

Att arbeta med tilltro, läsning och demokrati

Monica Reichenberg och Anna-Carin Jonsson, Göteborgs universitet

Att jag låtit kalla er hit till Bostället, sade far till lärarinnan, är inte en tillfällighet. Min hustru och jag vill starkt understryka att vi uppmärksamst kommer att följa ert arbete med min son. I all synnerhet på två områden... De två områdena, sade far, är läsningens och skrivningens.

Hos mig lär sig alla barnen att läsa, sade lärarinnan. Och skriva. Utom givetvis de obildbara.

Naturligtvis, sade mor. De obildbara.

Jag använder ljudningsmetoden, sade lärarinnan.

Vi har gjort våra små försök, sade far. Huvudsakligast min hustru. Men förgäves. För min hustru vore det en stor skam om min son inte tillägnade sig läsandet och skrivandet.

[---] Men de obildbara? sade far. Eftersom ni förde dem på tal.

Dem ger jag av min värme och kärlek, sade hon (Torgny Lindgren, *Dorés bibel*, 2006, s 30-31).

Exemplet ovan är hämtat från Torgny Lindgrens bok *Dorés bibel*. Handlingen utspelar sig i Västerbottens inland under 1940-talet. Ett föräldrapar, vars son har en intellektuell funktionsnedsättning, har bjudit hem sonens blivande lärarinna. Fadern i familjen har stor tilltro till lärarinnas förmåga att lära sonen läsa och skriva. Detta till trots deklarerar lärarinnan att hon inte ger de ”obildbara” undervisning utan endast värme och kärlek. Hennes uppfattning var inte unik, för den allmänna tron vid den här tiden var att det fanns människor som helt enkelt var ”obildbara” och de skulle ha omvårdnad, inte undervisning. Ändå fick huvudpersonen börja skolan. Men det gick inget vidare. Han lärde sig aldrig läsa. Lindgren skriver:

De ändlösa timmarna av kvarsittning hjälpte inte. Där satt vi i det ödsliga och tomma skolhuset, lärarinnan och jag, sida vid sida. Ofta, ofta, grät vi båda. (s. 56).

[---] Efter skolan hamnade han på ett hem för obildbara (s. 69).

Sedan dess har mycket hänt. 1968 kom den så kallade omsorgslagen. Den innebar att alla barn och ungdomar i Sverige fick rätt till utbildning, oavsett grad av intellektuell funktionsnedsättning. Det är nu som träningskolan inrättas (Grunewald, 2008).

I den här artikeln argumenterar vi för en undervisning som stärker elevernas tilltro till sin egen förmåga både när det gäller läs- och skrivfärdigheter samt delaktighet i närsamhället och samhället i övrigt, det som på engelska kallas för self-efficacy (Bandura, 1986). Det som krävs är en undervisning som visar sig i att lärare har tilltro till elevernas förmåga att dels bygga upp sin läs- och skrivfärdighet, dels aktivt delta i samhället. Tilltro ”smittar av sig” och kan ”sporra” eleverna att anta utmaningar. Ofta kan lärarens tilltro, eller bristande tilltro, till elevernas förmåga framgå tydligt i undervisningen, och känner eleverna att någon har tilltro till dem vill de anstränga sig mer (Dweck, 1999; Fischbein & Österberg, 2003; Swärd, 2008).

Läsförmågan hos elever som läser ämnesområden kan variera. En del har lyckats knäcka läskoden, andra kanske håller på att lära sig känna igen bokstäver. Ytterligare några läser bilder. I denna modul kommer vi fortsättningsvis att använda ordet läsa även om vi är medvetna om att det kan innebära olika saker för elever som läser ämnesområden.

Det finns ringa forskning om hur lärare kan bedriva undervisning som stärker elevernas tilltro till sin egen förmåga att vara delaktiga såväl i skolan som i det politiska livet. I vad mån uppmuntrar exempelvis lärare elever med intellektuell funktionsnedsättning att delta i politiska val?

Denna artikel är disponerad på följande sätt: Först presenterar vi de centrala begreppen self-efficacy och implicita teorier om intelligens. Sedan tar vi upp medborgarfostran och samhällets attityder och tilltro till personer med intellektuell funktionsnedsättning. Slutligen uppmärksammar vi hur lärare kan lyckas i sin undervisning och beskriver det goda exemplet Swiss Cottage School i London, en skola för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Givetvis kan det vara på sin plats att påpeka att man aldrig direkt kan överföra ett arbetssätt från en engelsk specialskola till svenska förhållanden. Det ska också påpekas att allt inte är perfekt med de brittiska specialskolorna. Rapporter har bland annat visat att det i en del specialskolor förekommer en överrepresentation av exempelvis pojkar från minoriteter (Monroe, 2005). Vi har dock valt att lyfta fram Swiss Cottage School därför att skolan för det första har en inkluderande språk-, läs- och skrivundervisning. För det andra har lärarna på Swiss Cottage School lyckats med att överföra pedagogisk teori om self-efficacy till god praktik. Vi ger exempel på hur tre lärare på skolan tillämpar self-efficacy i praktiken.

