

# Aktionsforskning med lärare i grundsärskolan

Elevers rätt till en studie- och yrkesvägledning utifrån sina behov och  
förutsättningar

**Titel:** Aktionsforskning med lärare i grundsärskolan. Elevens rätt till en studie- och yrkesvägledning utifrån sina behov och förutsättningar

Juni 2021

**En projektrapport publicerad för Uppsala kommun**

**Artikelnummer:**

**Författare:** Jeanette Eriksson & Malin Sandlund

**E-post:** [jeanette.eriksson@ uppsala.se](mailto:jeanette.eriksson@ uppsala.se) & [malin.sandlund@ uppsala.se](mailto:malin.sandlund@ uppsala.se)

**Uppsala kommun**

## Sammanfattning

Syftet med projektet är att bidra med kunskap om hur lärare inom ett aktionsforskningsprojekt kan utveckla sin förståelse av undervisningen gällande studie- och yrkesvägledning i grundskolan. Förändringar kan beskrivas med tre skeden – intention, förverkligande och resultat där vart och ett karakteriserar vad som händer i gruppen och hos de enskilda lärarna under projektet.

En teoretisk utgångspunkt för projektet är att i aktionsforskning undersöka hur praktiken förhåller sig innan man gör en förändring. Då grundskolorna visat brister i arbetet med studie- och yrkesvägledning har behovet av att förstå behovet av förbättring varit av stor vikt. I vår process och aktionsforskning har vi planerat och genomfört aktionsforskningens fyra faser i planering, aktion, observation och reflektion. Vi har utgått från ett sociokulturellt perspektiv där lärare fått möjlighet att i ett socialt sammanhang tillsammans med andra kollegor få syn på sina tankar och erfarenheter. I det gemensamma sammanhanget har lärarna har fått insikter om att de behöver få mer kunskap om hur den så kallade röda tråden är för eleven. Vi har använt oss av ljudinspelningar som dokumentation och för stöd till resultat och diskussion.

Projektets resultat visar att det är svårt att i en komplex heterogen elevgrupp ta reda på elevers förkunskaper för att kunna möta elevens behov och förmåga. Projektet visar att det finns ett behov av att skapa förståelse för att systematiskt arbeta med studie- och yrkesvägledning och därmed en likvärdighet mellan grundskolorna. Lärare i detta projekt har påtalat behov av en plan för studie- och yrkesvägledning som är anpassad för grundskolan med progression från åk 1 till åk 9.

## Innehåll

|  |    |
|--|----|
| Sammanfattning .....   | 3  |
| 1. Inledning.....  | 6  |
| 1.1 Skolans utmaningar .....   | 6  |
| 1.2 Styrdokument.....  | 7  |
| 1.3 Inledande kartläggning .....                                     | 7  |
| 1.4 Forskningsintresse .....   | 8  |
| 2. Bakgrund .....  | 9  |
| 2.1 Aktionsforskning .....   | 9  |
| 2.1.2 Dialogkompetens.....   | 10 |
| 2.2 Sociokulturella perspektiv .....                                 | 10 |
| 2.3 Teorier om undervisning .....                                    | 10 |
| 2.3.1 Förkunskaper .....   | 11 |
| 2.3.2 Modell för undervisning för språk- och kunskapsutveckling..... | 11 |
| 3 Syfte och frågeställningar.....                                    | 14 |
| 3.1 Syfte.....   | 14 |
| 3.2 Frågeställningar.....  | 14 |
| 4 Metod .....  | 15 |
| 4.1 Urval .....  | 15 |
| 4.2 Metodbeskrivning.....  | 15 |
| 4.4 Ljudupptagning .....   | 16 |
| 4.5 Aktionsforskning med lärare .....                                | 16 |
| 4.6 Forskningsetiska principer.....                                  | 16 |
| 4.7 Databearbetning och analys.....                                  | 17 |
| 4.8 Modell för bearbetning av data.....                              | 17 |
| 4.8.1 Validitet.....   | 19 |
| 4.8.2 Reliabilitet .....   | 19 |
| 5 Resultat.....  | 20 |
| 5.1 Inledande kartläggning .....                                     | 20 |
| 5.1.1 Beskrivning av inledande kartläggning.....                     | 20 |
| 5.1.2 Resultat från inledande kartläggning.....                      | 21 |
| 5.1.3 Sammanfattning av inledande kartläggning .....                 | 24 |
| 5.2 Aktion 1 .....   | 25 |
| 5.2.1 Beskrivning av aktion 1.....                                   | 25 |
| 5.2.2 Resultat av aktion 1 .....                                     | 26 |

|          |  |    |
|----------|--|----|
| 5.2.3    | Sammanfattning av aktion 1 .....                         | 29 |
| 5.3      | Aktion 2 .....   | 30 |
| 5.3.1    | Beskrivning av aktion 2.....                             | 30 |
| 5.3.2    | Resultat av aktion 2 .....                               | 31 |
| 5.3.3    | Sammanfattning av aktion 2.....                          | 31 |
| 5.4      | Aktion 3 .....   | 32 |
| 5.4.1    | Beskrivning av aktion 3.....                             | 32 |
| 5.4.2    | Resultat av aktion 3 .....                               | 33 |
| 5.4.3    | Sammanfattning av aktion 3.....                          | 36 |
| 5.5      | Aktion 4 .....   | 37 |
| 5.5.1    | Beskrivning av aktion 4.....                             | 37 |
| 5.5.2    | Resultat av aktion 4 .....                               | 38 |
| 5.5.3    | Sammanfattning av aktion 4.....                          | 40 |
| 6        | Diskussion .....   | 40 |
| 6.1      | Att utveckla sin förståelse och att skapa lärdomar ..... | 41 |
| 6.2      | Vår gemensamma aktionsforskning .....                    | 42 |
| 6.3      | Trovärdighet .....                                       | 43 |
| 6.4      | Avslutande diskussion.....                               | 43 |
| 7        | Referenser.....  | 45 |
| Bilaga 1 | .....  | 47 |

# 1. Inledning

Den här rapporten är tänkt att ses som ett bidrag till att utveckla studie- och yrkesvägledningen i grundsärskolan för att utforma den likvärdighet som framkommer i skollagen, läroplanen och i Skolverkets allmänna råd.

Ambitionen att utveckla en likvärdig studie- och yrkesvägledning som bygger på progression och elevens behov av stöd har engagerat alla personalgrupper i skolmiljöerna sedan 1940-talet. Motsvarande ambitioner har också funnits i många andra länder. Men svårigheterna att förverkliga intentionerna har varit många och är fortfarande väldigt påtagliga. I riktlinjer och uppföljningar framhålls att studie- och yrkesvägledningen är ett gemensamt ansvar på skolorna. I praktiken ser det sällan ut så. Ansvaret överläts till en studie- och yrkesvägledare och övrig personal har vag uppfattning om vad studie- och yrkesvägledningen har för betydelse. (Skolverket, 2017)

En intern nulägesanalys inom grundsärskolans systematiska kvalitetsarbete från 2019, genomförd av rektorer i grundsärskolan, visar att skolformen inte erbjuder en progression i studie- och yrkesvägledning som bygger på individuella förmågor i relation till behov av stöd i en plan för studie- och yrkesvägledning. Det innebär att grundsärskolorna har utvecklingsbehov genom att det inte finns en likvärdighet och progression i utbildningen för studie- och yrkesvägledning.

Då grundsärskolan visar på brister i arbetet med studie- och yrkesvägledning behöver praktiken förstås och förbättras utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Det handlar om att utvecklas men också om att skaffa kunskap om hur en förbättring går till och vad som händer under processen (Rönnerman, 2012). I aktionsforskning möjliggörs vetenskapligt kunnande samtidigt som en praktik förbättras. Det finns ett behov av att fokusera på kunskap om hur lärare kan utveckla sin förståelse av undervisning gällande studie- och yrkesvägledning inom grundsärskolan, för att på sikt kunna erbjuda elever en progression i relation till elevens behov av stöd.

## 1.1 Skolans utmaningar

Skolinspektionens rapport (2013) visade att det fanns omfattande brister i skolors och huvudmäns arbete med att planera och följa upp studie- och yrkesvägledningen. Många skolor saknade mål för verksamheten som preciserade vad skolan ville uppnå med studie- och yrkesvägledningen. Huvudmän och rektorer hade inte konkretiserat hur de skulle nå de nationella målen i den egna verksamheten. I många fall hade rektorn inte dragit upp riktlinjer för hur studie- och yrkesvägledningen skulle organiseras och genomföras på skolan. Vägledningen planerades inte som en del av skolans övriga verksamhet och skolans insatser utvärderades inte i förhållande till elevernas behov och efterfrågan. Huvudmannen hade sällan system och rutiner för planering, uppföljning och utveckling av verksamheten. Eleverna fick inte studie- och yrkesvägledning kontinuerligt under sin utbildning och studie- och yrkesvägledningen betraktades inte som hela skolans ansvar. Rektorer och huvudmän såg inte till att studie- och yrkesvägledningen integrerades kontinuerligt i utbildningen. Studie- och

yrkesvägledaren koncentrerades ofta vägledande insatserna koncentreras i hög grad till elevernas gymnasieval i årskurs 9. Det fanns få exempel på tidigt arbete med syfte att främja elevernas beredskap inför arbetslivet. Skolorna arbetade inte heller målinriktat för att eleverna ska utveckla förmågor som de behöver för att kunna göra väl underbyggda studie- och yrkesval.

Utbildningsnämndens verksamhetsplan i Uppsala kommun (2019) inriktar sitt arbete på att alla barn i förskolan och elever i grundskolan, grundsärskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ges både stöd för att nå kunskapsmålen och utmanas för att nå så långt som möjligt i sitt lärande. En lyckad skolgång är grunden för människors jämlika förutsättningar att förverkliga sina drömmar och att utvecklas som självständiga individer. En lyckad skolgång är också grunden för Uppsalas och Sveriges tillväxt och konkurrenskraft på den globala marknaden.

## **1.2 Styrdokument**

Enligt skollagen (2010) ska utbildningen utformas så att den bidrar till personlig utveckling och förbereda eleverna för aktiva livsval som ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter, social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Enligt Skolverket (2020) blir studie- och yrkesvägledningen viktig för att skapa yrken för alla elever. Elever i grundsärskolan behöver stöd och vägledning för att ges möjlighet till val och förståelse för framtiden.

I läroplanen (2018) framgår att likvärdig studie- och yrkesvägledning inte skall begränsas till den enskilda studie- och yrkesvägledarens arbete. I grundsärskolans styrdokument betonas det att ansvaret omfattar alla som arbetar i grundsärskolan.

Enligt skollagen har både huvudmannen och skolan skyldighet att anpassa studie- och yrkesvägledningen till elevens behov oavsett kön, funktionsnedsättning och social eller kulturell bakgrund. Skollagen fastställer också att eleverna skall garanteras tillgång till personal med sådan kompetens som kan bemöta elevernas behov av vägledning inför val av en framtida utbildnings- och yrkesverksamhet.

Regeringens utredning (2019), Skolverkets uppföljningar (2017, 2018, 2020) och Skolinspektionens rapport (2013) visar alla att samordnad och riktad vägledning främjar skolans och kommunens likvärdighetsuppdrag genom att stödja elever att etableras på arbetsmarknaden där kompensatoriska insatser utformade för elever med funktionshinder och elever i behov av särskilt stöd bidrar för lika villkor och jämställdhet.

## **1.3 Inledande kartläggning**

Inom ramen för denna rapport gjordes en kartläggning med lärare där det ett tydligt mönster framträdde som visade att det inom grundsärskolan saknas en planering för progression inom studie- och yrkesvägledning, att elevgruppens heterogenitet bidrar till komplexiteten att planera undervisningen samt att det saknas bedömningsmaterial för kartläggning av elevens tidigare kunskaper och erfarenheter.

Vidare framträdde att det fanns svårigheter med att planera undervisningen när eleverna i en klass hade olika kunskapskrav beroende på vilken utbildningsväg eleven var inskriven i grundskolan, dvs ämnen eller ämnesområden.

De strategier lärarna använde sig av i undervisningen var att inte inge förhoppningar utan att se till elevernas intressen och förmågor.

Kartläggningen visade emellertid att lärare i praktiken arbetade med klassen/gruppen som helhet och det fanns mindre utrymme för individualisering.

Några mönster som kopplades i den inledande kartläggningen visar att de lärare som arbetar i de högre årskurserna och med elever som läser ämnen har planeringar som bygger på att ta vara på elevernas erfarenheter.

I den inledande kartläggningen var vår tolkning att lärare inte såg ett behov av att utforma en gemensam planering från åk 1–9 med fokus på studie- och yrkesvägledning.

#### **1.4 Forskningsintresse**

Grundskolans lärare har inte tidigare arbetat med att upprätta en plan för studie- och yrkesvägledning. Det har inte undersökts hur lärare på de olika grundskolorna arbetar med studie- och yrkesvägledning i sin undervisning när det inte finns en gemensam plan.

Genom att föra en dialog med lärare sker ett utbyte av erfarenhet och reflektioner och kollektiv kunskap uppnås för att förbättra praktiken (Rönnerman, 2012). Genom att studera lärares förståelse av undervisningen kan erfarenheten spridas och kommuniceras till andra lärare i grundskolan.

De slutsatser som drogs i den inledande kartläggningen har bidragit till att vi intresserat oss för praktisknära forskning och då specifikt aktionsforskning. Den inledande kartläggningen visar att vi behöver fördjupad kunskap om undervisningen med fokus på studie- och yrkesvägledning, där en dialog leder till processer mot en djupare förståelse för att på sikt upprätta en plan för studie- och yrkesvägledning.

Genom ett samarbete mellan lärare finns möjligheter att analysera lärares erfarenheter med varandra utifrån teorier. Det handlar om att tillvara på den kompetens som finns hos lärarna, men också att utmana lärare genom att förstå sin kompetens (Rönnerman, 2012).



