare. För att utveckla ämneslärarutbildning och förbättra ämneslärares chanser att ge god individuell undervisning för varje elev, skulle man utgöra ett experiment där man tillverkar anpassande undervisningsmaterial, så som tilläggsuppgifter, spel och digitalt material och utforska hurdana resultat skulle dyka upp. Eftersom ett par informanterna berättade att de skulle ha önskat specialpedagogiska studier som obligatoriskt ämne på universitet vid sidan av ämnespedagogiska studier, skulle man kunna utföra mer kvantitativ undersökning och kartlägga om det fanns mer ämneslärare som anser att ämnespedagogiska studier borde utvecklas och förnyas. Andra (t.ex. Moberg et al., 2009:97) har också identifierat krav för lärarutbildningsreform.

Ett annat tema som skulle vara värt att undersöka i framtiden är grunderna för läroplanen och mål för lärandet i B1-svenska. Läroplanen övergår för närvarande från den äldre versionen (GLGU 2004) till den nyaste version (GLGU 2014) och ändringarna kommer att tas i bruk

under åren 2017-2019. Svensklärarna i Finland och SUKOL har i 2014 utfört en studie där svensklärares (N=131) fördomar och tankar om GLGU 2014 kartlades. Man skulle göra om samma studie efter GLGU 2014 har tagits i bruk och följts under några år. Då skulle lagstiftare och myndigheter få viktig information från professionella lärare som är vana vid läraryrket och har en realistisk bild av skolvärldens vardag.

LITTERATUR

- Aineenopettajan pedagogiset opinnot Jyväskylän yliopiston varsinaisille opiskelijoille.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/Aiko/hakeminen/varsinaisetopiskelijat>
(Hämtad 10.5.2018)
- Andersson, C., Centervall, A. 2004. *Inlärningsstilar – ett sätt att individanpassa undervisningen?* Högskolan Kristianstad. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229832/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 27.7.2017)
- Boström, L. 2004. *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Brownell, M., Smith, J., Crockett, J., Griffin, C. 2012. *Inclusive instruction: evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York. The Guilford Press.
- Bruun, J., Rimpiläinen, P. 2007. *Värikkäät oppilaamme – Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Utbildningsstyrelsen http://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf (Hämtad 22.1.2015)
- Carter, N., Prater, M.A., Jackson, A., Marchant, M. 2010. Educators' Perceptions of Collaborative Planning Processes for Students With Disabilities. *Preventing School Failure*. Nr 45. Vol 3. 60-70. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.54.1.60-70> (Hämtad 10.10.2017)
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. 2004. *Should we be using learning styles?: what research has to say to practice*. The Learning and Skills Research Centre (LSRC). <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A12401> (Hämtad 6.5.2018)
- Dunn, R. 1978. *Teaching students through their individual learning styles : A practical approach*. Reston Va.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates

Emanuelsson, I. 2001. *Integraatio ja segregaatio*. I Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (red). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.

Finlands grundlag (731/1999) <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731> (Hämtad 15.1.2015)

Förenta Nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf (Hämtad 25.8.2015)

Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet. Finlex. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986> (Hämtad 27.8.2015)

GLGLU 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildning 2004*. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Hämtad 3.3.2015)

GLGU 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildning 2014*. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen (Hämtad 15.10.2017)

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi

Ikonen, O., Juvonen, J., & Ojala, T. 2002. *Kohtaamisia koulupolulla : Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. I: Ikonen, O., Virtanen, P., Fadjukoff, P., From, K., Jylhä, I., Lämsä, A., Rönty, L. (red.) *Eriäinen oppija : Yhteiseen kouluun: Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 79-88.

Jyväskylä stadens nätsidor. *Koulut*. <https://www.jyvaskyla.fi/opetus/koulut> (Hämtad 2.1.2015)

Kangasvieri, T. , Miettinen, E., Kukkohovi, P., Härmälä, M. 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011.* Utbildningsstyrelsen.

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (Hämtad 3.3.2015)

Kolb, D. 2015. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey: Upper Saddle River.

Kuorelahti, M., Vehkakoski, T., 2009. *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana.* Jyväskylä:Snellman-instituutti.

Lag om grundläggande utbildning (628/1998)
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> (Hämtad 2.3.2015)

Markova, D., Powell, A. 1992. *How Your Child Is Smart: A Life-Changing Approach To Learning.* Maine: Conari Press.

Mattsson, L., Sjöholm, M. 2009. *Vems behov ska man tillfredställa? - individuellt bemötande genom lärstilsanpassad undervisning.* Institutionen för pedagogik och lärande. Luleå tekniska universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1016828/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 25.7.2017)

Reid, G. 2005. *Learning styles and inclusion.* London: Paul Chapman.

Salamancas deklARATION. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (Hämtad 5.3.2015)

Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun : Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla.* Jyväskylä: Atena.

Saloviita, T. 2015. Ledarartikel i Helsingin Sanomat 4.3.2015.
<http://www.hs.fi/paakirjoitukset/a1425360728113> (Hämtad 12.6.2015)

Skolinspektionen. *Anpassning av undervisningen*. <http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Fran-brist-till-mojlighet/Anpassning-av-undervisningen/> (Hämtad 27.8.2015)

Sprenger, M. 2003. *Differentiation through learning styles and memory*. California: Corwin Press, Inc.