Self-efficacy

Self-efficacy går att koppla till såväl lärare som elever. För lärarna handlar det framför allt om tilltro till sitt yrkeskunnande. För eleverna handlar det om tilltron till sitt lärande och sina möjligheter till deltagande i samhället – inklusive skolan. Self-efficacy handlar om vad personer tror att de kan åstadkomma och hur de beskriver sina möjligheter att åstadkomma något inom ett visst område. Det handlar också om personernas tilltro och

övertygelse om vad de kan uträtta i en given situation. Self-efficacy handlar inte om tilltro till sin egen förmåga i allmänhet, utan om tilltro i förhållande till en specifik handling.

Self-efficacy vilar på sociokognitiv teori. Enligt sociokognitiv teori utvecklas människor genom att observera och reflektera kring sitt eget och andra människors beteende. Teorin sätter människans förmåga till förändring i fokus. Self-efficacy (tilltro) och förväntningar är centrala begrepp i denna teori. Bandura (1997) menade att individens tilltro till sin egen förmåga, eller self-efficacy, är avgörande för de värderingar och livsval som kommer att prägla henne eller honom. Self-efficacy mäts oftast i enkäter i relation till ett visst kunskapsområde, till exempel genom att lärare får svara på om de håller med om att ”jag kan motivera elever att läsa” eller ”jag kan hjälpa elever med dyslexi”. Men self-efficacy kan också uttryckas i mer generella termer, till exempel ”jag kan undervisa”. Self-efficacy får inte förväxlas med självbild (ett antal värderande attityder mot det egna jaget) och lässjälvbild. En person med en dålig lässjälvbild tycker inte om att läsa, orkar inte läsa och har en negativ attityd gentemot läsning. En sådan självbild kan bero på egna erfarenheter av läsning men också av värderingar hos föräldrar och lärare.

Self-efficacy är enligt Bandura (1997) inte statiskt utan går att påverka och förändra över tid. Fyra faktorer har betydelse för hur en persons (lärares och elevs) self-efficacy utvecklas. Den första och viktigaste är den egna erfarenheten av att lyckas genomföra något. Vid varje tillfälle som individen når ett önskat resultat så stärks self-efficacy. Ju fler tillfällen som detta sker, desto starkare blir tilltron till den egna förmågan och möjligheten att lyckas även vid nästa försök. Även om den egna erfarenheten är viktig så kan också andras erfarenheter påverka och förändra en persons self-efficacy. Genom att till exempel iaktta hur kamrater eller kollegor lyckas kan tron på den egna kapaciteten förstärkas, vilket Bandura beskriver som den andra viktiga faktorn för att förändra self-efficacy. Den tredje faktorn, som utgör en central del i varje lärares arbete, är att bejaka och verbalt förstärka individens tro på sig själv och sin förmåga. Genom uppmuntran kan läraren påverka en elevs self-efficacy i en positiv riktning. Den fjärde faktorn som påverkar self-efficacy är individens känslomässiga och fysiologiska tillstånd. Eleven kan exempelvis känna sig glad och upprymd efter att ha lyckats med en undervisningsuppgift. Detta ökar då tilltron till förmågan att genomföra liknande uppgifter i framtiden. Den första och fjärde faktorn skiljer sig från varandra med avseende på erfarenhet och känsla. En persons livserfarenhet är något som personen tillägnar sig över en längre tid. Den fysiologiska känslan av self-efficacy är något som personen får i ögonblicket. Därför är det viktigt att lärare tar vara på dessa ögonblick.

I Läroplan för anpassade grundskolan är tilltro centralt. Det betonas att eleven ska utveckla ”tilltro till sin förmåga att kommunicera och uttrycka sig i olika sammanhang

och för skilda syften” och ”tilltro till sin förmåga att hantera frågor som har betydelse för deras möjligheter till delaktighet och självbestämmande” (Lgra22)

Vad kan lärare själva göra för att öka sin egen och sina elevers self-efficacy? Bandura rekommenderar struktur och målorientering och att målen är både kortsiktiga och långsiktiga. Målen bör vidare vara tydligt formulerade och realistiska. En elev måste känna att uppgiften eller utmaningen är genomförbar (Bandura, 1997). Bandura fann att om en elev tror sig kunna lyckas med en uppgift är också sannolikheten stor att denna elev väljer att engagera sig i uppgiften.