## 2. Bakgrund

I detta kapitel beskrivs aktionsforskning som ansats med en historisk bakgrund samt hur aktionsforskning används. Kapitlet syftar inte till att täcka all aktionsforskning. Det inleds med en kort historisk bakgrund samt en översiktlig presentation. Därefter innehåller kapitlet rapportens centrala kunskapsfält som används för att stödja syftet.

### 2.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning handlar om att undersöka hur det förhåller sig i den egna praktiken innan man genomför en förändring. Aktionsforskning kännetecknas av att praktikerns frågor leder processen där en handling iscensätts för att följas upp och reflekteras över i samarbete med forskare. De verktyg som finns inom aktionsforskning är dagboksskrivande, observationer och dokumentation.

Dagboksskrivande kan vara en väg till självinsikt. Observationer av praktiken bidrar till samtal som ökar medvetenheten om vad som faktiskt händer i verksamheten. Med stöd av observationer och analyser får läraren större kunskap om att göra förändringar utifrån tillstånd och inte enbart baserat på hur man antar att det förhåller sig. I dokumentation knyts resultaten till litteratur, läroplan eller skolans kvalitetsarbete. På det sättet ger dokumentationens rapport en lokal förankring och personal kan känna igen sig och diskutera den kunskap som rapporten bidrar till att belysa. I den dagliga verksamheten flyter de olika verktygen in i varandra (Rönnerman, 2012)

Enligt Stensmo (2002) är de fyra faserna i aktionsforskning planering, aktion, observation och reflektion. Reflektionen kan i sin tur resultera i en ny planeringsfas som följs av aktion, observation och reflektion. Aktionsforskning kan pågå under lång tid och därmed kan cykeln upprepas. Cykeln kan beskrivas som en spiral där gruppen kommer till olika faser men på ett kvalitativt högre plan.

Aktionsforskning beskrivs av Rönnerman (2012) som en cyklisk process som innebär att frågor ställs till praktiken och handlingar iscensätts (aktion). Efter aktionerna analyseras de handlingar som genomförts och sedan ställs nya frågor för att utveckla praktiken ytterligare. När lärare i en aktionsforskning systematiskt reflekterar över vad och hur de gör, skapas ett lärande där lärarna bidrar till ny kunskapsutveckling. Förståelsen om praktiken fördjupas i aktionsforskning genom att frågor ställs därefter man prövar en handling med syfte att förändra verksamheten i önskvärd riktning.

Gustavsson (2009) skriver om tyst kunskap och att tyst kunskap kännetecknar hur människan agerar från tanke till handling, men också hennes förmåga att omsätta praktik till teori och tvärtom. Tyst kunskap innebär att läraren har kunskap som inte träder fram i ljuset, utan behålls av den enskilde läraren, den är alltså outtalad. Gustavsson säger vidare att uttrycket tyst kunskap kan betyda att läraren till exempel har svårt att verbalt uttrycka sina praktiska färdigheter. Gustavsson hävdar att vi behöver kunna reflektera över vad vi gjort och vad som skedde för att visa vår färdighetskunskap. Först då blir den tysta kunskapen tydlig för andra.

### 2.1.2 Dialogkompetens

Vårt utvecklingsprojekt handlar till stor del om verksamhetsutveckling som i sin tur innebär att i ett kollektivt sammanhang sätta ord på sina erfarenheter och sin kunskap i den egna praktiken. Det centrala i ett kommunikativt perspektiv grundas i att förståelse hör ihop med språket. Enligt Bakhtins (i Rönnerman, 2012) förändras förståelsen i ett kollektiv genom dialog, vilket kan påverka handlingar i praktiken. Bakhtins bärande tanke är att olikheter utgör utgångspunkter för dialogen. Med stöd av andra kan vi ta oss ur den tysta kunskapen. Ett sätt att öva upp förmågan att skilja på och koppla samman, för att både ha närhet och distans till andras skildringar, kan vara genom dialogkompetens.

Wilhelmsson (2016) kallar detta för lärandets ingredienser och dimensioner. För att lära genom erfarenhet måste en person greppa sin erfarenhet genom att uppleva genom sinnesintryck eller genom att förstå med tankarna. Efter att en person uppfattat erfarenheten gör personen den till sin egen. Det sker genom att personen omvandlar erfarenheten. När en person gör erfarenheter gör man exempelvis en arbetsuppgift på ett annat sätt. Personen skapar förståelse och skapar idéer som används i nya situationer.

Wilhelmsson (2016) menar vidare att lära innebär att förändra sina föreställningar och kanske uppträdandet. I samtal kan en person lära sig om sina egna föreställningar medan en grupp kan lära sig om egna och andras föreställningar och därmed skapa ny kunskap. I möte med andra som har andra erfarenheter än dem man själv har, kan en person få insikter som leder till omvärderingar

Dialogkompetens, enligt Wilhelmsson (2016) och Rönnerman (2012) innebär att de som är i en grupp samtalar med varandra om sina erfarenheter och synsätt. I gruppen synliggörs olika perspektiv genom att tala, lyssna och reflektera i grupp.

## 2.2 Sociokulturella perspektiv

Vårt vetenskapliga teoretiska perspektiv som kommer att spegla vår förståelse är ett sociokulturellt perspektiv.

Det sociokulturella perspektivet har fått stort inflytande över det didaktiska tänkandet. Perspektivet har sin grund i den ryska psykologen och pedagogen Lev Vygotskys teori om att utveckling sker i samspel med omgivningen. Teorin aktualiserades i Sverige på 1960-talet då synen på inläring gick från att tolkas som en inre individuell utveckling till en utveckling som äger rum mellan individen och miljön. (Wahlström, 2020)

Enligt Säljö (Hirsh, 2017) utgår sociokulturellt perspektiv från att lärandet inte bara äger rum i någons huvud utan istället sker i sociala sammanhang och sociala situationer. Lärandet äger rum i möten mellan personer och den miljö eller kontext personen befinner sig i. Det sociokulturella perspektivet synliggör varför verksamheter i skolan blir som de blir och vad som krävs för att utvecklas med fokus på undervisningen.

## 2.3 Teorier om undervisning

Vikten att planera undervisningen genom att bygga på elevers kunskap och erfarenhet har betonats av flera forskare som exempelvis Jim Cummins (2017). Ambitionen att utveckla en likvärdig studie- och yrkesvägledning bygger på progression och elevens behov av stöd och för detta utvecklingsarbete används Cummins fyrfältare som ett centralt kunskapsfält för att se elevers progression.

### 2.3.1 Förkunskaper

Enligt William (2011) anförde David Ausubel på 1960-talet att det mest betydelsefulla elementet för att påverka lärande är vad eleverna redan vet. Det är lärarens uppgift att ta reda på förkunskaperna och därefter planera för undervisningen. När läraren vet var eleven befinner sig kan läraren planera för sin undervisning, dvs en undervisningsanpassning för att möta alla elevers lär behov.

För att eleven ska tillägna sig ny kunskap behöver eleven utgå från sådant som hen redan vet. Det är inte bara skolkunskaper som eleven har med sig som inkluderas i begreppet tidigare kunskap, utan all den erfarenhet som eleven för med sig i undervisningen är av värde. (Bouakaz & Bunar, 2015) Genom att aktivera, synliggöra och utgå från det som eleven redan vet skapas ”kunskapskrokar” för hen att fästa upp sin nya kunskap på. När den tidigare och den nya kunskapen adderas som det går att tala om ny kunskap (Bergöö 2009).

Lärare utgår från och bygger vidare på elevernas förkunskaper. När lärare synliggör förkunskaperna skapas en medvetenhet om vad eleven vet och förstår. Läraren får även syn på kunskapsluckor för att kunna skapa en djupare förståelse. Elever kan även ha omedvetna förkunskaper om ett ämne som läraren behöver aktivera genom att exempelvis prata om ämnet, ställa frågor och planera för aktiviteter för att skapa sammanhang (Bjerregard & Kindenberg, 2016)

### 2.3.2 Modell för undervisning för språk- och kunskapsutveckling

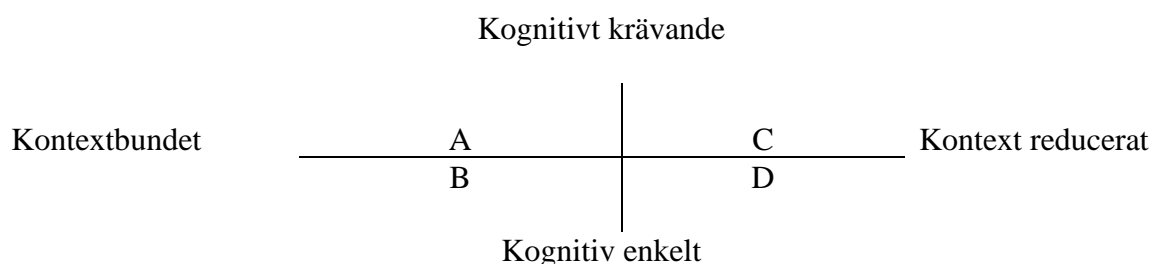
Jim Cummins (2017) modell för undervisning för språk- och kunskapsutveckling är i grunden uppbyggd för att stödja flerspråkiga elever men kan även användas för alla elever när läraren planerar sin undervisning. Modellen bygger på förhållandet mellan en uppgifts kontextuella stöd och dess kognitiva utmaning (se figur 1). En ökning av kognitiv utmaning, samtidigt som det kontextuella stödet minskar, ger en progression i lärandet. Med kognitiv utmaning avses graden av tankemässig svårighetsgrad som eleven behöver använda för att tolka ett material och göra något nytt av det och inte bara återge det eller att producera språk. En förklaring av kontextuellt stöd är att kontexten är alla de samband mellan ämnesinnehållet och elevernas värld.

Den ursprungliga modellen har sin grund i skillnaden mellan ett vardagsspråk och ett kunskapspråk. I den första versionen möts två linjer. Den första linjen avser hur mycket stöd eleven får för att ge uttryck åt en uppgift medan den andra linjen rör den mängd information eleven måste behandla för en uppgift. Modellen utvecklades för att visa att olika uppgifter ställer olika krav på kognitiv bearbetning och vad detta innebär för själva undervisningen. I den första versionen fanns även behovet av stöd i olika kontexter, såsom kontextbundet och kontext reducerat stöd, med. Stödet av kontexten har två dimensioner, där den ena dimensionen handlar om vad eleven har med sig när eleven ska lösa en uppgift såsom tidigare

kunskap, intressen och motivation. Elevernas uppfattning av kunskapsinnehållet skapar gynnsammare förhållanden när lärare mobiliserar elevens tidigare kunskap och kopplingar till andra erfarenheter och sammanhang. Den andra dimensionen innebär att uppgifter och aktiviteter blir automatiserade och därför kräver lägre grad av kognition. Modellens ursprung menar att effektiv undervisning främst ska fokusera på kognitivt krävande uppgifter och ett starkt kontextbundet sammanhang. Cummins menar att

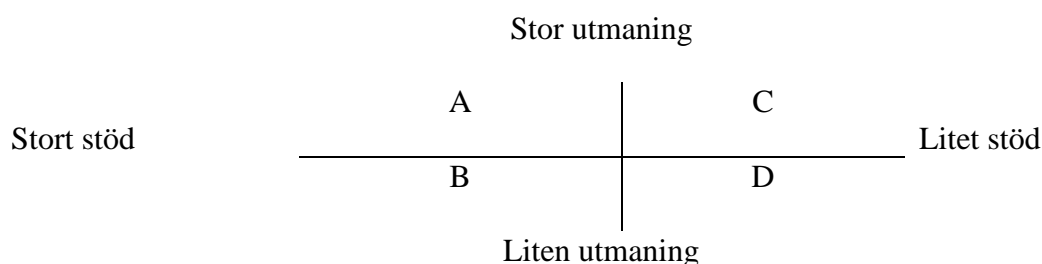
*”dimensionerna kan dock inte beskrivas med absoluta termer. Kontextbundet och kognitivt krävande betyder nämligen inte detsamma för alla elever, på grund av skillnader som bland annat gäller tidigare kunskap och intressen.”*

(Cummins, 2017, s 59)



Figur 1. Cummins skala över kontextstöd och kognitiva krav i samband med uppgifter och aktiviteter i skolan (Cummins, 2017).

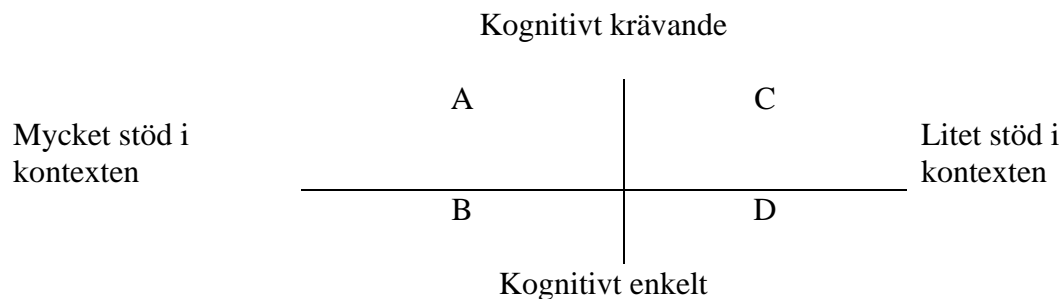
Andra forskare, bl.a. Pauline Gibbons, har efter Cummins (2017) modifierat fyrfältsmodellen. Modellen har omarbetats där den vertikala linjen benämns som Stor utmaning till Liten utmaning och den horisontella linjen benämns som Stort stöd till Litet stöd (se figur 2). Gibbons ser ett samband mellan lärandet och elevernas utveckling och pekar på att undervisningen i utmaningszonen leder till att elever ser på sig som de personer de kan bli. Hon menar att undervisningen i utmaningszonen ska fokusera på elevens potentiella prestation med hjälp av tydligt stöd, istället för att fokus ska ligga på elevens nuvarande prestation. När elever känner att de bemöts som de personer de kan bli, skapas en identitet om vad de kan och vad de kan bli i framtiden (Cummins, 2017).



