

Delaktighet som pedagogisk utmaning

Birgitta Lansheim är fil.mag, i pedagogik; forskare inom GÖMU-projektet (Gränsöverskridande matematikundervisning), specialpedagog vid Lindängeskolan, Malmö samt doktorand i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, Malmö högskola.

Uppdraget

Skolan har ett politiskt uppdrag att, med demokratins förtecken, arbeta för en likvärdig skola, en skola för alla. Såväl skolans läroplan (Lpo 94) som den utredning vilken låg till grund för utformningen av den aktuella lärarutbildningen (SOU1999:63) poängterar att skolan måste möta alla elever utifrån deras bakgrund, tidigare erfarenheter och kunskaper och utifrån deras förutsättningar och behov.

"Den stora utmaningen är - utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt - hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning?" (SOU1999:63, s. 192).

Elever är olika - Olika synsätt på elever

Av tradition har specialundervisning betraktats som en väg att träna och kompensera för de elever som upplever skolsvårigheter av något slag, t. ex. i matematik. Här kan man tala om en syn på eleven som problembärare, en elev *med* svårigheter. Eleven upplevs inte klara av undervisningen utan får tillägna sig delar av den "vid sidan av", enskilt eller i en liten grupp. Inom den specialpedagogiska forskningen (se t.ex. Haug, 1998; Rosenqvist, 2000; Persson, 2001; Tideman m. fl., 2004; Nilholm, 2006) identifieras detta synsätt, med rötter inom medicin och psykologi, oftast som ett *kategoriskt perspektiv*. Von Wright (2000, 2002) benämner samma synsätt för det punktuella perspektivet. Pedagogen betraktar eleven med en blick som förknippar eleven med svårigheter av en viss art.

Pedagoger handlar ofta utifrån en tanke om att de genom att erbjuda specialundervisningen gör något gott för eleven. Studier (se bl.a. Emanuelsson, 2000) visar dock att de elever som tidigt erhåller specialundervisning också tenderar fortsätta att få den skoltiden igenom. Här kan således diskuteras om denna avskilda specialundervisning ger bättre måloppfyllelse för eleverna. Dessutom kritiserar en avskiljning av elever utifrån att dessa upplever sig som utpekade och annorlunda och att deras underläge befästs. Haug (1998) pekar vidare på att elever genom denna organisation ofta upplever sig som icke delaktiga och menar i sammanhanget att ur ett demokratiskt deltagarperspektiv måste skolans undervisning bygga på att eleverna hela tiden finns med som alla pedagogers ansvar och det inte heller går att tänka bort eller organisera bort vissa elever som särskilda.

En annan utgångspunkt, med rötter i sociologin, är det *relationella perspektivet*. Detta ser inte eleven som problembärare, utan istället ses svårigheter uppstå i samverkan mellan en rad olika yttre faktorer. Sett i detta perspektiv är det således istället frågan om att betrakta eleven som en elev *i* svårigheter. Von Wright (2000, 2002) formulerar begreppet *den relationella blicken*, dvs. att pedagogen ser eleven inte statiskt som vad denne är, utan istället *ser vem eleven skulle kunna vara*. Inom detta synsätt finns således en förväntan på en utvecklingspotential hos eleven.

Den proximala utvecklingszonen

Det relationella perspektivet kan i sin tur jämföras med vad den ryske språkpsykologen Lev Vygotskij benämner som den proximala utvecklingszonen.

” The zone of proximal development, is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance as in collaboration with more capable peers ” (Vygotskij, 1978, p. 86).

Vygotskij (1978) menar att språk och tänkande är tätt sammanvävda och bildar den helhet inom vilken den kognitiva utvecklingen äger rum. Omsatt till matematikundervisningen innebär detta att lärandet hela tiden grundas i ett socialt sammanhang där kommunikationen med andra är betydelsefull. I kommunikationen skapas betydelse, begreppsförståelse och mening vilka eleverna själva så småningom självständigt kan omsätta i resonemang och i handlingar.

För att ha möjlighet att skapa en proximal inlärningszon och därmed lärandeutveckling i matematik, synes två faktorer vara av speciell betydelse; dels lärandemiljön och dels pedagogen.

Miljöns betydelse – Det lärande rummet

I rapporten Lusten att lära (2003) framhålls en rad viktiga faktorer som av elever upplevs bidra till ett lustfyllt lärande. Bland dessa märks betydelsen av ett relevant och begripligt innehåll, varierad undervisning och varierat arbetssätt, ämnesövergripande arbeten, elevinflytande, tydliga mål och gemensamma samtal. Dessa samtal utvecklar, som omnämns ovan, begreppsförståelse och matematiskt tänkande.

Det lärande rummet bör innehålla laborativt materiel vilket stärker elevernas processresa från det konkreta till det abstrakta tänkandet. Men laborativ materiel är bara en del av rummet. Strandberg (2006) för en diskussion om hur pedagogen ur ett vygotskijperspektiv genom enkla rumsliga förändringar kan förbättra det lärande rummets förutsättningar. Checklistan innefattar följande punkter:

- Interaktioner – Hur möjliggöra samspel mellan elever och mellan pedagog och elever?
- Aktiviteter- Vilka typer av aktiviteter möjliggörs i rummet?
- Artefakter- Vilka verktyg finns i rummet?
- Utvecklingshopp- Finns en förväntan om utveckling hos eleverna och hos pedagogen?
- Kreativitet- Är rummet statiskt och ”färdigt” eller finns det utrymme för nya flexibla lösningar? (a.a., s. 23f).