Genom att ta små steg i taget mot olika delmål blir resultatet tydligare och lättare att följa upp och upplevelsen av att vara i rörelse framåt, mot det långsiktiga målet, förstärks.

För lärare som undervisar i ämnesområden kan self-efficacy handla om tilltron till den egna förmågan att undervisa eleverna i läsning, skrivning och medborgarfostran. Vad eleverna beträffar kan det handla om deras tilltro till sin egen förmåga att kunna läsa och skriva och aktivt delta i närsamhället. Elevernas grad av self-efficacy kan vara avgörande för om de tar initiativ till en handling, anstränger sig och fortsätter att försöka klara av handlingen även om de stöter på kognitivt motstånd. En stor utmaning för läraren som undervisar i ämnesområden är därför att anpassa undervisningen så att eleverna kan lyckas. Om eleverna upplever sig lyckas med en uppgift på grund av den egna insatsen vågar de sannolikt fortsätta med lite svårare uppgifter. Skolan kan göra mycket med att anpassa undervisningen så att eleverna kan uppleva känslan av att lyckas. Lyckas läraren med detta så är en viktig faktor av self-efficacy uppfyllt. (Se också Andreassen & Reichenberg, 2018).

Implicita teorier om intelligens

Ytterligare en faktor som kan påverka elevernas kunskapsutveckling är lärarens och elevernas föreställning om huruvida intelligens är något som kan utvecklas (Carr & Dweck, 2011; Dweck, 1999). Dweck skriver om *implicita teorier om intelligens* vilket också går under benämningen *dynamiska eller fixerade mind-sets*. Det handlar om hur läraren och eleverna tolkar begreppet intelligens och hur tolkningen påverkar motivation och kunskapsutveckling. Somliga lärare och elever tolkar intelligens som utvecklingsbart medan andra tolkar det som medfött. Elever som tolkar intelligens som medfött riskerar att ge upp direkt vid utmaningar. Elever som däremot tolkar intelligens som något som går att utveckla antar utmaningar genom att anstränga sig mer. De försöker även om de initialt inte förstår, vilket i det långa loppet stimulerar till kunskapsutveckling även om eleverna inte löser alla specifika utmaningar optimalt (Dweck, 1999).

Vad ska läraren enligt Dweck göra för att öka elevernas lärande? Jo, läraren bör förhålla sig till att elevernas förmågor är utvecklingsbara och att feedbacken till eleverna därför bör betona elevernas lärandeprocess – ”vad bra du har jobbat”. En sådan feedback betonar själva ansträngningen till skillnad från en återkoppling som fokuserar på person – ”vad duktig du är” – vilket syftar på något fixerat inom personen och stärker endast elevens föreställning om intelligens som medfödd och fixerad (Jonsson & Beach, 2012). Ett exempel följer nedan.

I en intervju med Emily Muthén, som är verksam inom Riksföreningen Grunden Sverige, berättar hon om sina erfarenheter av sådant som inte är som det borde vara i undervisningen. Emily har inte gått i anpassade grundskolan utan i grundskolan, och det för ett antal år sedan. Mycket har hänt sedan dess, men Emilys erfarenheter väcker frågan om vilka förhållanden i undervisningen som fortfarande behöver utvecklas för elever med intellektuell funktionsnedsättning.

I intervjun lyfter Emily också fram flera exempel på vad som ökat hennes self-efficacy. Hon nämner hemmets betydelse. Hemma hos Emily diskuterade familjen samhällsfrågor. Hon uppmärksammar även skolans betydelse. I skolan hade Emily en lärare i retorik som uppmuntrade henne att våga tala inför andra och diskutera med andra. Emily gick senare med i ett politiskt parti som nominerade henne till såväl kommun- som landstingsfullmäktige i valet 2018. Emily är också ett exempel på en person som inte tolkar intelligens som medfött utan vågar anta utmaningar. Vad kan vi dra för försiktiga slutsatser av detta? Emily visar med sina exempel på betydelsen av att hemmet, skolan och samhället uppmuntrar alla att våga anta utmaningar såsom att tala, delta i diskussioner och engagera sig i politiken för att nämna några.