Figur 2. Utmaning och stöd för uppgiften i skolan 1997 (Cummins, 2017).

Till detta arbete har vi modifierat modellen och använder den i syfte att se till elevernas kognitiva förmåga i relation till behov av stöd i kontexten (se figur 3). I grundsärskolan är klasserna sammansatta av elever som har olika kognitiva förmågor och olika behov av stöd.

Alla elever har med sig olika förkunskaper i relation till deras tidigare kunskaper och erfarenheter. Till detta arbete har vi en vertikal axel där den vänstra sidan visar elever som har behov av mycket stöd och den högra elever som har lägre behov av stöd. I den horisontella övre axeln har elever något högre kognitiva förmågor medan elever i den undre har lägre kognitiva förmågor.



Figur 3. Fritt efter Cummins modell för undervisning för språk- och kunskapsutveckling.

## 3 Syfte och frågeställningar

### 3.1 Syfte

Syftet är att bidra med kunskap om hur lärare inom ett aktionsforskningsprojekt kan utveckla sin förståelse av undervisningen gällande studie- och yrkesvägledning inom grundsärskolan.

### 3.2 Frågeställningar

Vilka lärdomar sker hos lärarna då Cummins fyrfältsmodell används som utgångspunkt för att:

- synliggöra elevers behov av stöd i relation till deras kognitiva förmågor?
- möta elevers behov av stöd i relation till deras kognitiva förmågor?

## 4 Metod

I detta kapitel beskrivs urval och metod som vi använt i projektet. Därefter redogör vi hur upplägget gjorts, de forskningsetiska principerna samt hur vi bearbetat data utifrån våra aktionsforskningstillfällen. Slutligen resonerar vi om validitet och reliabilitet.

### 4.1 Urval

I samband med terminsstart presenterades projektet via en enklare digital presentation för att sprida projektet. Som komplement skickades ett erbjudande via mejl till alla lärare i kommunens fem grundsärskolor om att det fanns möjlighet att delta i ett utvecklingsarbete. Till beskrivningen inför projektet söktes engagerade och nyfikna lärare som representerade varje stadium i grundsärskolan. I erbjudandet framgick att gruppen växelvis skulle få input av teoretiska modeller som varvades med praktiskt arbete utifrån elevernas förmågor och behov. Deltagarna skulle erbjudas tillfälle för reflektion och kompetensutveckling. Gruppen skulle ges möjlighet att i hög grad bidra till skolans systematiska kvalitetsarbete med konstruktiva synpunkter och förslag till lösningar. Gruppen skulle medverka till utveckling av verksamheten utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Arbetet byggde på att lärarna var väl insatta i principerna för arbetet, frivillighet och att det fanns organisatoriska förutsättningar för arbetet (Rönnerman, 2012).

### 4.2 Metodbeskrivning

Denna studie har aktionsforskning som ansats och genomförs som ett utvecklingsarbete inom läsåret 2020/21. Aktionsforskning syftar till att påverka den verksamhet som studeras. Aktionsforskning går ut på att förändra och utveckla verksamheten (Rönnerman, 2012).

Skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och därmed kan aktionsforskning kopplas till skollagen (SFS 2010:800, 1 kap 5§). Rönnerman (2012) beskriver att det är viktigt att lärarna själva får en förståelse för att i sin tur kunna anpassa sin undervisning och på så sätt ändra förutsättningarna så att det sker en ökad måluppfyllelse.

Lärarna ställer frågor om sin praktik och därefter iscensätts en handling, aktion, i praktiken. Efter en aktion reflekterar lärarna över vad som framkommit och med utgångspunkt däri bildar lärarna sig en förståelse av sin undervisning. Reflektionen sker kollegialt och nya aktioner genomförs utifrån lärarnas gemensamma reflektioner. Vid aktionsforskning används teorier som är bäst lämpade för det område som lärarna vill utveckla och förbättra. Lärarna i grundsärskolan och vi vill genom vårt utvecklingsarbete skapa en gemensam förståelse av någon eller några teoretiska perspektiv. Vi vill också skapa en samsyn och samhörighet genom samtal om företeelser i undervisningen.

Aktionsforskning bedrivs inom de grundsärskolor som vi arbetar i och med och vi använder oss av observationer för att få en bild av lärarnas kunskapsläge. Vi observerar lärarna i de samtal som vi kontinuerligt har. Genom samtal ges lärare möjlighet att själva ge uttryck för sina erfarenheter och värderingar. Efter varje möte med lärargruppen analyseras material och det ges tillfälle att komplettera med frågor till nästa möte (Rönnerman, 2012).

#### 4.4 Ljudupptagning

Vi har använt oss av ljudupptagning i syfte att kunna transkribera aktionerna. I de senare aktionerna har vi gjort videoinspelningar som använts i samma syfte som ljudupptagningarna. Anledningen till att det blev videoinspelningar var att vi övergick till distansmöten och då var videoinspelning den enda möjligheten när vi samlades på Teams.

Enligt Bjorndal (2017) finns det starka respektive svaga sidor med ljudupptagningar. Vi använde oss av ljudupptagning vid första aktionen och vid övriga tillfällen omvandlades dessa till videoupptagningar med anledning att vi spelade in via Teams. Vi har inte använt oss av observation såsom i en videoupptagning, utan enbart ljudupptagningen. Vi ser under hösten 2020 att lärare blir mindre skygga för inspelningar eftersom de blir mer vana vid inspelningar i andra professionella möten utanför aktionerna.

Med anledning av pandemin presenterade vi forskning via PowerPoint under digitala möten. Håkansson (2017) skriver att föreläsning är en passiv undervisningsform som kräver att den som lyssnar själv aktiverar sig och hänvisar vidare till Biggs (2003) som menar att föreläsning sällan främjar djupinläringen. Föreläsning kan användas som ett första steg för ny förståelse hos lärarna (Håkansson, 2017).

#### 4.5 Aktionsforskning med lärare

En grupp med lärare representerar varje grundskola och olika stadier. Upplägget som används utgår från Willhelmsson och Döös (2016) och är som följer:

1. Definition av problemet är att grundskolan inte har en SYV-plan med progression från åk 1–9. Rektorer och SYV upplever att lärarna inte ser ett problem med avsaknad av gemensam SYV-plan. Behovet och dessa konsekvenser beskrivs i ansökan för projektet.
2. Kartläggning av problemet, med avsikt att komplettera en bild av nuläge görs tillsammans med lärarna vid ett tillfälle i början av projektet.
3. Kartläggningen analyseras och slutsatser och lärdomar formuleras som grund för aktioner som kopplas till Cummins fyrfältare.
4. Utifrån slutsatser och lärdomar vidtas aktioner utifrån Cummins fyrfältare med syfte att förbättra.
5. När en aktion har lett till effekt görs en ny aktion som analyseras och ligger till grund för nya slutsatser och lärdomar i resultat och diskussionsdelen för rapporten.

Ett förtydligande på upplägget finns i kommande resultatdel.

#### 4.6 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2017) presenterar fyra forskningsetiska krav: sekretess, tystnadsplikt, anonymisering och konfidentialitet. Samtliga krav uppfylldes för att deltagarna skulle känna trygghet över sin medverkan. Alla berörda lärare informerades om garantier för anonymitet i den slutgiltiga rapporten. Lärarna benämndes med en slumpvis vald bokstavsbezeichnung och utan inbördes ordning. Lärarna fick veta att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. De inspelade intervjuerna förvarades oåtkomligt för obehöriga samt förstördes när projektet



blev klar. Samtliga deltagare fick ta del av det färdiga resultatet i syfte att förtydliga eller ändra tolkningen av undervisningen eller intervjuvaren.

De etiska svårigheter som vi såg i förväg var att grundsärskolan som skulle studeras var känd för oss och respondenterna var lärare som känner oss i yrket. Vi var måna om att betona att deltagandet skulle ge möjlighet till en utveckling för hela grundsärskolan. Vi har varit medvetna om svårigheter som kan uppstå och under arbetet har nya svårigheter kopplade till pandemin tagit ett stort grepp om våra verksamheter.

Under arbetets gång har vi sett att digitala möten också gett vissa svårigheter då ljudinspelningar blev videoinspelningar genom att vi använde Teams. Vi informerade deltagande lärare att vi endast spelade in för att transkribera.

#### **4.7 Databearbetning och analys**

Empirin har inhämtats från fyra genomförda aktioner exklusive kartläggning. Aktionerna har spelats in med en app på mobilen alternativt videoinspelning på Teams. Vidare har minnesanteckningar använts för dokumentation. Inspekingarna från aktionerna har sedan transkriberats av oss. Aktionerna har genomförts under september 2020 till april 2021.

Samtliga aktioner har i en första omgång transkriberats. Vi har gjort några ändringar gällande tal och skriftspråk, som att ta bort utfyllnadsord och pauser som inte har någon innebörd för resultatet. Vi har behandlat texten flera gånger för att kunna beskriva innehållet utan att vara ordagrann. Varje lärare kodades till en bokstav för att kunna se vilken lärare som sagt vad.

Vid aktionerna har alla lärare varit närvarande utom vid aktion en då lärare var frånvarande.

- Lärare A – åk 7–9, undervisar generellt fler elever mot ämnen än ämnesområden
- Lärare B – åk 7–9, undervisar generellt fler elever mot ämnen än ämnesområden
- Lärare C – åk 7–9, undervisar elever mot ämnesområden
- Lärare D – åk 1–9, undervisar elever mot ämnesområden
- Lärare E – åk 1–6, undervisar elever både mot ämnen och ämnesområden
- Lärare F – åk 1–6, undervisar elever både mot ämnen och ämnesområden

#### **4.8 Modell för bearbetning av data**

Utöver lärarnas redogörelser har data samlats in för att undersöka vad som hände inom den gemensamma aktionsforskningspraktiken. Fokus är förståelse hos undervisande lärare som återges i form av en strukturering, fritt omarbetad utifrån Roberts Stakes modell för utvärdering av undervisning (Bjorndal, 2018), över vad som ägde rum under gruppernas aktioner (se tabell 1). Vad hör vi och vad hör vi inte till grund för de resultatet vi presenterar i denna del utifrån en strukturerad observation. Redogörelsen sker i kronologisk ordning och syftet är att återge komplicerade och mångfacetterade processer som skedde inom ramen för den här studien (se tabell 2).

Tabell 1. Modell för identifierade förändringar i aktionsforskningsprocessen

| <i>Hur utvecklas förståelsen hos undervisande lärare</i>   |                                   |  |                              |
|--|-----------------------------------|--|------------------------------|
|  | <i>Intention<br/>Kartläggning</i> | <i>Förverkligande<br/>Åtgärder 1–3</i> | <i>Resultat<br/>Åtgärd 4</i> |
| <b><i>Förutsättningar för den pedagogiska praktiken</i></b>  |                                   |  |                              |
| <b><i>Pedagogiska processer</i></b>  |                                   |  |                              |
| <b><i>Resultat av den pedagogiska praktiken</i></b><br><br><i>Synliggöra elevers behov av stöd i relation till deras kognitiva förmågor</i><br><br><i>Möta elevernas behov i relation till deras kognitiva förmågor</i><br><br><i>(Vad hör vi och vad hör vi inte)</i> |                                   |  |                              |

Tabell 2. Övergripande tabell över alla åtgärder med innehåll, form, deltagare och datainsamling

| Aktörer           | Inledande kartläggning<br>29 sep 2020   | Åtgärd 1<br>8 dec 2020   | Åtgärd 2<br>18 jan 2021   | Åtgärd 3<br>16 feb 2021  | Åtgärd 4<br>12 april 2021   |
|-------------------|---|--|---|--|---|
| Innehåll och form | <p>Presentation och deltagande i aktionsforskning.</p> <p>Samtalsmetod (uppskattande undersökning) från de olika skolorna med fokus på SYV-undervisning samt frågor till deltagarna angående synen på studie- och yrkesvägledning</p> | <p>Återkoppling från inledande kartläggning.</p> <p>Presentation av modeller: Cummins fyrfältare, stöttning och progression.</p> <p>Samtalsmetod: (Organisatorisk scanning (fokus på utmaningar och problem), och utmaningar utifrån presenterade modeller.)</p> | <p>Återkoppling från åtgärd 1 inkl. repetition av modellerna i åtgärd 2.</p> <p>Lärare utarbetar förslag på en undervisning (förkunskaper, stöttning, progression) med fokus på självkännet och identitet.</p> <p>Uppgiften för lärarna är att planera en lektion utifrån Cummins fyrfältsmodell med fokus på yrken</p> <p>Utvärdering ex hashtag</p> | <p>Återkoppling åtgärd 2.</p> <p>Samtalsmetod från hemuppgiften med Det goda exemplet på förslaget från åtgärd 2-ljudinspelning</p> <p>Lärare gör om sin första planering (det goda exemplet) utifrån Cummins.</p> | <p>Återkoppling från åtgärd 3.</p> <p>Lärare visar vad som är förändrat i sin reviderade planering Det goda exemplet</p> <p>Lärare sitter två och två ger varandra kollegialt stöd för att ex påvisa hur den andra läraren kan göra mer för att kartlägga elever.</p> <p>Lärare analyserar sina lärdomar från åtgärd 1 till åtgärd 4.</p> |

|              |  |  |  |  |  |
|--------------|--|--|--|--|--|
| Deltagare    | 3 lärare från<br>högstadiet<br>3 lärare från låg<br>och<br>mellanstadiet | 3 lärare från<br>högstadiet<br>2 lärare från låg<br>och<br>mellanstadiet | 3 lärare från<br>högstadiet<br>3 lärare från låg<br>och<br>mellanstadiet | 3 lärare från<br>högstadiet<br>3 lärare från<br>låg och<br>mellanstadiet | 3 lärare från<br>högstadiet<br>3 lärare från<br>låg och<br>mellanstadiet |
| Datinsamling | Ljudinspelning   | Ljudinspelningar   | Dokumentation  | Ljudinspelning<br>Dokumentation  | Ljudinspelning<br>Dokumentation  |

#### 4.8.1 Validitet

Enligt Rönnerman (2012) är validitet svårt att bedöma enligt traditionella forskningskriterier som handlar om trovärdighet, då aktionsforskning handlar om att både förstå och förbättra praktiken. Stevenson (Rönnerman, 2012) föreslår kriterier för att utvärdera validiteten. Utifrån Stevenson kriterier för vi ett resonemang.