Språkläraryrket i Finland SUKOL rf. https://www.sukol.fi/jasenyys/jasenyys_sukolissa/opettajan_ammatti (Hämtad 18.3.2018)

Suomen ruotsinopettajat ry. 2014. *Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja B1-kielen opetuksen varhennuksesta. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä* http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf (Hämtad 4.3.2017)

Stuart, S., Rinaldi, C. 2009. A Collaborative Planning Framework For Teachers Implementing Tiered Instruction. *TEACHING Exceptional Children*. Nr 42. Vol 2, 2009. 52-57 <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990904200206> (Hämtad 17.10.2017)

Tomlinson, C. A. 2000. *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC digest. <http://education.ky.gov/educational/diff/Documents/tomlin00.pdf> (Hämtad 27.3.2015)

Tuomi, J., Sarajarvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi

Undervisnings- och kulturministeriet. *Strategin för specialundervisning*. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html?lang=fi&extra_locale=sy (Hämtad 16.4.2016)

Utbildningsstyrelsen. *Sammandrag: Den europeiska språkportföljen i den grundläggande utbildningen i Finland*. http://kielisalkku.edu.fi/wp-content/uploads/2014/08/ESP_sammandrag_2014.pdf (Hämtad 13.5.2018)

Utbildningsstyrelsen. *Ändringar och kompletteringar av läroplanen för den grundläggande utbildning* 2010. http://www.oph.fi/download/132883_Andringar_och_kompletteringar_av_grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen2010.pdf (Hämtad 28.4.2016)

Vehkalahti, P., Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S. 2009. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.

Väyrynen, S. S. H. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä?: Inklusion monet kasvot. I: *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (red.). PS-kustannus. 12-29.

BILAGOR

Bilaga 1. Intervjubrev och –frågorna.

Tutkimus ruotsin aineenopettajien näkemyksistä opetuksen eriyttämisestä ja suhtautumisesta inklusioon - kerro vapaasti omista kokemuksistasi!

Ohessa on apukysymyksiä, joilla kartoitetaan peruskoulun yläluokkien ruotsin aineenopettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä, sekä suhtautumisesta inklusiiviseen kouluun. Voit antamieni tukikysymysten avulla kirjoittaa vapaamuotoisen, pohdiskelevan tekstin (mielellään 2-3 sivua) suomeksi. Kaikkiin kysymyksiin ei ole pakko vastata, vaan ne toimivat kirjoittamisen apuna ja inspiraationa. Kirjoita vapaamuotoisesti, omiin kokemuksiisi nojaten. Voit mielelläsi antaa konkreettisia esimerkkejä.

Kirjoita vastauksesi erilliselle Word –dokumentille, tai suoraan sähköpostiini. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Mikäli sinulle tulee kysyttävää, vastaan mielelläni.

Vastausaikaa on helmikuun loppuun, 28.2.2015 saakka.

Kiitän todella paljon osallistumistasi!

Taustatietoja

- Ikä ja sukupuoli?
- Opettajan työkokemus vuosina?
- Mahdolliset muut pedagogiset opinnot aineenopettajan pedagogisten opintojen lisäksi?
- Opetettavat kielet?

Esimerkkiaiheita, joista voit kirjoittaa

- Millaisia oppilaita/oppijoita ryhmässäsi on ruotsin oppitunneilla? Anna esimerkkejä.
- Eroavatko oppilaiden oppimistyylit merkittävästi toisistaan?
- Miten ymmärrät käsitteen opetuksen eriyttäminen tai yksilöllistäminen?
- Eriytätkö opetustasi ruotsin oppitunneillasi? Miksi? Miten?

- Miten huomioit oppilaiden yksilölliset oppimistyylit tai ominaisuudet opetuksen suunnittelussa ja käytännön opetuksessa?
- Riittävätkö resurssit (aika/raha/oppimateriaalit) mielestäsi opetuksen riittävään eriyttämiseen?
- Mitä keinoja kieltenopetuksessa voi käyttää opetuksen yksilöllistämiseksi?
- Miten tärkeänä koet, että oppilaat saavat yksilöllisten ominaisuuksiensa mukaista kieltenopetusta?
- Eroaako ruotsin opettaminen muiden kielten opettamisesta? Miten?
- Miten ymmärrät käsitteen inkluusio?
- Mitä mieltä olet inklusiosta?
- Toimiiko inkluusio koulussanne? Miksi/miksi ei?
- Onko sinulla kokemusta tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevista oppilaista yleisopetuksessa? Millaista?
- Millaiset valmiudet aineenopettajan pedagogiset opinnot ovat antaneet sinulle kohdata oppilaiden yksilöllisiä tarpeita?
- Oletko hankkinut lisää tietoa tai koulutusta erilaisista oppijoista tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta? Mistä? Miten?
- Saatto opetukseesi tukea muilta koulun ammattilaisilta? Jos saat, millaista?
- Millaisia neuvoja opettamiseen liittyen voisit antaa tuleville ruotsinopettajille?