Samhällets attityder till personer med intellektuell funktionsnedsättning

Under åren har ”samhällets” attityder och förväntningar på personer med funktionsnedsättning skiftat (Agran, MacLean, & Andren, 2016; Hodkinson, 2007, 2010; Hodkinson & Devarakonda, 2009; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Grunewald, 2008). Under en stor del av 1900-talet var det medicinska synsättet rådande. Människor med funktionsnedsättning definierades som de individer som har fysiska, sensoriska eller kognitiva skador. Funktionsnedsättningen sågs som en brist hos individen och de som inte hade en funktionsnedsättning ansågs som överlägsna de med en funktionsnedsättning. Vidare ansågs personer med funktionsnedsättning vara en homogen grupp, de bemöttes som objekt som andra tog sig rätten att bestämma vad som var bäst för dem. Bilden av människor med funktionsnedsättning var att det var synd om dem, en del var rädda för dem och de behövde välgörenhet (Grunewald, 2008).

Under 1960- och 1970-talen skedde en gradvis förändring till ett mer socialt synsätt på funktionsnedsättning. Man fokuserade nu på de problem som samhällets utformning förorsakade människor med olika funktionsnedsättningar (Grunewald, 2008).

Under 1990-talet kom så rättighetssynsättet. Rättighetssynsättet innebär att samhället inte ser på personer med funktionsnedsättning som vårdtagare, ”vårdobjekt”. Istället ses personer med funktionsnedsättning som individer med samma behov, rättigheter och skyldigheter som övriga samhällsmedborgare. Detta är också framskrivet i Lagen om stöd och särskild service, LSS (Grunewald, 2008). Följaktligen är det centralt att också lärare anammar detta synsätt och har en hög grad av self-efficacy som gör att de vågar utmana sina elever, ser dem som utvecklingsbara och låter sig inspireras av rättighetsmodellen. Utifrån ett rättighetsperspektiv behöver lärare förhålla sig till att elever med intellektuell funktionsnedsättning har rätt att kräva vad som står i LSS. Om inte elevernas rättigheter tillgodoses är det inte bara ett lagbrott utan också en etisk orättvisa (Agran, MacLean, & Andren, 2015; Hodkinson, 2007, 2010; Dweck, 1999). I nästa avsnitt kommer vi därför att uppmärksamma medborgarfostran som är ett av skolans viktigaste uppdrag.

Medborgarfostran

Undervisning i medborgarfostran syftar till att ge elever teoretisk och praktisk kunskap om samhällets uppbyggnad och styrelsesätt samt dess politiska institutioner. Redan i början av 1900-talet påpekade Dewey (2005) att demokratifostran – idag används också begreppet medborgarfostran – var skolans viktigaste uppgift.

I det svenska samhället utgör skolreformerna 1918/19 en viktig startpunkt för skolans medborgarfostran (Englund, 1986/2005). Dessa reformer resulterade i läroböcker i medborgarkunskap som behandlade sociala frågor. Med läroplanen 1994 introducerades värdegrundsbegreppet med en bred tolkningsmöjlighet för demokratifostran och runt 2000 lanserades det så kallade värdegrundsåret för att stärka skolans demokratiuppdrag.

Medborgarfostran omfattar frågor om demokrati, ekonomi, arbetsliv, lag och rätt och massmedier (Englund, 1986/2005). Medborgarfostran handlar också om att uppmuntra

eleverna att engagera sig politiskt och att använda sin rösträtt i allmänna val (Reichenberg & Löfgren, in press).¹

I Lgr22, ämnesområdet vardagsaktiviteter, står explicit:

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla kunskaper om mänskliga rättigheter samt om demokratiska processer och värden. Undervisningen ska också ge eleverna kunskaper i att söka och granska information som behövs i vardagen och för att delta i samhällslivet. På så sätt ska eleverna ges förutsättningar att vara aktiva och ansvarstagande medborgare.

Inom statsvetenskap talar man om *political literacy*. Political literacy innebär att eleverna kan läsa och förstå politisk information, till exempel valaffischer, partiprogram och valsedlar. I political literacy ingår också att kunna läsa och skriva insändare i tidningar eller sociala medier. Centralt i political literacy är vidare att delta i politiska samtal som ökar elevernas tilltro till valsystemet och demokratin. Om eleverna utvecklar en ökad tilltro till valsystemet och demokratin ökar också sannolikheten för att de går och röstar (Englund, 1986/2005).

Vad statsvetarna inte uppmärksammar är att alla personer inte kan läsa. Många elever som läser ämnesområden eller elever som bor i länder med hög grad av fattigdom kan inte läsa med förståelse. Här blir då bilder, gruppaktiviteter och politiska samtal viktiga metoder som läraren som undervisar i ämnesområden måste använda sig av när texten inte hjälper eleverna.