- Att förbättra den egna praktiken
- Att förbättra förståelsen av den egna praktiken
- Att förbättra den praktiska situationen i sig

#### 4.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om huruvida resultaten blir desamma ifall undersökningen genomförs på nytt. Rönnerman (2012) hänvisar till Stake som säger att det är upp till de som vill använda resultaten i en annan verksamhet att själva bedöma vilka likheter som finns med sin egen verksamhet. Utifrån det resonemanget låter vi andra grundsärskolor att använda de resultat vi ser i detta projekt inom den verksamhet som de tillhör.

## 5 Resultat

Varje aktion redovisas kronologiskt med en inledning och därefter aktion 1–4. De inleds med en tabell av hur aktionen är genomförd samt innehållet i aktionen. Innehåll och form beskrivs mer utförligt i text. Citat från dialogerna är redovisade i kursiv stil för att särskilja mot övrig text. Avslutningsvis sammanfattas varje aktion.

### 5.1 Inledande kartläggning

Tabell 3. Översikt inledande kartläggning.

| Aktioner                              | Innehåll och form   | Deltagare  | Datainsamling                                    |
|---------------------------------------|---|--|--|
| Inledande kartläggning<br>29 sep 2020 | <p>Presentation och deltagande i aktionsforskning.</p> <p>Samtalsmetod (uppskattande undersökning) från de olika skolorna med fokus på SYV-undervisning samt frågor till deltagarna angående synen på studie- och yrkesvägledning</p> | <p>3 lärare från högstadiet<br/>3 lärare från låg- och mellanstadiet</p> | Ljudinspelning samt dokumentation från grupperna |

#### 5.1.1 Beskrivning av inledande kartläggning

Den inledande kartläggningen inleddes med en presentation av alla deltagare där vi samlades i ett klassrum på vår hemskola. Vi inledde med en presentation av projektet, bakgrunden till vårt behov av utvecklingsprojekt samt metoden som vi använder oss av, hur aktionsforskning genomförs och vad det innebär för deltagarnas medverkan. När vi presenterade syftet med projektet valde vi att inte precisera att vi hade som avsikt att använda oss av Cummins modell. Vår avsikt var att inte påverka lärarna till att i nulägesbeskrivningen utgå från Cummins.

Inför den första aktionen hade alla lärare fått ett mejl från oss där vi önskade att de förberedde en nulägesbeskrivning av hur de arbetar med studie- och yrkesvägledning i sin klass.

Uppgiften det fick var:

*”Inför första träffen vill vi att du tar med dig exempel som används i undervisningen med fokus på att förbereda eleven på yrken och arbetsliv.*

*Du får information om projektet och vi tillsammans ska göra kartläggning av nuläget av ett framgångsexempel från din egen skola. Ta gärna med ett konkret exempel, gärna aktuellt, där du själv har varit med om en undervisning som var utvecklande, engagerande, värdefull och stimulerande. Exemplet kan vara lärarplaneringar, dokumentation mm. Har ni inget material går det lika bra att komma som ni är.*

*Ta med kopior av material som ni har på skolan som vi kan få tal del av.”*

Samtalsmetoden som användes kallas Uppskattande undersökning. Som en inledning fick varje lärare sju minuter att fundera över:

- Vad handlar mitt goda exempel om?
- Vad var det som hände och vad gjorde jag själv?
- Vad blev det lyckade resultatet?
- Vilka andra personer bidrog till och påverkade att det blev bra?
- Vilka andra märkte av det goda utfallet? Har jag fått någon form av erkännande från någon att det blev bra?
- Vad innebär studie- och yrkesvägledning för dig?

Sedan parade vi ihop två lärare som individuellt presenterade sitt exempel under fem minuter/person. I paret intervjuade en lärare den andra. Den andra läraren var ansvarig att skriva stödanteckningar. Därefter byttes rollerna. Sammanlagt fick de tio minuter.

När alla samlades fick varje grupp återge fem minuter per par. Varje lärare återgav då intervjun i helgrupp.

Alla lärare svarade inte på alla frågor i den ordning som vi gav dem. Flertalet pratade fritt utifrån sina goda exempel. Vi sammanställde ljudinspelningarna och tog citat från transkriberingarna.

### **5.1.2 Resultat från inledande kartläggning**

Läraren D återberättade från intervjun med lärare C om det goda exemplet i dennas klass. Klassen började med att besöka biblioteket där de fick låna böcker om olika yrken för att skapa sig förkunskaper om olika professioner. De använde sig av digitala hjälpmedel, surfplatta och Creative story där de gjorde collage av bilder. Eleverna jobbade både individuellt och två och två. Vid redovisningen fick eleverna välja mellan att redovisa muntligt eller visa med bilder. Klassen tittade på filmer om yrken från UR.

*”Vi gick till biblioteket och lånade böcker och så fick varje elev välja ett yrke som de skulle grotta ner sig lite mer i. C: Vi fotade eleverna från böckerna, förstod jag det som, och hittade bilder som ni använde ni Creative story för att göra som små collage. En del berättade med tal och andra med bilder om just det yrket ni jobbade med, ni jobbade två och två och fick berätta för klassen. Sen när de hade gjort färdigt collaget och efter det så...pratade ni på...titta på UR om yrken och där...du tog ex om Mc Donalds...men ni tittade även på alla avsnitt om hur det är att jobba på restaurang och Mc Donalds”*

*(Lärare D återberättar om lärare C)*

Lärare B återberättade från intervjun med lärare A. Lärare A:s goda exempel handlade om när hen arbetade i grundskolan i årskurs tre. För att eleverna skulle få en förförståelse började de med ett temaområde om samhällsfunktioner och olika yrkeskategorier. Vidare samarbetade de med vårdnadshavare som besökte skolan och berättade om sina yrken samt att eleverna besökte vårdnadshavarens arbetsplatser. Eleverna använde sig av surfplatta där de dokumenterade med foton från studiebesöken. Alla elever redovisade i helklass där alla

lyssnade och tittade på varandras presentationer. Eleverna fick arbeta både i grupp och individuellt. Lärarna delade in eleverna i grupperna.

*”Då var det så att du hade ett temaområde runt samhällsfunktioner och olika yrkeskategorier som de hade fått kolla upp och ni började med att bjuda in olika föräldrar som får komma och prata om olika yrken. Å sen fick föräldrarna i sin tur bjuda med eleverna ut på sina arbetsplatser. Var det föräldrar som hade arbetsplatser där det inte gick att ta emot besök hade de bara och berättade i skolan. Men de som kunde ta emot elever tog med sig en grupp elever och de fick åka på minst ett besök och många fick åka på två i olika besök för att vara med på en arbetsplats. Eleverna dokumenterade med ipad, foto i alla fall, fotade och dokumenterade på det sättet och sen fick det redovisa för klasskompisarna tillbaka när de var tillbaks till skolan. Vilket innebär att alla fick ta del av alla olika arbetsplatser. De hade varit. Ni hade valt grupper utifrån att eleverna fungerade tillsammans. Nöjda elever och de tyckte det var roligt...så klart då. Så att det var lyckat. Det är ju ett bra sätt att ta med till våra elever här i särskolan.”*

*(Lärare B återberättar om lärare A)*

Lärare A återberättade intervjun från B. Lärare B tog exempel när hen arbetade på grundskolan i en klass med fem elever på en högstadieskola. Studiebesök på en bilverkstad och besöka gymnasieyrkesutbildningen fordonstekniska programmet ökade motivationen för eleverna att kunna höja sina betyg och få förståelse att se sammanhanget av ämnena de läser i skolan kopplade till yrket. Resultatet blev att tre av fem blev mekaniker.

*”Jag har intervjuat B och hon har också berättat om när hon var i grundskolan fast i en liten mindre grupp, 5 elever, på högstadiet. Killar som inte var så motiverade att, de ville bli bilmekare, då kunde allt, de behövde inte kunna något mer än vad de kunde. För att få de lite mer motiverade kontaktade de en bilmekanikerfirma, en verkstad och åkte dit och titta. Och att de faktiskt där fick se att de behövde mer än att kunna meka, de fick se att man behöver kunna skicka fakturor, man behöver kunna skriva manualer, man behöver kunna engelska, man behöver kunna matte om någon behöver procentrabatt och kunna ta betalt. Och det här gjorde att killarna behövde bli mer motiverade och att insåg att man faktiskt måste bli godkänd i några ämnen för att kunna söka sig vidare. Sen fick då också eftersom det var mekaniker de var intresserade av så fick de också besöka Jällaskolan, fordonsteknisk linje och vad behöver man kunna göra där. Då var det fler stycken som lyckades få godkänt och att 3 av 5 lyckades bli mekaniker och jobba som det sen. Mycket bygger på att man ska utnyttja sitt kontaktnätverk för att få till de är besöken.”*

*(Lärare A återberättar om lärare B)*

Samtliga lärare intervjuades på teams, där frågan om vad studie och yrkesvägledning innebär för läraren.

Det vi hörde var att de flesta lärare tyckte att studie- och yrkesvägledning är en person som vägleder elever till framtida val till gymnasiesärskolan och vidare in i yrkeslivet. Vi uppfattade att de flesta av lärarna ansåg att studie- och yrkesvägledning var något som sker under högstadiet. En lärare beskrev att hen arbetade med yrken i mellanstadiet, men kände sig osäker på om lågstadiet undervisar i studie- och yrkesvägledning. En annan lärare frågade om vi menade SYV:s roll eller lärarens roll i studie- och yrkesvägledning.

Två av lärarna beskrev att studie och yrkesvägledning är mest kopplat till högstadiet.

*”Det första jag tänker på är högstadiet relaterat. Jag har nog inte tänkt så mycket på det.”*

(Lärare E)

*”Jag tänker nog på att nior, jag tänker på nior jag tänker nog att jag hamnar där även så klart, även så klart att det kan vara äldre men jag tänker nog nior.”*

(Lärare B)

Fyra av lärarna tyckte att studie- och yrkesvägledning är en person som vägleder elever till framtida val till gymnasiesärskolan och vidare in i yrkeslivet

*”Det är en person som vägleder och berättar vilka yrken det finns.”*

(Lärare F)

*”Då tänker jag på att det är någon som coachar eller hjälper en att komma på vad man är intresserad av i framtiden, att få jobba med eller pröva på att jobba med. Man kanske själv inte vet vad man vill jobba med, men någon som hjälper en att tänka på saker som man kan vara intresserad av och då hitta någonting. Man kan pröva på att jobba med när man blir äldre.”*

(Lärare A)

*”Jag kan ju bara hålla med föregående. Men också att det var någon som har koll, alltså någon som vet mer, någon som sitter på kunskap. Skulle jag vilja säga någon som vet vad som finns att erbjudas och kan pröva på att jobba med när man blir äldre.”*

(Lärare C)

*”Att man ska få lite vägledning i vad det finns för jobb och vad man behöver för utbildning för att hamna där vad man vill helt enkelt. Spontant tänker jag nog att det är en studie- och yrkesvägledare en person som man möter och kunna bolla det man tänker.”*

(Lärare B)

En lärare beskrev att hen även arbetade med yrken i mellanstadiet, men kände sig osäker på att undervisa lågstadiet i studie och yrkesvägledning.

*”Jag har nog inte tänkt så mycket på det. Kanske lite när jag har haft mellanstadietklasser, att man börjar prata lite. Jag har nog inte tänkt så mycket på lågstadiet förrän vi började prata om det i den här gruppen.”*

(Lärare E)

En lärare frågade oss om vi menade studie- och yrkesvägledning i vid eller snäv bemärkelse.

*”Menar du din roll eller som vad jag kan förbereda dem på?”*

(Lärare D)

### 5.1.3 Sammanfattning av inledande kartläggning

Det fanns ett intresse för att utveckla arbetet med elevers studie- och yrkesvägledning. Lärarna gav exempel med innehåll från ämnen, ämnesområden samt grundskolans alla stadier. Vi hörde exempelvis från låg-, mellan- och högstadiet. Resonemangen handlade om att det var viktigt att inte inge förhoppningar utan att se till elevernas förmågor och intressen.

Enligt vår uppfattning planerade lärarna inte för en klass där elever var heterogena. Med det menas en klass med elever med behov av mycket stöd och mindre stöd i en klass, dvs stöttning. Ej heller hörde vi planering som byggde på progression från de lägre åldrarna till de högre åldrarna. Vi hörde inte utifrån följande exempel:

1. Planeringar som stödjer progression.
2. Tydliga mål och genomtänkt stöttning i en heterogen klass.

Vi hörde att det fanns planeringar som byggde på att ta vara på elevers erfarenheter (polisen, matsalspersonal, föräldrars arbetsplatser, daglig verksamhet och fordonsprogram och studiebesök).

Tre aspekter kan i särskild utsträckning sägas bidra till komplexiteten i att planera en effektiv och ändamålsenlig undervisning:

- Läroplanen riktar sig till en vid målgrupp och i en klass kan det finnas elever som läser två olika utbildningsvägar.
- Elevgruppens heterogenitet bidrar också till komplexiteten.
- Avsaknad av bedömningsmaterial för kartläggning.

De flesta lärare tyckte att studie- och yrkesvägledning är en person som vägleder elever till framtida val till gymnasiesärskolan och vidare in i yrkeslivet. Vi uppfattade att de flesta av lärarna anser att studie- och yrkesvägledning är något som sker under högstadiet. En lärare beskrev att hen även arbetade med arbeten och yrken i mellanstadiet, men kände sig osäker på om man på lågstadiet arbetar med studie- och yrkesvägledning. En annan lärare frågade oss om vi menade om hennes roll i studie och yrkesvägledning.