Återigen poängteras sambandet mellan kommunikationen, språket, och lärandet. Förutom att synliggöra tankar om matematik, bidrar också samtalet till att skapa respekt för olika sätt att tänka och vara. Olikheter i tänkande kan tillföra mycket och bära lärandet vidare för alla. Det flerstämmiga klassrummet myntades av den norska språkforskaren Olga Dysthe (1995/1996) i samband med utveckling av läsning och skrivning. Parallellen är tydlig till matematiken vilken i högsta grad också är ett kommunikationsämne med ett språk att ständigt utveckla. Kommunikation med andra människor kan ses som det nav utvecklingen snurrar runt. I dialogen skapas möjligheter för tänkande. Eleverna måste stimuleras till samtal, till att tänka högt genom ett ”utforskande tal”. Olikheter i tänkande och lösningar blir i ett sådant perspektiv något som inte är ett problem utan istället är att betrakta som en resurs.

Pedagogens betydelse- en reflekterande professionalism

I rapporten "Lusten att lära" (2003) menar eleverna samstämmigt att den mest betydelsefulla faktorn när det gäller deras inställning till matematik och deras lust att lära är just läraren. Det är läraren som arrangerar interaktion på olika sätt. Den lärare som vill utgå ifrån hela elevgruppen som resurs har anammat ett förhållningssätt vilket i sig utmanar lärarens tänkande och medför ett större antal val än vad ett bestämt sätt att tänka gör.

Schön (1983) beskriver två delar av ett reflektivt agerande. Dels reflection-in- action, en reflektion som uppstår under arbetets gång och vilken får pedagogen att finna en lösning under detta och dels reflection-on-action, vilket står för ett metapedagogiskt perspektiv på vad som händer under ett arbetspass. Denna reflektion har som mål att vidareutveckla undervisningen inför kommande tillfällen.

Mason (2002) har i sin tur utvecklat ett reflekterande arbetssätt för att vidareutveckla det professionella arbetet genom en modell kallad "The Discipline of Noticing". Metoden går kortfattat ut på att pedagogerna uppmärksammar olika situationer under den vardagliga undervisningen, här matematikundervisningen.

Gränsöverskridande matematikundervisning (GÖMU-projektet)

Inom GÖMU-projektet i Svedala kommun har vi utgått ifrån den reflektiva modell Mason (a.a.) erbjuder. Syftet med projektet är tvåfalt:

- dels att stimulera pedagogerna att pröva nya saker i matematikundervisningen, och
- dels att med noteringar som redskap synliggöra elevernas lärande och pedagogens roll i detta.

Pedagogerna återger så värde neutralt som möjligt i noteringar (ecounts off) olika nedslag av sådant som pedagogerna iakttagit, dvs. en form av critical incidents, i den egna matematikundervisningen. Dessa noteringar presenteras sedan för kolleger i basgruppen som ecouns för vidare diskussion och reflektion. De tre olika basgrupperna består av dels förskollärare, dels lärare från skolans tidiga skolår och dels lärare från de senare skolåren och gymnasieskolan. Basgrupperna arbetar tillsammans med forskare och didaktiker från universitet och högskola. Arbetet vill stärka lärarnas förmåga att ta utgångspunkt i egen undervisning och erfarenhet, men vill också utveckla lärarnas egen förmåga att ta fram och prova egna aktiviteter i undervisningen. Att ta del av och ge återkoppling på kollegers positiva och negativa erfarenheter är ett bra sätt att skaffa kunskap och därigenom bidra till utveckling. Det gränsöverskridande perspektivet återfinns i att pedagogerna två gånger per termin möts i storgrupp där pedagoger som arbetar med barn/elever i åldern 1-16 år samt gymnasiet finns med. I storgrupp erbjuds tillfällen att dela erfarenheter ifrån arbetet och att bidra med exempel för att utveckla diskussion och tänkande om matematikundervisningen.

Genom att gå in i en process som bygger på nära samarbete mellan lärare och lärarutbildare /forskare, stimuleras de deltagande lärarna att utveckla en matematikundervisning som är mer lustfylld för eleverna och som bättre bygger upp deras självförtroende och kompetens än vad dagens matematikundervisning lyckas göra. Genom att sätta problemlösning och undersökande aktiviteter i centrum skapas förutsättningar för ett mer kreativt förhållningssätt till matematikundervisningen. Detta förutsätter dock ett nära och förtroendefullt arbete mellan lärarutbildare/forskare och de medverkande lärarna, där fokus ligger på att lärare får stöd att ta ansvar för och utveckla den egna undervisningen.

Huvudmålet med projektet är att hitta modeller för utveckling av matematikundervisningen som är sådana att de kan bli delar i det ordinarie arbetet med kompetensutveckling inom skolan.

Tänkta vinster med projektet är:

- Bättre måluppfyllelse,
- elever med större lust till matematiken,
- kvalificerad handledning i arbetet med utvecklingsprocessen, samt
- mera kunskaper om hur modern forskning ser på vad matematik är och hur lärande i matematik går till.

Litteratur

Dysthe, O. (1995/1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. (B: Nilsson, övers.) [Orig.: Det flerstämmige klassrommet. Skrivning og samtale for å lære]. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. (2000). Hotet mot en skola för alla. *Pedagogiska magasinet*. 2(4), 16-22.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Lpo 94 (1998). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Mason, J. (2002). *Researching Your Own Practice. The Discipline of Noticing*. London: RoutledgeFalmer.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr.28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

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

Rosenqvist, J. (2000). *Den stora utmaningen: Ett synsätt från 1900-talet för 2000-talet. Att undervisa – Specialpedagogisk tidskrift*. 2(6), 5-8.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Skolverket (2003). *Lusten att lära-med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2001*. Rapport nr 221. Stockholm: Skolverket.

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

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

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

von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människans intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

von Wright, M. (2002). *Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I: Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv*. Stockholm: Skolverket. Ss.9-20.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.