Tilltro, läs- och skrivundervisning och medborgarfostran

Det är alltså centralt att lärare i anpassade grund- och gymnasieskolan arbetar med tilltro, läs- och skrivundervisning och medborgarfostran. Vi ska nu titta närmare på vad vi vet, och inte vet, om resultatet av den typen av undervisning. Utifrån exemplet Swiss Cottage School pekar vi sedan på tänkbara vägar framåt.

¹ Sverige har undertecknat den konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23) som FN antog 2006. I konventionens artikel 29 behandlas deltagande i det politiska och offentliga livet. Enligt artikeln ska konventionsstaterna säkerställa att personer med funktionsnedsättning har samma politiska rättigheter och möjlighet att på samma villkor som andra kunna nyttja dem. Konventionen trädde i kraft i Sverige i januari 2009 (SÖ 2008: 26).

Hur lyckas lärare som undervisar i ämnesområden med läs- och skrivundervisning?

Hur lärare lyckas med läs- och skrivundervisning får vi bland annat reda på i de stora undersökningarna PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment). Elever i anpassade grundskolan (tidigare benämnd grundsärskolan) deltar inte alltid i dessa studier (Schulz, Ainley & Fraillon, 2011; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016; Schulz & Sibberns, 2004). Följaktligen har vi inga resultat att presentera från dessa studier. Därför får vi förlita oss på den begränsade forskning som finns och de rapporter som skrivits om läs- och skrivutveckling hos elever med intellektuell funktionsnedsättning. Här kan nämnas en avhandling av Berthén (2007) och en rapport från Skolinspektionen (2010). Centralt i båda är innehållet i läs- och skrivundervisningen i ämnen och ämnesområden. De texter som eleverna i Berthéns studie mötte i klassrummet utgjordes i huvudsak av dagens schema, enstaka ordbilder på tavlan eller olika spelmaterial i någon språktränande gruppaktivitet. Någon enstaka gång läste de böcker. Berthén fann också att elevassistenterna ville vara ”snälla” och gjorde arbetet åt eleverna istället för att låta dem försöka själva. Det kunde gälla både skolarbetet och hemläxan. Såväl elevassistenternas som lärarnas tilltro till eleverna var låg (Berthén, 2007).

Liknande kritik återkommer i Skolinspektionens rapport (2010). I denna gavs kritik för att omsorg och ett gott emotionellt klimat prioriterades på bekostnad av aktiv läsundervisning för de äldre eleverna. Utmaningarna för många elever var för små. I de högre årskurserna var det mycket vanligt att lärarna läste högt för eleverna. Däremot var det sällsynt att lärarna stöttade elevernas lyssnande genom att samtala med dem och ta vara på de frågor och funderingar som kunde finnas kring innehållet i texterna.

Hur lyckas lärare som undervisar i ämnesområden med undervisning i medborgarfostran?

Hur lärare lyckas med medborgarfostran får vi veta i ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) (Schulz, Ainley & Fraillon, 2011; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016; Schulz & Sibberns, 2004). Syftet med ICCS är att undersöka hur väl ungdomar i olika länder förbereds för att delta som medborgare i både det lokala, nationella och globala samhället. Inom ramen för ICCS får eleverna genomföra ett kunskapstest om demokrati- och samhällsfrågor. Genom studien kan man se trender i elevers kunskaper. ICCS beskriver också skillnader i vad elever tycker är viktigt i samhället. I den senaste studien deltog Sverige med omkring 3 500 elever i årskurs 8. Sverige var ett av de länder där eleverna presterade bäst, i nivå med resultaten för Danmark, Taiwan och Finland.

I ICCS undersöks inte bara kunskaper utan också elevers sociala och politiska attityder samt benägenheten att rösta i framtiden. Precis som var fallet med PISA och PIRLS

händer det att elever exkluderas (Schulz, Ainley & Fraillon 2011; Schulz et al. 2016). En elev med intellektuell funktionsnedsättning kan delta i ICCS men det är upp till den enskilda skolan att besluta om eleven ska få delta eller inte. Följaktligen har skolan makt att exkludera eleven. Även om eleven skulle få delta finns det i Sverige ingen laglig möjlighet att registrera elevens resultat. Därför vet vi inte hur det går för svenska elever med intellektuell funktionsnedsättning som deltar i ICCS.²

Vi har alltså inte kunnat finna någon svensk forskning som undersöker undervisning i medborgarfostran i anpassade grundskolan.