Få lärare sa att det inte var hela skolans ansvar att utveckla elevens valkompetens. Det framgick inte under intervjuerna hur lärarna systematiskt arbetade med studie- och yrkesvägledning i sina klasser för att se en progression hos eleverna.



## 5.2 Aktion 1

Tabell 4. Översikt aktion 1.

| Aktioner               | Innehåll och form  | Deltagare  | Datainsamling    |
|------------------------|--|--|------------------|
| Aktion 1<br>8 dec 2020 | Återkoppling från inledande kartläggning.<br><br>Presentation av modeller: Cummins fyrfältare, stöttning och progression.<br><br>Samtalsmetod: Organisatorisk scanning (fokus på utmaningar och problem) och utmaningar utifrån presenterade modeller. | 3 lärare från högstadiet<br>2 lärare från låg- och mellanstadiet | Ljudinspelningar |

### 5.2.1 Beskrivning av aktion 1

Aktion 1 som planerades in i november avbokades med anledning av hög frånvaro hos personal pga. pandemin. Aktionen flyttades fram en månad då vi inte kunde träffas fysiskt utan hade det digitalt.

Inför aktion 1 fick alla lärare ett mejl där träffens innehåll meddelades att vi skulle återkoppla och reflektera över det exempel som lärarna hade med till inledande kartläggning.

Vi inledde aktionen med en återkoppling från inledande kartläggning där tre aspekter i särskild utsträckning kan sägas bidra till komplexiteten i att planera en effektiv och ändamålsenlig undervisning:

- Läroplanen riktar sig till en vid målgrupp och i en klass kan det finnas elever som läser två olika utbildningsvägar.
- Elevgruppens heterogenitet bidrar också till komplexiteten.
- Avsaknad av bedömningsmaterial för kartläggning.

Som ”påfyllnad av ny kunskap” presenterades Cummins fyrfältmodell med fokus på kognitiv nivå och kontextuellt stöd i ett undervisningssammanhang. Modellen valdes utifrån att den kan användas för att visa det viktiga samspelet mellan kognitiva utmaningar och stöttning, men också som redskap för en planering som innefattar både kognitiva utmaningar och mycket stöttning.

Samtalsmetoden var fokus på egen individuell reflektion med anteckningar utifrån lärarens tidigare planering (tillgångar, stöttning, progression). Därefter tog deltagarna del av andras reflektioner och delades in i två grupper där en värd gjorde anteckningar. Slutligen återkopplade värdens gruppens reflektioner i helgrupp. Fokus för aktionen var att se problem och hinder med att planera undervisningen utifrån att synliggöra elevers tillgångar, stödja eleverna och möta elevens behov av stöd i relation till deras kognitiva förmågor.

### 5.2.2 Resultat av aktion 1

Föreläsningen handlade om att en grundförutsättning alltid är att betrakta kunskaper, erfarenheter och resurser som eleverna har med sig som tillgångar att bygga vidare på. Det är viktigt att lärare har tydliga mål och genomtänkt stöttning som utgångspunkter för sin undervisning. Lärare behövde planera och genomföra undervisning som stödjer progression i åk 1–9. Fokus på innehållet var elevers progression, tillgångar, stöttning och Cummins fyrfältsmodell.

Vi har sammanställt citat utifrån transkriberingen från ljudinspelningarna.

Lärare B var värd och lärare E berättade vilka hinder och problem som uppstod när hen genomförde sin tidigare planering. E beskrev att hen upplevde svårigheter att få ihop en bra planering utifrån två kursplaner. E uttryckte att eleverna befann sig på olika nivåer även de som läste samma kursplan. E upplevde att förförståelsen om yrken och arbetsliv skiljde sig mellan eleverna, därför var det svårt att veta vilken nivå hen skulle lägga sig på när hen startade upp arbetet. E kände att det kan vara problem att hitta filmer om yrken som var anpassade till rätt nivå.

*B: Hur tänkte du?*

*E: Ett problem kan ju vara att få ihop flera kursplaner. Jag har både ämnen och ämnesområden i min klass. Jag har många nivåer på mina elever, som också kan vara en utmaning.*

*B: Ja precis. Spretigt oavsett även inom samma kursplan.*

*E: Precis, sen så är det, när det är många nivåer på eleverna så är förförståelsen på yrken och arbetsliv blandad också.*

*B: Mmm.*

*E: Så det är ju en utmaning vart man ska börja någonstans vart man ska lägga sig vilken nivå man ska starta på.*

*B: Ja.*

*E: Om man tänker bort det här Corona vad kan man göra studiebesök som alla får ut någonting av. För det är ju kul att kunna besöka olika yrkeskategorier och filmer är ju kul att kunna titta på. Vart hittar jag filmer som är på en okej nivå?*

*(Lärare B återberättar om lärare E)*

Följande samtal skedd i samma grupp som ovan där läraren B var värd och läraren E var med. Läraren C berättade vilka problem och hinder som uppstod vid lärarens planering. Lärare C:s elever läser ämnesområden och alla elever ligger på olika utvecklingsnivåer. C upplevde att de elever som har ett tal är mer aktiva vid studiebesök och vid redovisningen av sitt arbete. C beskrev att det var svårt att se en progression för elever med en språklig nedsättning. Fast de använde sig av bildstöd och bilder var det svårt att se en framåtskridande utveckling. C betonade att eleverna deltog och var nöjda. C upplevde att elever med ett tal hamnade i framkant och drev gruppen framåt men att eleverna lärde sig mycket av varandra.

*B: Hur tänker du då?*

*C: Ja, alltså jag kan ju bara instämna. Jag har ju bara ämnesområden. Men de är ju väldigt, liksom olika.*

*E: Ja.*

*C: Individer så, och jag tänker också så här om man går på ett studiebesök med progression det är svårt för det blir oftast de som talar som kan ställa frågor och vara mer aktiva. Sen kan man ha liksom bildstöd och så där, men det blir inte riktigt på samma sätt liksom.*

*E: Nej.*

*B: Nej.*

*C: Och det gör ju att de som kan prata kommer lite i framkant eller vad man nu ska säga.*

*E: Ja, absolut.*

*C: Men sen lär de sig utav varandra, men det är ju de här som inte kan liksom kan prata för sig att få fram vad de kan.*

*E: Ja.*

*C: Det är inte lätt. Kan jag tycka. Det blir samma sen om man gör ett arbete med, med redovisningen. B: Mmm.*

*E: Ja!*

*C: Även fast dom är ju inte så, mina är ju så där, det känns ju som, som de har gjort det fast de bara står med och är glada liksom så är de nöjda liksom. Så, så förstår du?*

*B: Att de deltar bara, de är med bara.*

*C: Ja, det är många som.*

*B: Nöjda med.*

*C: Det är få som är aktiva själva.*

*B: Mmm.*

*C: Då ingen är självgående, eller vad man säger.*

*B: Nej!*

*E: Nej!*

*C: Då tänkte jag, jag tog ju det här det vi jobbade med närområden och yrken då. Jag tänker på den gruppen som jag hade då. Även fast man gör redovisningen på ipad, för att de ska vara med att välja och bilder och så där, men det är ändå de som är i framkant som syns mest*

*E: Ja.*

*C: Jag tycker det är svårt.*

*B: Ja!*

*C: Samtidigt som jag behöver dem som driver på för att få gruppen med sig liksom.*

*B: Ja!*

*(Lärare B, C och E)*

Följande citat är från samma grupp som ovan men nu är det lärare B som berättar vad hen upplevde för utmaning och problem med sin planerade undervisning. B upplevde att trots att hen har en välplanerad planering att det kunde vara svårigheter att tillgodose varje elevs behov. B reflekterade över att det kanske skulle fungera om hen delade upp klassen. B upplevde att eleverna hade svårigheter med tidsuppfattning därför kunde det vara svårt för eleverna att få en förståelse för att studiebesök på en arbetsplats kan leda till ett framtida yrke. B beskrev att elevernas arbetsminne var väldigt varierande. B upplevde att det var svårt att se en progression för alla elever eftersom läraren måste anpassa tempot efter de i klassen som har ett kortare arbetsminne, medan eleverna med längre arbetsminne fick repetera och vänta in för att komma vidare. B reflekterade över att hen kunde se en tydligare progression för elever med längre arbetsminne.

*B: Så här är det, att även om man tycker att man har planerat upp någonting bra för att visa upp bilder eller visa upp med en film eller om man har gjort en Powerpoint eller hur man väl har förberett det, så är det ändå svårt för att lägga sig på en för enkel nivå. Så tappar man de här som kanske är lite mer kognitivt starka. Då tappar man dem helt enkelt. Men lägger man på för svårt då tappar man de andra. Det är jättesvårt att på nåt sätt fixa den undervisningen för samma klass, om man inte delar upp dem.*

*E: Ja men det är verkligen.*

*B: Sen skrev jag också det här med studiebesök, lite grann det som vi pratade om förut.*

*C: Skulle jag åka på studiebesök med dina elever och skulle ta dina starkaste i min klass så har ju de helt olika förutsättningar att kunna på något sätt förstå att det här skulle kunna bli en plats för mig, eller inte en plats för mig i framtiden. Det är jättesvårt.*

*E: Ja.*

*B: Så att det. Sen skrev jag också det här med arbetsminne, även om man gör, kollar av dem innan och vill kolla av dem vad de har för förkunskaper, så är också det att man utgår att det är så här så jobbar man. Så ska man ta vid med nästa lektion. Så vet vi ju också att det här, att även om vi pratar om arbetsminne en kort stund eller det så sitter det. Det är svårt med progressionen att komma vidare, att några måste man nöta så oerhört länge. Man kanske inte ens kommer vidare och sen har man några som faktiskt hänger med från början och kanske lättare att komma vidare där man får en progression tydligare.*

*(Lärare B, E och C)*

Nu är det en ny grupp. Lärare A är värd och lärare D beskrev problem och utmaningarna med sin planering. Lärare D beskrev att svårigheten är elevernas tidsuppfattning. D upplevde det svårt för eleverna att se en progression när de var på studiebesök, att det kan leda till ett framtida yrkesval eftersom eleverna är här och nu.

*”Jag tänker på när jag ser de här grejerna, så tänker jag svårigheten med mina elever är oavsett vad jag kanske visar dem. Alla mina elever har tidsuppfattning här och nu. Oavsett vad jag egentligen går igenom, om man träffar en brandman eller besöker en daglig verksamhet så blir ju det inte som de tänker att det här är jag i framtiden jobba. Så det ser jag som den största utmaningen. Så det var lite det jag fastnade för, men hur egentligen uppfattas det här kognitivt utav av dem. Då tänker jag vad är egentligen bäst? Man vill ju erbjuda så att man känner igen det, men då är det kanske daglig verksamhet som våra elever i stort sett alla kommer att hamna på efter gymnasiet. Att kanske få besöka där är kanske det mest relevanta tänker jag. Så problematiken är hur håller man sig till här och nu perspektivet när man verkligen pratar om framtiden och hur ska man koppla in progression där. Förstår ni hur jag menar?”*

*(Lärare D)*

### **5.2.3 Sammanfattning av aktion 1**

Flera lärare beskrev svårigheter med att planera undervisning och ge adekvat stöd utifrån att elever läser olika kursplaner och även inom samma kursplan då varje elev är unik. Utmaningar som lärarna uttryckte var att tillgodose varje elevs behov utifrån förmåga och tillgångar. Flera gav även uttryck för att elever som hade ett verbalt tal var mer aktiva i undervisningen och därmed upplevdes de eleverna som drivande i utförandet av undervisningen. Gemensamt för flertalet lärare var att de kände att elevens intellektuella funktionsnedsättning med fokus på minnet begränsar tydligheten i progressionen.

## 5.3 Aktion 2

Tabell 5. Översikt aktion 2.

| Aktioner        | Innehåll och form  | Deltagare  | Datainsamling |
|-----------------|--|--|---------------|
| 18 januari 2021 | Återkoppling från aktion 1 inkl. repetition av aktion 1:s modeller.<br>Lärare utarbetar förslag på en undervisning (förkunskaper, stöttning, progression) med fokus på självkännet och identitet.<br><br>Uppgiften för lärarna är att planera en lektion utifrån Cummins fyrfältsmodell med fokus på yrken<br>Utvärdering ex hashtag | 3 lärare från högstadiet<br>3 lärare från låg- och mellanstadiet | Dokumentation |

### 5.3.1 Beskrivning av aktion 2

Till inbjudan till aktion 2 mejlade vi ut följande:

*”Vi ser fram emot att få träffa er i vårt tillsammansarbete den 18 januari kl. 14.45 -16.00.*

*Innehållet för vår tredje träff utgörs av följande:*

- *Återkoppling från mötet vi hade i december.*
- *Repetition och svar på ev. frågor om Cummins modell som vi presenterade under vår första träff.*
- *Praktiskt arbete med hur kan vi arbeta med elevernas självkännet och identitet.”*

Inför aktion 2 fick alla deltagare information om återkoppling från aktion 1, repetition och frågor om Cummins modell samt att de skulle få arbeta praktiskt i grupp.

Under aktion 2 berättade vi om Cummins igen, då det varit ett lov emellan. Fokus var att lärarna skulle göra en planering av hur de arbetar med att skapa progression där de utgår från elevens förutsättningar och behov genom att täcka Cummins fyrfältsmodell i syfte att alla elever i klassen utmanas kognitivt och får adekvat stöttning.

Uppgiften lärarna fick var att göra exempel på hur en kartläggning av elevens tidigare kunskaper kunde utformas utifrån Cummins fyrfältsmodell. Frågor som de skulle besvara genom exempel på en kartläggning var:

Vilka tillgångar/vilken ryggsäck har eleven med sig? Vad vet eleven om sig själv i relation till sin intellektuella funktionsnedsättning? Vad vill eleven? Vilka intressen har eleven? Vad tänker eleven om framtiden?