Valdeltagande och medborgarfostran

Att medborgarna får bestämma vilka som ska styra över dem är den representativa demokratins främsta kännetecken. En av deltagarna i en studie med vuxna personer med intellektuell funktionsnedsättning uttryckte det på följande sätt: "My vote counts too" (Agran et al., 2016). I allmänna val är varje medborgares röst lika mycket värd. Men om valdeltagandet är lågt eller om det är lågt i vissa specifika grupper kan de folkvalda förlora i representativitet. Detta gör att valdeltagande är betydelsefullt och värt att uppmärksamma. Dessvärre visar valstatistiken att personer med intellektuell funktionsnedsättning inte röstar i lika stor utsträckning som befolkningen i övrigt (SCB, 2015).

Det låga valdeltagandet bör å ena sidan ses som ett pedagogiskt problem. Det faktum att en specifik grupp inte använder sin rösträtt innebär ett demokratiskt underskott. Å andra sidan tror vi med utgångspunkt i sociokognitiv teori och mot bakgrund av tidigare studier att läraren kan göra en stor insats genom att arbeta med self-efficacy i medborgarfostran (Agran et al., 2016). Med andra ord kan läraren stärka elevernas politiska self-efficacy, så att de till exempel känner att "jag kan påverka politiken genom att rösta" och "jag kan delta i politiska diskussioner". I de följande avsnitten kommer vi att berätta om hur man på Swiss Cottage School arbetar med såväl lärarnas som elevernas self-efficacy, och därtill föräldrarnas.

² Muntlig kommunikation Skolverket den 2 november 2018.

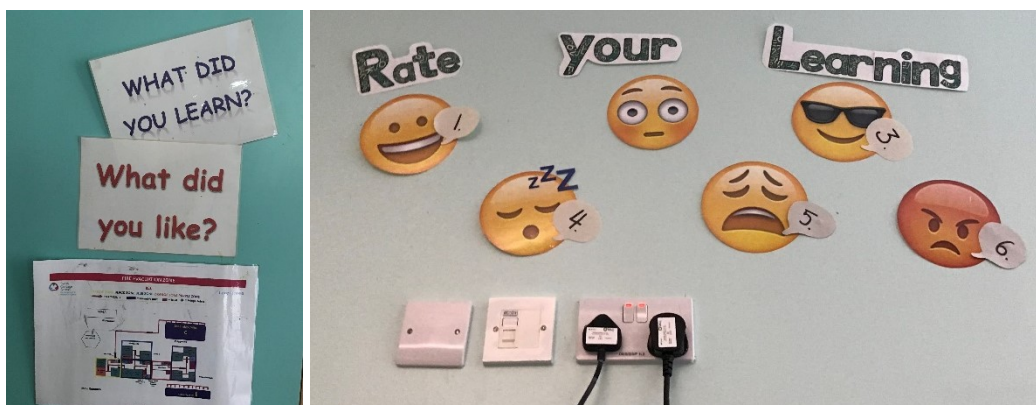
Betydelsen av self-efficacy och tilltro – det goda exemplet Swiss Cottage School

På Swiss Cottage School går elever med lindrig, måttlig och grav intellektuell funktionsnedsättning. Flera har också diagnosen autism. Skolan har flera gånger fått priset "outstanding" av den engelska motsvarigheten till Skolinspektionen, Ofsted. Bemötande och tilltro till eleverna och deras föräldrar har varit en viktig del i Swiss Cottage Schools framgångar.

Tilltron till eleverna visar sig exempelvis genom att man arbetar målmedvetet med att bygga upp elevernas oberoende och delaktighet och kallar dem för learners, det vill säga personer som kan lära sig. Som framgår av bilderna, se figur 1, tränas de också på att bedöma sitt eget lärande och komma med synpunkter på undervisningen.

Figur 1.

Eleverna på Swiss Cottage School bedömer sitt lärande och undervisningen



Stor vikt läggs även vid hur eleverna ska använda Internet och mobiltelefoner kritiskt och de uppmärksammas på potentiella faror och hur man kan uppträda ansvarsfullt. Detta är viktigt då personer med intellektuell funktionsnedsättning har visat sig ha en högre grad av godtrogenhet och tillit än personer som inte har intellektuell funktionsnedsättning. Detta kan, som Salmerón, Gomez och Fajardo (2016) uppmärksammar, bli bekymmersamt därför att olika forum på Internet kan innehålla felaktig information och olämpliga råd.

Utgångspunkten för undervisningen på Swiss Cottage School är att eleverna har en rättighet att lära sig om och ha tillgång till närområdet, Camden, där skolan är belägen. Så snart eleverna börjar röra sig i närområdet upptäcker de ord och symboler, till exempel på skyltar. Lärandet kan handla om så vardagsnära saker som att bestämma i vilken affär man ska köpa bröd och smör eller hur man gör när man postar ett brev. Detta ställer krav på en viss läsförmåga. På Swiss Cottage School är därför *functional*

literacy och *visual literacy* centralt. På svenska talar vi om funktionell och visuell litteracitet. På Swiss Cottage School handlar funktionell litteracitet om att kunna använda sig av läsning och räkning i samband med olika aktiviteter i samhället.³ Genom att få lära sig läsa och räkna på en basnivå blir eleverna inte lika beroende av andra människor. De behöver exempelvis inte fråga ”vad står det på skylten?” Genom att undervisa eleverna i funktionell litteracitet får eleverna makt över sina liv och det är något av det viktigaste som skolan kan ge dem menar lärarna på Swiss Cottage School. Lärarna har en hög grad av tilltro till sina elevers förmåga. De anser att det är nödvändigt att undervisa alla elever i läsning och räkning, även de elever som befinner sig på en låg kognitiv nivå och har en grav intellektuell funktionsnedsättning. Lärarnas motto är att alla elever har kapacitet att lära sig att ta del av innehållet i en text även om de inte kan läsa.

En av lärarna arbetar med funktionell litteracitet utifrån den läskompetens eleverna behöver ha för att kunna resa till och från skolan i Londons tunnelbanesystem. Läraren menar att om en elev kan åka på egen hand blir eleven mer självständig och att vara självständig är ett sätt att bli delaktig i samhället.

För att lyckas med att resa på egen hand behöver eleverna lära sig att hitta Google maps på datorn. Sedan behöver de kunna läsa de ord de möter på Google maps. Detta är en förutsättning när de ska undersöka hur de tar sig till en plats med tunnelbannan. För att kunna orientera sig i tunnelbanan behöver eleverna lära sig läsa de ord som står på skyltar där. Att åka tunnelbana innebär ibland att man också måste byta linje. För att kunna gå i land med det behöver eleverna kunna följa vad som står på skyltar.

Eleverna behöver också kunna läsa de ord de möter på skyltar på gator och i affärernas skyltfönster på vägen till tunnelbanestationen. I en intervju säger läraren att han tror att den övervägande majoriteten av alla människor vill klara av att göra saker på egen hand. De vill kunna gå ut i samhället och uppskattar att själv få göra val som rör deras liv. De uppskattar också att vara ute och ha en viss grad av oberoende.

När det gäller medborgarfostran konstaterar läraren att det inte är någon poäng med att undervisa om politisk teori om eleverna ändå inte begriper det – sådan undervisning har

³ Funktionell litteracitet brukar förknippas med undervisning av vuxna, och lärarna på Swiss Cottage School använder begreppet funktionell litteracitet lite annorlunda än UNESCO (2001:11).

inte något egenvärde. Däremot anser han att man mycket väl kan undervisa om avancerade ämnen, såsom politisk teori, för de elever som skulle kunna förstå innehållet. Mycket handlar också om att arbeta med föräldrarna så att de uppmuntrar sina tonåringar att registrera sig och sedan gå och rösta. Detta är något lärarna talar om rent allmänt på ett ”enkelt” sätt utan att gå för mycket in på detaljer.

Den undervisning som beskrivs här är typisk aktivitetspedagogik. Med andra ord tränar man inte olika färdigheter för färdigheternas egen skull utan man tränar färdigheter för att eleverna ska kunna tillämpa dem utanför skolan. Vill man använda aktivitetspedagogik måste man våga utmana eleverna i verklighetstroga sammanhang.

På Swiss Cottage School nöjer man sig inte med att enbart arbeta med att stärka elevernas self-efficacy utan också föräldrarnas. I en intervju påtalar lärarna att ibland är det föräldrarna och familjen som är bromsklossar. Det är begripligt att du kan bli överbeskyddande om du har ett barn med särskilda behov. Men i allmänhet är föräldrarna stöttande och engagerar sig verkligen i att också uppmuntra och fostra till oberoende i hemmet. Det är också då eleverna gör de största framstegen. Varje år har skolan en årlig utvärdering där lärarna sitter ned med föräldrarna och diskuterar mål, planer och vad man kan göra i skolan och i hemmet. Där skolan och hemmet samarbetar och har kontinuerlig kontakt finns det goda möjligheter till stora framsteg, poängterar lärarna. Det finns också ett föräldraråd som sammanträder en gång per månad där varje klass har en representant. Det finns vidare ett elevråd med två elever från varje klass. Eleverna uppmuntras att föra fram sina synpunkter. En av lärarna berättar att eleverna har fattat beslut om bland annat skoluniformer och skolgårdar. Elevernas röster blir hörda och lärarna tar dem på djupaste allvar.