Därefter planerade lärarna en lektion där de utgick från Cummins fyrfältsmodell. De skrev fyra olika innehåll på planering utifrån elevers förutsättningar och behov. Eleverna skulle i undervisningen få kognitiva utmaningar och adekvat stöttning.

Efter träffen lämnade lärarna skriftligt in sina dokumenterade planeringar inklusive reflektioner.

### 5.3.2 Resultat av aktion 2

Tre av fem inlämnade planeringar visade att lärarna inte exemplifierade med kartläggningar och metoder för att ta reda på elevernas förkunskaper. Ingen planering började med en kartläggning utan lärarna planerade aktiviteter i undervisningen som passade gruppen och med fokus på vilken kunskap eleven skulle få med sig efter lektionen. Lärarna (A och B) utgick i sin planering från fyrfältaren genom att de planerade aktiviteter utifrån elevens behov av stöd och kognitiv förmåga. Övriga lärare planerade undervisningen utifrån elevens intressen och gruppens behov.

Reflektioner från lärare A, B, C, D och E efter genomförd planering. Lärare F inkom inte med en reflektion.

*”När vi kom på hur vi ville lägga upp arbetet, hade vi lätt att hitta fyra svårighetsnivåer att utgå ifrån. Däremot tyckte vi att det var lite svårare att sedan placera in dem alla i ’rätt’ fyrfältare, utifrån Cummins modell. Två nivåer var självklara och de två återstående kändes lite klurigare.”*

*(Lärare A och B)*

*”Tankar från oss: lite klurigt att placera in våra elever i fyra nivåer utifrån Cummins modell men försökte. Lättare att tänka fyra nivåer och stöd utifrån det.”*

*(Lärare C och D)*

*”Jag tycker och tror att det kan vara ett bra stöd i planering. Men jag behöver nog träna in huvudet i modellen för att få klart innebörden i alla rutor och få flyt i skrivandet. Jag stannar så. Det kan dyka upp något mer då hör jag av mig.”*

*(Lärare E)*

### 5.3.3 Sammanfattning av aktion 2

Gemensamt för denna uppgift var att flertalet lärare gick direkt till själva planeringen av aktiviteter i undervisningen och med fokus på elevernas intressen. De lärare som i denna aktion skiljde ut sig var två lärare på högstadiet som resonerade kring elevers behov av stöd i relation till elevers kognitiva förmåga vilket lärarna gjorde en planering utifrån.

## 5.4 Aktion 3

Tabell 5. Översikt aktion 3.

| Aktioner         | Innehåll och form  | Deltagare  | Datainsamling                   |
|------------------|--|--|---------------------------------|
| 16 februari 2021 | Återkoppling aktion 2.<br><br>Samtalsmetod från hemuppgiften ex med goda exempel på förslaget från aktion 3- ljudinspelning<br><br>Lärare gör om sin första planering (det goda exemplet) utifrån Cummins. | 3 lärare från högstadiet<br>3 lärare från låg- och mellanstadiet | Ljudinspelning<br>Dokumentation |

### 5.4.1 Beskrivning av aktion 3

Vi inledde denna aktion med att beskriva syftet med att ta reda på elevers förkunskaper. För att säkerställa elevens kunskapsutveckling behövdes en pedagogisk kartläggning där lärarn synliggjorde var eleven befann sig och hur eleven bäst lärde sig. Eleven behövde vara delaktig och få uttrycka sin mening om sitt lärande. Med kartläggningen som grund planerade och anpassade lärarna undervisningen och hittade ändamålsenliga bedömningsituationer.

De tre frågor som skulle ställas av elev och lärare var:

- Vad är målet? a
- Hur ligger jag/eleven till?
- Hur ska jag/eleven gå vidare?

Efter denna genomgång hade vi gemensamma gruppdiskussioner med två frågor som spelades in och sedan transkriberades:

- Vad betyder förkunskaper för dig i planeringen av din undervisning?
- Vilka metoder för att kartlägga elever kan du komma på som passar utifrån de fyra olika fälten?

Inför denna aktion mejlade vi ut nedanstående inbjudan:

*”Nu är det snart dags för nästa Tillsammansträff nu på tisdag den 16 februari kl. 14.45-16.00. Vi ser fram i mot att träffa er igen.*

*Nästa gång vi ses tänkte vi att ni skulle bli ännu proffsigare på att ta reda på elevernas förkunskaper och deras tidigare erfarenheter. Vilka metoder använder ni i dag vilka metoder är framgångsrika, mindre framgångsrika.”*



### 5.4.2 Resultat av aktion 3

När vi frågade vad förkunskaper betydde för lärarens planering såg vi att lärarna resonerade olika. Två lärare beskrev vad förkunskaper innebar för dem medan de övriga inte resonerade om begreppet förkunskaper.

*”Förkunskaper för mig är ju alltså helt beroende på vad det är för ämne och vad det är för område som jag ska jobba med så behöver jag ta reda på det om man tänker på det. Förkunskaper är ju det man försöker och önskar att man kan bygga lektionerna på, kanske inte en stor planering för den gör jag ju innan.”*

(Lärare B)

*”Jag brukar tänka vilka förkunskaper och erfarenheter har eleven, det kanske är lite samma ord.”*

(Lärare F)

En lärare beskrev att hen använde sig av olika metoder beroende på vilket ämne läraren undervisade i. Lärare använde sig av kartläggningar, tankekartor och repetitioner. Läraren upplevde att det var lättare att ta reda på elevernas förkunskaper när det gällde matematik eftersom det fanns matematikdiagnoser att utgå ifrån.

*”Det är lätt att koppla det till matte där kan man alltid göra en diagnos och checka av läget. Ganska enkelt för att ta reda på var man har eleverna, men om man tänker att man ska köra igång med historia, stormaktstiden som vi jobbar med nu, där måste man jobba på ett annat sätt för att ta reda på vad de har för förkunskaper och det enklaste sättet för mig då är ju att antingen gör jag en mindmap eller att man gör nån sorts repetition. Kanske tar upp några olika begrepp vikingatiden, medeltiden så får eleverna prata om så ser man vad de kommer ihåg.”*

(Lärare B)

En annan lärare återgav att hen använde sig av tankekartor för att ta reda på elevernas förkunskaper inom ett nytt område. Läraren använde sig av både bilder och text på whiteboardtavlan för att ge eleverna ledtrådar på området de läraren arbetade med. Läraren utgick från att ge eleverna ledtrådar med hjälp av bilder eller text när hen gjorde en tankekarta.

*”Jag tänker att lite för att hjälpa dem på traven kan man kanske göra en tankekarta på tavlan men att man ger dem ordet man tänker på ska vara i mitten. Ja, om man ska prata om kroppen så kan man ge dem ett ord om kroppen till exempel vad tänker ni på, liksom ge dem ledtrådar inte bara säger ordet utan att man kanske visar en bild på kroppen så att de kan tänka vidare själv.”*

(Lärare A)

En tredje lärare redogjorde att hen ställde frågor till sig själv för att ta reda på vilken nivå undervisningen skulle utgå från vid exempelvis val av film. När eleverna, i den här uppgiften,

såg en film läraren valt ut, observerade läraren eleverna om nivå på filmen blev rätt. Om nivån inte blev rätt gjorde läraren begreppsstöd och stödstrukturer till filmen.

*”Det är när jag observerar erfarenheter och förkunskaper jag börjar lägga den pedagogiska planeringen. Till exempel om det är yrken, då måste man tänka vad har de för erfarenheter, om man jobbar med det då kanske man börjar ställa frågor till sig själv, planera och sen genomföra på nåt sätt. Och om det inte blir bra som jag har tänkt, då kanske jag får göra om planeringen. Tittar man film tillsammans med eleverna. Sen observerar man fungerar den här filmen eller inte? Svår, lätt? Då kan man ändra innehållet därefter på en lite lättare variant, om det är väldigt abstrakt efter vad man har sett kanske man kan introducera bygga begreppsstöd, stödstruktur utifrån filmen och koppla till den. Sen börjar man prata tillsammans med eleverna osv. Tills jag får en bild på hur jag kan fortsätta.”*

(Lärare F)

Två av lärarna beskrev att de försökte ge eleverna ledtrådar som de byggde vidare på.

*”Jag brukar ge lite ledtrådar försöka hitta elevernas olika intressen som man kan luska lite vidare på för att få med alla.”*

(Lärare E)

*”Vi har nog startat som så att vi har gjort planeringen först på det ämne tema som ska tas upp sen så nosar man på vad de kan om det oftast så tar man det på tavlan, antingen så fyller man i en sån här pratlista eller så skriver man på tavlan. Då tänker jag så att progressionen blir ju då att man gör den där lite då och då på tavlan då ser man att de kommer ihåg fler och fler ord, vartefter temat går framåt”*

(Lärare C)

En lärare redogjorde vikten av att känna sina elever väl, för att kunna ta reda på elevernas förkunskaper. Läraren observerade elevernas kroppsspråk, ljud och mimik. För att ta reda på elevens förkunskaper tittade läraren i den pedagogiska lärplattformen. I den pedagogiska lärplattformen finns tidigare lärares elevdokumentation. Om läraren inte läst tidigare dokumentation så tog hen kontakt med föregående lärare.

*”För min elevgrupp som läser mot ämnesområden, som inte har ett tal utan kommunicerar mycket genom respons och visar reaktioner på annat sätt med kropp och ljud och mimik. Så hänger det mycket på för det första att jag känner eleven och vet deras intressen. Om jag ska undervisa en elev som jag inte känner så tänker jag att jag gå tillbaka i unikum eller fråga en annan kollega eller en annan lärare som har haft eleven vad ni har gjort tidigare för det kan inte eleven berätta.”*

(Lärare D)

Enligt tre av lärarna som hade elever med medelsvår och lindrig intellektuell funktionsnedsättning använde de sig av tankekartor där de förstärkte med bildstöd. En av lärarna beskrev att hen observerade eleverna med lättare intervjuer för att säkerställa att eleven/eleverna förstod. En annan lärare redogjorde hur hen använde sig av Powerpoint för att ge eleverna olika ledtrådar.

*”Så gemensam tankekarta fungerar bra på dem, förutom att ritat och skriva så kan man göra Powerpoint där man kunde inrikta mot olika yrken som ex sjukhuset vilka är det som jobbar där, vad har man för yrke om man jobbar där, få dem att ge dem lite olika ledtrådar.”*

(Lärare A)

*”Men i varje fall, här tänker jag att det funkar bra att göra en mindmap/tankekartor. Men du behöver nog förstärka med bildstöd så tänker man, då att vi ska prata om yrken så ska man fokusera på det här så tänker jag nog så här så blir det nog kanske att man läser av reaktionen av de som har lite svårare IF att där får man faktiskt se hur de reagerar kanske på bilder och sen får man kanske ställa frågor direkt till dem för att se om de är med på banan helt enkelt.”*

(Lärare B)

*”Det blir mycket bilder och muntligt att jag skriver på tavlan sen ja! Med mindmaps och bilder, Ja det blir en liten skön mix.”*

(Lärare E)

En lärare använde sig av videoobservationer och vanliga observationer vid mycket svår intellektuell funktionsnedsättning när läraren kartlagt elevernas förkunskaper. Videoobservationer uttryckte lärare var bra att använda eftersom elever mest uttryckte sig genom mimik och kroppsspråk.

*”Mycket svår IF. Jag skulle säga överlag observationer, videoobservation är alltid bäst för då kan man gå tillbaka och titta. Men det är inte alltid vi har möjlighet till det. Så oftast blir det lite observation i stunden när man undervisar eller observation på sidan om på papper att någon annan observerar. Det är nog det som funkar bäst.”*

(Läraren D)

Som metod för att kartlägga elever med svår intellektuell funktionsnedsättning beskrev en lärare att hen använde sig av tankekartor vid uppstart av ett temaarbete, i syfte att få syn på elevernas förkunskaper. En annan lärare observerade eleverna när en ny film introducerades för att avgöra rätt nivå på filmen. Utifrån det planerade läraren stödstruktur för en nivå där alla elever förstod innehållet av arbetsområdet.

*”Vi har nog startat som så att vi har gjort planeringen först på det ämne tema som ska tas upp, sen så nosar man på vad de kan, oftast så tar man det på tavlan, antingen så fyller man i en sån här pratlista eller så skriver man på tavlan. Då tänker jag så att progressionen blir ju då att man gör den där lite då*

*och då på tavlan, då ser man att de kommer ihåg fler och fler ord, vartefter temat går framåt.”*

*(Läraren C)*

*”Först måste man introducera på nåt sätt ämnesområden eller nåt arbetsområde. Sen tittar man film tillsammans med eleverna, sen observerar man fungerar den här filmen eller inte svår? Lätt, då kan man ändra innehållet där efter på en lite lättare variant om det är väldigt abstrakt. Efter man har satt kanske man kan introducera bygga begreppsstöd, stödstruktur utifrån filmen och koppla till den sen börjar man prata tillsammans med eleverna osv. Tills jag får en bild på hur jag kan fortsätta jobba.”*

*(Läraren F)*

### **5.4.3 Sammanfattning av aktion 3**

I den här aktionen tolkade vi att lärarna resonerade mer om vikten av att bygga en planering utifrån elevens förkunskaper. Lärare resonerade generellt mer i denna aktion än tidigare om olika metoder utifrån elevens kognitiva förmåga. Lärare gav förslag på metoder för elever med medelsvår och lindrig intellektuell funktionsnedsättning såsom tankekartor med bildstöd. Lärare som undervisade elever med svår intellektuell funktionsnedsättning använde sig av tankekartor. För elever som hade mycket svår intellektuell funktionsnedsättning använde en lärare observationer. Den metod som flertalet lärare använde var tankekartor men att undantaget var videoobservation för elever med mycket svår intellektuell funktionsnedsättning.

## 5.5 Aktion 4

Tabell 6. Översikt aktion 4.

| Aktioner      | Innehåll och form  | Deltagare  | Datainsamling                           |
|---------------|--|--|---|
| 12 april 2021 | <p>Lärare berättar om metoder som de använt utifrån elevens grad av IF, för att ta reda på elevens förkunskaper inför ett arbetsmoment.</p> <p>Lärare sitter två och två ger varandra kollegialt stöd för att ex påvisa hur den andra läraren kan göra mer för att kartlägga elever.</p> <p>Lärare analyserar sina lärdomar från aktion 1 till aktion 4.</p> | <p>3 lärare från högstadiet<br/>3 lärare från låg- och mellanstadiet</p> | <p>Ljudinspelning<br/>Dokumentation</p> |

### 5.5.1 Beskrivning av aktion 4

Under det sista tillfället gav vi en återblick från tidigare tillfällen. Till detta tillfälle hade lärarna fått i uppgift att testa vilken metod de använde sig av för att ta reda på elevernas förkunskaper.

Sedan delades lärarna in i grupper om två där de fick delge varandra metoder som de använt sig av i syfte att ta reda på elevernas förkunskaper under ett arbetsmoment som utgick från SYV-planen.

Lärarna som intervjuade varandra i par fick fem minuter per person. De intervjufrågor som lärarna utgick från var:

- Vilken/vilka metod(er) handlar mitt goda exempel om?
- Vilken grad av IF har eleverna i den grupp jag undervisat i?

Sedan när alla träffades i storgrupp redovisade paren varandras intervjuer. Den som intervjuade redovisade vad den andre berättade.

Som avslutning ställdes fördjupande frågor utifrån det lärare tagit del av från aktion 1–4:

- På vilket sätt har Tillsammansarbetet utvecklat din förståelse av undervisningen i studie- och yrkesvägledning?
- På våra träffar har ni lärare fått återkoppling från oss, input om teorier, intervjuat varandra och i grupp tagit del av varandras erfarenheter. Vad tänker du om den här formen av metod för att utvecklas som lärare?
- Vilka lärdomar tar du med dig efter att ha fått Cummins fyrfältare introducerat för att planera för elevens behov av stöd i relation till elevens kognitiva förmåga?

### 5.5.2 Resultat av aktion 4

Lärarna intervjuade varandra om vilka/vilken metod(er) de använde sig av för att ta reda på elevernas förkunskaper vid planering utav sitt goda exempel och utifrån vilken grad av intellektuell funktionsnedsättning eleverna i den grupp de undervisade hade.

Lärare B använde sig av metoden VÖL-diagram, för att ta reda på elevernas förkunskaper. Alla elever fick ett individuellt VÖL-diagram, men genomgången av uppgiften genomfördes gemensamt av läraren på tavlan. Läraren nivågrupperade eleverna och anpassade elevassistenter till de elever som behövde mer stöttning. Läraren reflekterade över att eleverna kunde fördjupa sig i uppgiften. Läraren uttryckte att hen var väldigt nöjd med lektionen. Lärare B hade i klassen elever med lindrig till svår intellektuell funktionsnedsättning.

*”Det är det här att använda sig av ett VÖL-schema. Då tar man verkligen reda på deras förkunskaper framför allt vilka yrken som fanns på skolan och vad de visste om yrkena att fördjupa sig lite grann. Sedan tyckte jag det var kul att knyta in det på HUR man kan ta reda på vad man vill veta. Jag nivågrupperade den här gruppen, det gjorde jag utifrån att våra starkaste elever och elevassistenterna tog eleverna som kanske behövde lite mera stöttning. Men det hade gått bra för dem också för de hade sett på tavlan och skrivit ner, då är det bara för eleverna att skriva av tillsammans det jag skriver på tavlan sen. Väldigt bra lektion tycker jag själv”*

*(Lärare B)*

Lärare E återkopplade samtalet med lärare F. Lärare F använde metoden tankekarta som hen arbetade vidare med vid nästa tillfälle, för att se en progression inom ämnet. Lärare F hade elever med lindrig till svår intellektuell funktionsnedsättning.

*”Sedan har de arbetat med att göra en tankekarta om yrken i skolan och pratat lite om vad som finns och vad de jobbar med i skolan sedan har de arbetat vidare med att fundera vad de vill undersöka för yrken nästa gång”*

*(Lärare E återberättar om lärare F)*

Lärare F redogjorde samtalet med lärare E. Lärare E använde sig av metoden tankekarta för att ta reda på elevernas förkunskaper. Lärarens elever hade lindrig till svår intellektuell funktionsnedsättning.

*”Lärare E visade en bild om yrken eller en ordbild om yrken och frågade eleverna. Sedan gjorde de en tankekarta vilka yrken som finns. Eleverna berättade och eleverna skrev ner, sedan ställde hen ytterliga frågor. Finns det något vuxenyrke? Då säger de olika förslag. Många olika förslag. Sen började läraren spana lite mer, efter att läraren där observerat vilka förkunskaper har eleverna. Då började hen lägga upp ytterliga steg tills nästa gång hur läraren skulle göra. Ja det var de dem gjorde, tankekarta med eleverna.”*

*(Lärare F återberättar om lärare E)*

Lärare C skildrade samtalet med lärare D. Lärare D använde sig av metoden observationer och videoobservationer. Läraren D beskrev vikten att vara väldigt konkret och känna eleverna bra för att ta reda på deras förkunskaper. Läraren undervisade elever med mycket svår intellektuell funktionsnedsättning.

*"Lärare D har då en grupp med mycket svår IF. De kanske är på 1–2 åldersnivå, det är ämnesområdeselever och de är liksom här och nu. De har svårt att tänka framtid. Allt som man gör måste vara väldigt konkret. Man måste känna eleverna bra för att överhuvudtaget kunna förstå vad de har för kunskaper och det gör läraren med observationer ibland filmar läraren"*

*(Lärare C återberättar om lärare D)*

Lärare D återberättade samtalet med lärare C. Läraren C använde sig av observationer i stunden. Hen använde sig av tankekarta för att se progression hos eleverna. Läraren undervisade elever med svår intellektuell funktionsnedsättning.

*"Du använder dig för att ta reda på förkunskaper, också så sa du observation i stunden, ex när ni gick i närområdet, så kollade du om de kunde loggorna på Coop eller på frisören. Sen så jobbade ni med tavlan där med widgetbilder och pratade vad finns det för yrke, vad finns det, vad man kan jobba med, så nästa gång du jobbade med dem, så ser man att de kunde fler yrken, att de fyller på vart efter ni jobbar.*

*(Lärare D återberättar om lärare C)*

Lärarnas såg ett behov av att grundsärskolorna behövde en gemensam plan för studie- och yrkesvägledning.

*"Jag tänker att det borde finnas en gemensam SYV-plan för åk 1–9, för alla kommunens grundsärskolor. Åk 7–9 bör alla få besök av SYV för att bättre kunna förberedas inför sitt kommande gymnasieval. Ett besök per termin i åk 7 och 8, samt flera besök för de som går i åk 9."*

*(Lärare A)*

*"På högstadiet måste det ingå som förberedande inför gymnasiet. Samhälle och yrken ingår i vårt årshjul men måste också ske i annan form för niorna. Man kan ha det för hela gruppen så alla får ha det att se framemot."*

*(Lärare C)*

*"Jag tänker att SYV skall ingå i nästa års planering men det behövs samarbete med varandra på olika skolor så at vi gör lika."*

*(Lärare F)*

*"Jag kommer nog att starta mitt 'SYV-prat' och mina lektioner i ämnet i tidigare årskurser än jag gjort tidigare."*

*(Lärare E)*

När lärarna gav återkoppling på formen av arbetssätt som vi hade i aktionerna sa flera av dem att det har varit givande, spännande och kollegialt med kollegor inom grundsärskolan. Samtalen gav dem flera tankeställare. Lärare berättade att aktionerna varit inspirerande, känts långsiktiga och att alla elever skall få samma förutsättningar oavsett skola.

*"Att få tid för reflektion med andra lärare för att gå vidare med undervisningsplanering."*

*(Lärare F)*

*”De förutsättningar vi har nu med den digitala träffplattformen tycker jag har försvårat. Men formen och upplägget tycker jag varit bra och rolig.”*

*(Lärare E)*

*”Jag tycker att det var intressant och viktigt att alla olika skolor och grupper fick komma till tals.”*

*(Lärare A)*

*”Kul att få input av andra, tips på nya saker och sätta ord på sitt eget.”*

*(Lärare C)*

På frågan vilka lärdomar lärare tog med sig efter att ha Cummins fyrfältare introducerade i syfte att planera för elevens behov av stöd i relation till elevens kognitiva förmåga, svarade lärarna olika. Några lärare såg ett arbetssätt som gjorde att lärare fått ännu ett verktyg att använda sig av.

*”Jag tycker att jag fått ytterligare ett verktyg i min verktygslåda.”*

*(Lärare D)*

En annan lärare såg modellen som ett sätt att kunna nå fler elever i undervisningen.

*”Om det görs en gemensam planering för skolorna för detta, bör lektionsupplägget utgå ifrån de fyra olika nivåerna av kognitiv förmåga. Genom detta arbetssätt finns större möjligheter för oss att nå alla elever.”*

*(Lärare A)*

### 5.5.3 Sammanfattning av aktion 4

Gemensamt för alla lärare var att de uppskattade aktionerna som lärorika och ett medel som gav dem en förståelse för behov av en gemensam plan för studie- och yrkesvägledning.

Till aktion 4 testade en lärare ännu en metod, VÖL, och nivågrupperade efter elevernas kognitiva förmåga och behov av stöd i relation till den stöttning som elevassistenterna gav till de olika eleverna med lindrigt intellektuell funktionsnedsättning.

## 6 Diskussion

Diskussionen inleds med en redovisning och sammanfattning av identifierade förändringar i detta projekt under aktionsforskningsfasen. Därefter förs ett resonemang om trovärdighet och metod. Slutsatser och kunskapsbidrag diskuteras i slutet och kopplas till frågeställningarna.

Tabell 7. Identifierade förändringar i aktionsforskningsprocessen

| Hur utvecklas förståelsen hos undervisande lärare |                           |                                |                      |
|---|---------------------------|--------------------------------|----------------------|
|   | Intention<br>Kartläggning | Förverkligande<br>Aktioner 1–3 | Resultat<br>Aktion 4 |



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p><b>Förutsättningar för den pedagogiska praktiken</b></p>  | <p>Vi presenterar projektet och upplägget för kommande aktioner/träffar.</p> <p>Vi sätter igång träffen med en övning som har fokus på dialogkompetens och uppskattande undersökning.</p> <p>Vi iscensätter övningar och samtal. Lärarna lyssnar två och två på varandra. Därefter redogör de i storgrupp för vad de hört när de suttit i par.</p>              | <p>Lärare redogör och diskuterar sin undervisning i olika aktioner.</p> <p>Vi lägger till teoretiska modeller av Cummins, progression och stöttning.</p> <p>Fokus på dialogkompetens där lärare lär sig om sina egna föreställningar och skapar ny kunskap.</p>  | <p>Lärare berättar om metoder som de använt utifrån elevens grad av IF, för att ta reda på elevens förkunskaper inför ett arbetsmoment. De berättar om hur de utvärderat metoderna tillsammans med sitt klasslag.</p> <p>Fokus på dialogkompetens där lärare reflekterar över vad de tagit med sig från alla aktioner.</p>  |
| <p><b>Pedagogiska processer</b></p>  | <p>Artiga, lyssnande och bekräftade på varandras erfarenheter.</p>  | <p>Talar, lyssnar och reflekterar i par och i grupp.</p> <p>Bekräftar och ger goda råd och lär sig av andras erfarenheter.</p>   | <p>Visar intresse av att lära sig mer och få en större förståelse.</p> <p>Några har provat ett nytt upplägg för sin undervisning.</p> <p>Flertalet önskar fortsätta även nästa termin med arbetet med plan för studie- och yrkesvägledning.</p>   |
| <p><b>Resultat av den pedagogiska praktiken</b></p> <p>Synliggöra elevers behov av stöd i relation till deras kognitiva förmågor</p> <p>Möta elevernas behov i relation till deras kognitiva förmågor</p> <p><i>(Vad hör vi och vad hör vi inte)</i></p> | <p>Det finns ett intresse att utveckla arbetet med elevers studie- och yrkesvägledning men det ses som en i personalens ansvar, SYV.</p> <p>Elevgruppens heterogenitet bidrar till en komplexitet.</p> <p>Lärarna planerade för en klass där planeringen möter en heterogen grupp. Lärares planeringar bygger inte på elevers progression och förkunskaper.</p> | <p>Lärare uttrycker utmaningen i att planera undervisningen och ge adekvat stöd utifrån att elever läser olika kursplaner i en klass.</p> <p>Flertalet lärare går direkt till själva planeringen av aktiviteter i undervisningen och med fokus på elevernas intressen istället för att ta reda på elevens förkunskaper.</p> <p>Få metoder för att ta reda på elevers förkunskaper hörs.</p> <p>Lärare resonerar generellt mer i den sista aktionen än tidigare om olika metoder utifrån elevens kognitiva förmåga.</p> | <p>Uppfattar aktionerna som lärorika. Aktionerna har gett dem en förståelse för behovet av en gemensam plan för studie- och yrkesvägledning.</p> <p>Några lärare pratar om olika metoder och en lärare nämner nu nya metoder i denna aktion som bygger på elevernas kognitiva förmåga och behov av stöd i relation till den stöttning som elevassistenterna gav till de olika eleverna.</p> |

## 6.1 Att utveckla sin förståelse och att skapa lärdomar

Syftet med projektet var att bidra med kunskap om hur lärare inom ett aktionsforskningsprojekt kan utveckla sin förståelse av undervisningen gällande studie- och yrkesvägledning i

grundsärskolan. En teoretisk utgångspunkt för det här projektet handlade om att i aktionsforskning undersöka hur praktiken ser ut innan man gör en förändring. Eftersom grundsärskolorna visat brister i arbetet med studie- och yrkesvägledning har behovet av att förstå varför de bristerna uppkommer varit av stor vikt. Rönnerman (2012) menar att utveckling handlar om att få kunskaper om vad som händer i processen under en förbättring. I vår process och aktionsforskning har vi planerat och genomfört aktionsforskningens fyra faser i planering, aktion, observation och reflektion.