I en senare del i modulen kommer vi att visa och ge exempel på hur lärare på Swiss Cottage School arbetar med såväl funktionell som visuell litteracitet i klassrummet.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis har vi i denna artikel velat visa på vikten av att lärare som undervisar i ämnesområden kontinuerligt arbetar med att stärka elevernas self-efficacy och även reflekterar över sin egen grad av tilltro till elevernas förmåga. Vi har också tagit upp hur viktigt det är att lärarnas utgångspunkt är att elevernas förmåga är utvecklingsbar och att lärare låter sig inspireras av rättighetsperspektivet.

Vi har velat lyfta fram Swiss Cottage School därför att det är en skola där lärare lyckats med att överföra god pedagogisk teori, self-efficacy, i praktiken.

Vi har också velat uppmärksamma Swiss Cottage School som det goda och optimistiska exemplet som visar på att det går att förändra livet för unga människor med intellektuell

funktionsnedsättning. Vi kan dra lärdom av hur lärarna på Swiss Cottage School arbetar med dels medborgarfostran, dels funktionell och visuell litteracitet. Det är a och o att vi på allvar låter elever som läser ämnesområden få undervisning i medborgarfostran. När eleverna är 18 år får de rösträtt. Dessvärre har det visat sig, som ovan nämnts, att valdeltagandet bland personer med intellektuell funktionsnedsättning är lågt. Genom kontinuerlig medborgarfostran varvat med läs- och skrivundervisning kan vi förhoppningsvis ändra på detta.

Referenser

- Agran, M., MacLean, W.E., Jr., & Andren, K. A. K (2015), "“I never thought about it”: Teaching people with intellectual disability to vote”, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50:4, p. 388.
- Agran, M., MacLean Jr, W. E., & Andren, K. A. K. (2016). “My voice counts, too”: Voting participation among individuals with intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 54(4), 285-294.
- Andreassen, R., & Reichenberg, M.(2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring: Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærer- og skolerelaterte variabler. *Nordic Studies in Education* (3) 38, 232-251
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet.
- Carr, P.B., & Dweck, C. S. (2011). Intelligence and motivation. (pp. 748-770) In R.J. Sternberg and S.B. Kaufman (Eds.) *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos AB
- Ds 2008:23. FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology press.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur Kultur Akademiska Förlag.

Englund, T.(1986/2005): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education* [Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension]. Lund: Studentlitteratur; Uppsala Studies in Education 25 Göteborg: Daidalos. Kompletterande volymer: *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola*. Pedagogisk forskning i Uppsala 65/66 (1986).

Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.

Grunewald, K. (2008). Från idiot till medborgare. *Stockholm: Gothia*.

Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: A critical examination of the mediating influence of primary school textbooks. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media, IARTEM e-Journal*, 1(1), xx–yy.

Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61–67.

Hodkinson, A., & Devarakonda, C. (2009). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India. *Research in Education*, 82(1), 85–99.

Jonsson, A.-C., & Beach, D. (2012). Predicting the use of praise among pre-service teachers: influence from implicit theories of intelligence, social comparison and stereotype acceptance, *Education Inquire*, 3, (2), 259-281.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.

Lgra22. Läroplan för anpassade grundskolan 22. Stockholm: Skolverket.

Lindgren, T. (2006). *Dorés bibel*. Stockholm: Norstedts förlag.

Monroe, C. R. (2005). Why are "bad boys" always black?: Causes of disproportionality in school discipline and recommendations for change. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 45-50.

Reichenberg, M & Löfgren, K (submitted). The Puzzle of Low Voter Turn Out. On the Association between Swedish Special Educators' Self-Efficacy for Inclusive Education and Attitudes toward Encouraging Pupils with Intellectual Disabilities to Vote.

- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Salmerón, L., Gómez, M., & Fajardo, I. (2016). How students with intellectual disabilities evaluate recommendations from internet forums. *Reading and Writing*, 29(8), 1653-1675.
- SCB (2015). *Demokratistatistik rapport 18. Valdeltagande bland personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: SCB, enheten för demokratistatistik.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. & Sibberns, H. (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundskolan . Rapport 2010:9* . Stockholm:Skolinspektionen.
- Swärd, A. (2008). *Att säkerställa skriftspråkighet genom medveten arrangering: Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2008. Stockholm.
- UNESCO (2001) Literacy and Adult Education. Thematic Studies. World Education forum. Education for all. Dakar, Senegal 2000.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.