Från den inledande kartläggningen till den sista aktionen, har vi använt oss av formen dialogkompetens, där lärare fick syn på betydelse av att studie- och yrkesvägledning behöver bygga på elevens behov av förmåga och stöd. Att komma till insikt i dialog handlar mycket om att få syn på sin egen erfarenhet och sina tankar, vilket var det första steget i processen. Lärarna började tidigt att resonera om att de måste utgå från elevens framtida verklighet och yrke. Att sysselsättning såsom daglig verksamhet också är ett viktigt yrke att lyfta och synliggöra.

Vi har utgått från ett sociokulturellt perspektiv där lärare fått möjlighet att i ett socialt sammanhang tillsammans med andra kollegor få syn på sina tankar och erfarenheter. I det gemensamma sammanhanget har lärarna fått insikter i att de behöver få mer kunskap om hur den så kallade röda tråden ser ut för eleven. Gustavsson (2009) talar om tyst kunskap. Lärarna har i detta projekt talat högt om sina erfarenheter och kunskaper och gjort dem därmed till en kollektiv förståelse. Lärarna har i aktionerna fått syn på att de behöver mer kunskap om vad eleven möter på högstadiet, på gymnasiesärskolan och slutligen vilka arbeten eleverna har att välja mellan. Lärarna har även fått gemensam förståelse för komplexiteten i elevgrupperna och de stora skillnaderna i elevgrupperna mellan grundsärskolorna.

Ausubel (William, 2011) betonar att det mest betydelsefulla elementet för att påverka lärandet är att lärare tar reda på elevens förkunskaper för att därefter planera undervisningen. Lärare resonerar om svårigheten att möta och mäta elevens förmåga.

Boukaz och Bunar (2015) påstår att läraren måste utgå från det läraren vet om elevens förkunskaper och utifrån det skapa så kallade kunskapskrokar i elevens nya lärande. Under projektet har lärarna utvecklat sin förståelse för att det är viktigt men svårt att ta reda på vad eleven har med sig i ryggsäcken och utifrån det bygga en planering. Några lärare har kunnat ge andra lärare tips om olika metoder. Lärare som undervisar elever med mycket svår intellektuell funktionsnedsättning har under projektet gång visat att det går att ta reda på vad eleven förstår men att det är svårare och kräver annan typ av dokumentation såsom videoobservationer. Lärare som undervisar på högstadiet och har elever med medelsvår och lindrig intellektuell funktionsnedsättning kan och använder fler verktyg än andra lärare i projektet.

## 6.2 Vår gemensamma aktionsforskning

Ett av projektets bidrag är kunskap om hur lärare kan utveckla sin förståelse och hur förändringar kan komma till uttryck. Förändringar kan beskrivas med tre skeden – intention, förverkligande och resultat – där de olika skeden karaktäriserar vad som händer i gruppen och hos de enskilda lärarna under projektet. Deltagandet byggde på frivillighet inom sin arbetstid och samtliga lärare i grundsärskolan fick en inbjudan att delta. Alla lärare kände till oss i

rollen som rektor och koordinator, men de som arbetar på olika skolor kände inte varandra mer än att de träffats ytligt vid något lärarmöte i kommunen. Vi är medvetna om att våra roller kan ha påverkat deras öppenhet utifrån vår roll i organisationen samt den kontext och miljö de befann sig i under aktionerna. I början var de artiga och bekräftade varandras berättelser. I slutet på projektet kände de sig trygga nog för att berätta om vad de tycker är svårt. De gick från att lyssna till att skapa sig en förståelse av att de önskar utveckla i sin undervisning både vad gäller metoder för att ta reda på elevers förkunskaper till att skapa en plan för studie- och yrkesvägledning. Vi fokuserade på förkunskaper längre än planerat vid flera aktioner då vi tolkade just detta som extra svårt och utmanande hos lärarna. För att kunna tala, lyssna och reflektera om sina egna föreställningar i en grupp i syfte att skapa förståelse tror vi att Teamsmöten har försvårat dialogen. Det har varit svårare att skapa närhet då den digitala distansen legat som ett filter på alla träffar. Vår avsikt var att använda oss av ljudupptagningar i syfte att transkribera aktionerna. Men då vi fick övergå till Teamsmöten gjorde vi videoinspelningar. Det kan ha påverkat lärarna att prata mer eller mindre fritt då de såg att det sker en inspelning under mötets gång. Vi fick också övergå till att använda oss av PowerPoint och kan likt Håkansson (2017) och Biggs (2003) se att det kan ha påverkat djupinläringen då föreläsningar kan passivisera mer än aktivera. Men trots Teamsmötena ser vi att det har skett en förändring i lärarnas gemensamma förståelse och då främst fokus på hur lärare planerar för progression för elevens kunskapsutveckling.

### 6.3 Trovärdighet

Vi gör inga anspråk på universell giltighet och överförbarhet, utan vårt projekt handlar om att utveckla förståelse i ett sammanhang och att förbättra praktiken. Validitet som vi använder i detta projekt handlar om att föra ett resonemang om förbättrad och ökad förståelse för sin skolpraktik samt att förbättra förståelsen för den situation man befinner sig i. Vi som ansvarar för projektet har själva utvecklat och förbättrat vår förståelse för hur svårt och mödosamt det är att få till stånd en förändring. Vi har ofta under projektet pratat om hur lite vi vet om vad andra vet och att vår gemensamma förståelse och upplägg påverkas av det sammanhang vi befinner oss i. Lärarna själva säger att de utvecklat en förståelse för vikten av att planera utifrån elevens behov av stöd i relation till förmåga. Men vi tror att med fler aktioner och under en lägre tid än vi haft, skulle vi kommit till en djupare förståelse och ett förändrat arbetssätt. Om någon annan skulle ha genomfört och planerat för aktionerna med en annan grupp lärare, kan diskussionernas resultat blivit något annat. I en tid utan pandemi och med fysiska möten kan resultatet även ha blivit annat än det som lärare resonerat om i detta projekt. Men vi tror ändå att som en konsekvens av att lärarna prövade olika pedagogiska tankar och handlingar, och genom allt de har beskrivit och satt ord på, förändrades deras sätt att förstå. Aktionerna har kommit att handla mer om att skapa förutsättningar för lärande än att styra lärarna mot ett givet mål.

### 6.4 Avslutande diskussion

Syftet med projektet var att bidra med kunskap om hur lärare inom ett aktionsforskningsprojekt kan utveckla sin förståelse av undervisningen gällande studie- och yrkesvägledning inom grundsärskolan. Våra frågeställningar var:

Vilka lärdomar sker hos lärarna då Cummins fyrfältsmodell används som utgångspunkt för att:

- synliggöra elevers behov av stöd i relation till deras kognitiva förmågor?
- möta elevers behov av stöd i relation till deras kognitiva förmågor?

Syfte och frågeställningar diskuteras nedan.

De resultat som kommit fram visar att lärare ofta saknar vana av att, under formella former, redogöra för hur de tänker om god undervisning. Projektet kan ha lett till att de kommit till insikt om sin egen erfarenhet och vad de behöver utveckla i sin egen praktik.

Efter aktionerna tolkar vi det som att lärarna fortfarande ser att det är en person, SYV, som ansvarar för studie- och yrkesvägledning. I läroplanen (2018) framgår det att studie- och yrkesvägledning omfattar alla som arbetar i grundsärskolan och inte är en enskild persons ansvar. Vi ser ett behov av att tydliggöra och skapa förståelse för att detta är hela skolans ansvar.

Vi ser fortfarande ett behov av att skapa förståelse för att systematiskt arbeta med studie- och yrkesvägledning och därmed en likvärdighet mellan grundsärskolorna. I den inledande kartläggningen tolkade vi det som att lärare inte såg ett behov av att utforma en gemensam planering från åk 1 till åk 9 med fokus på studie- och yrkesvägledning. I slutet av aktionerna har flera lärare påtalat ett behov av en plan för studie- och yrkesvägledning som är anpassad för grundsärskolan med progression från åk 1 till åk 9.

Våra lärdomar är att skolutveckling tar tid och att ett år är för lite för att skapa förståelse för behov samt upprätta, implementera och upprätthålla planer. Vi ser även att det är av stor vikt att lärare får formulera och sätta ord på sitt arbete genom att få distans till sitt arbete och därigenom söka argument för varför de gör som de gör.

Vidare forskning skulle kunna vara att undersöka förståelsen hos huvudmän för att även elever i grundsärskolan ska ges stöd att förverkliga sina drömmar (Uppsala kommun, 2019). Vårt fokus har varit lärares förståelse men det vore intressant att även se till rektorers och huvudmäns förståelse gällande studie- och yrkesvägledning för grundsärskolans elever.

Under nästa läsår fortsätter vi arbetet med att upprätta en gemensam plan för studie- och yrkesvägledning för alla grundsärskolor. Ett flertal lärare som ingått i aktionsforskningen ingår i en utvecklingsgrupp där Jeanette Eriksson leder arbetet vidare.

Vår lärdom av att arbeta med aktionsforskning och dialogkompetens tar vi med oss till lärtillfällen och kollegiala strukturer inom vår grundsärskola. Vi ser också ett behov av att alla lärare i grundsärskolan utvecklar bedömarkompetens för att ta reda på elevens förkunskaper i alla ämnen och ämnesområden innan läraren planerar sin undervisning.

## 7 Referenser

- Bergöö, K. (2009). Barns liv och skolans textvärldar. I Jönsson, K (red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva om texter i förskola och skola.* (s. 187–200). Stockholm: Liber.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university.* Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bjerregaard, M & Kindenberg, B. (2015). *Språkutvecklande SO-undervisning – strategier och metoder för högstadiet.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Björndal, C R. (2017). *Det värderande ögat.* Stockholm: Liberg
- Bouakaz, L & Bunar, N. (2015). ”Diagnos: Nyanländ”. I Bunar, N (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å. (2017). Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, A. (2017). *Vad ska vi med föreläsningar till? Högre utbildning*, vol. 7, nr 2. Tillgänglig: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/970/2235>
- Skolinspektionen (2013). *Studie- och yrkesvägledning i grundskolan.* Kvalitetsgranskning. Rapport 2013:5. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skollagen (2010:800). [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket (2018). Läroplan för grundskolan (4 upplagan). Stockholm. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3976>
- Skolverket (2017). Studie- och yrkesvägledning som hela skolans ansvar. Exempel från grundskolor, grundskolor, gymnasieskolor och vuxenutbildning. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65cc3d/1553967494065/pdf3816.pdf>
- Skolverket (2020). Att välja för framtiden. Skolans stöd genom vägledning och lärande. <https://www.skolverket.se/getFile?file=6839>
- Rönnerman, K. & Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I Rönnerman, K (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund.* (s. 221–227). Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. Lövgren, V. Kristina Szönyi (2001–4287). *Forskning i korthet: Intellektuell funktionsnedsättning och arbete.* <https://forte.se/app/uploads/2017/09/fik-10-webb.pdf>
- Wahlström, N (2020). *Didaktik- ett professionsbegrepp.* Malmö: Gleerup

William D. (2011). Att följa lärande. Lund: Studentlitteratur.

Willhelmsson, L. & Döös, M (2016). *Dialogkompetens - för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet.  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)

Verksamhetsplan och budget (2019). Uppsala kommun: Utbildningsnämnden  
[https://www.uppsala.se/contentassets/d5b31128a3ec417dbe916729dd04ddde/verksamhetsplan-och-budget-2019\\_ubf.pdf](https://www.uppsala.se/contentassets/d5b31128a3ec417dbe916729dd04ddde/verksamhetsplan-och-budget-2019_ubf.pdf)

# Bilaga 1

Anmälan till projektet



## Vill du ha möjlighet att vara med i ett Tillsammansarbete!

Vi behöver en grupp engagerade och nyfikna personal som representerar varje stadium i grundskolan. Du har möjlighet att staka ut och förbereda för eleverna att göra val inför framtiden, vilket är en ständigt pågående process under alla år i grundskolan. Elevens studie- och yrkesval har stor betydelse för hur livet kommer att utvecklas. Studie- och yrkesvägledning är en rättighet för eleven där skolan har ett viktigt och omfattande uppdrag att stödja eleverna i att göra väl underbyggda val i övergången mellan skola och arbetsliv.

Ett Tillsammansarbete innebär att du växelvis får input av teoretiska modeller som varvas med praktiskt arbete utifrån elevernas förmågor och behov. Ett tillfälle för reflektion och kompetensutveckling. Du ges möjlighet att i hög grad bidra till skolans systematiska kvalitetsarbete med konstruktiva synpunkter och förslag till lösningar. Du medverkar till utveckling av verksamheten utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Tiden vi träffas ägnas åt att tillsammans skapa en likvärdig och användbar plan. Projektet leds rektor Malin Sandlund och koordinators Jeanette Eriksson. Vi i vår tur har stöd av forskare och handledare på Uppsala universitet där bla professor Claes Nilholm kommer med synpunkter under arbetets gång.

**Tid:** Kl. 14.45-16.00

**Datum:** 6 tillfällen under hösten och våren.

29 sep, 9 nov, 8 dec, 18 jan, 16 feb och 12 april

Vi bjuder alltid på fika 😊

Anmälan senast 7 sep till [jeanette.eriksson@skola.uppsala.se](mailto:jeanette.eriksson@skola.uppsala.se)

Ni kan anmäla 1–2 stycken från varje skola som representerar ett stadium och ämnen/ämnesområden.

Vid frågor kontakta [jeanette.eriksson@skola.uppsala.se](mailto:jeanette.eriksson@skola.uppsala.se) och [malin.sandlund@uppsala.se](mailto:malin.sandlund@uppsala.se)

