



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning,
kultur och kommunikation

**OLIKA LÄRARES PEDAGOGISKA STRATEGIER FÖR
ELEVER I KOMPLICERAD LÄRANDESITUATION**
(Different teachers educational strategies
for pupils in special needs)

Priscilla Karlsson & Anna-Karin Larsson

Examensarbete i lärarutbildningen

VT 2008

Handledare: Tina Hellblom-Thibblin

Examinator: Margareta Sandström Kjellin

Examensarbete
15 högskolepoäng

Sammanfattning

Priscilla Karlsson & Anna-Karin Larsson

Olika lärares pedagogiska strategier för elever i komplicerad lärandesituation

2008

Antal sidor: 35

Syftet med arbetet var att undersöka vilka pedagogiska strategier olika lärare tillämpar för att främja elever i komplicerad lärandesituations sociala och kunskapsmässiga utveckling. Undersökningen syftade även till att belysa diagnosens betydelse och huruvida elevernas diagnos eller problematik påverkar val av åtgärd. I vår studie använde vi oss av en kvalitativ forskningsstrategi. Vi valde att genomföra nio intervjuer med lärare i den traditionella skolan och inom specialanpassade verksamheter för elever med varierande behov av särskilt stöd. Resultatet visade att samtliga lärares pedagogiska strategi och val av åtgärd utgick från ett individanpassat arbetssätt där motivation, struktur och material var viktiga utgångspunkter. Majoriteten av lärarna menade att en diagnos i sig inte har någon betydelse för den pedagogiska situationen, då elever med likartad diagnos har olika problematik. Slutsatserna av vår studie visade att lärarnas pedagogiska strategier och åtgärder såg högst individuella ut och skedde utifrån elevernas individuella behov, intressen och förutsättningar.

Nyckelord: pedagogiska strategier, åtgärder, komplicerad lärandesituation, särskilt stöd, individualisering, traditionell skola, specialanpassad verksamhet, diagnos, neuropsykiatriska funktionshinder

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte & frågeställning.....	1
2.1 Förförståelse.....	1
3. Litteraturgenomgång.....	2
3.1 Begreppsdefinitioner.....	2
3.1.1 Specialpedagogik.....	2
3.1.2 Barn i behov av särskilt stöd/i komplicerad lärandesituation.....	2
3.1.3 Inlärningssvårigheter.....	3
3.1.4 Neuropsykiatriska funktionshinder.....	3
3.2 Styrdokument.....	6
3.3 Tidigare/aktuell forskning.....	6
3.4 Teoretiska utgångspunkter.....	8
3.4.1 Specialpedagogiska perspektiv på elever i komplicerad lärandesituation.....	8
3.4.2 Utveckling och lärande.....	9
3.4.3 Pedagogiska principer för elever i komplicerad lärandesituation.....	10
4. Metod.....	11
4.1 Forskningsstrategi.....	11
4.2 Datainsamlingsmetod.....	11
4.3 Urval.....	11
4.4 Tillvägagångssätt.....	12
4.5 Databearbetning och analysmetod.....	14
4.6 Reliabilitet och validitet.....	14
4.7 Etiska hänsyn.....	14
5. Resultat.....	15
5.1 Presentation av undersökningsgruppens arbetsplatser.....	15
5.2 Pedagogisk utgångspunkt för elever i komplicerad lärandesituation.....	16
5.3 Pedagogiska strategier för att främja elevers kunskapsmässiga utveckling.....	16
5.3.1 Individualisering.....	17
5.3.2 Motivation.....	17
5.3.3 Pedagogiska verktyg.....	18
5.3.4 Vikten av struktur.....	18
5.4 Pedagogiska strategier för att främja elevers sociala utveckling.....	19
5.4.1 Allmänna pedagogiska strategier.....	19
5.4.2 Specifika pedagogiska strategier.....	20
5.5 Problematik kopplad till åtgärd.....	20
5.5.1 Svårigheter med läs- och skrivinlärning.....	20
5.5.2 Koncentrationssvårigheter.....	21
5.5.3 Utåtagerande.....	21
5.5.4 Sociala svårigheter.....	21
5.5.5 Invandrarbakgrund.....	21
5.5.6 Sammanfattning.....	21
5.6 Diagnosens betydelse i undervisningssituationen.....	22
5.7 Skillnader och likheter mellan de specialanpassade verksamheterna och den traditionella skolan.....	23
5.7.1 Pedagogiska strategier för att främja elevers kunskapsmässiga utveckling.....	23
5.7.2 Pedagogiska strategier för att främja elevers sociala utveckling.....	24
5.8 Resultatsammanfattning.....	24

6. Resultatanalys.....	25
6.2 Pedagogiska strategier för att främja elevers sociala utveckling.....	27
6.3 Åtgärd i förhållande till problematik	28
6.4 Diagnosens betydelse i undervisningssituationen	29
6.5 Skillnader och likheter mellan de specialanpassade verksamheterna och den traditionella skolan.....	30
7. Diskussion	31
7.1 Metoddiskussion.....	31
7.2 Resultatdiskussion	32
7.3 Slutsatser	34
7.4 Nya forskningsfrågor	35

1. Inledning

Elever i komplicerad lärandesituation är i dagsläge ett starkt debatterat ämne då den allmänna uppfattningen i skolan upplevs vara att elever i behov av särskilt stöd ständigt ökar. En förklaring som framförs till detta är att de ekonomiska resurserna minskar vilket resulterar i färre lärare och större elevgrupper. Gillberg (2005) framhåller att lärare bedömer att var femte till var sjätte elev har inlärningssvårigheter som kräver specialpedagogiska åtgärder. Mångfalden av elever med olika förutsättningar för lärandet ställer i och med detta stora krav på undervisningssituationen och den undervisande läraren. Det är även lärarens skyldighet att ta ett extra stort ansvar för elever i behov av särskilt stöd (Lpo 94, www.skolverket.se). Ur pedagogisk synvinkel förutsätter det att lärare har kunskap och kännedom om de didaktiska villkoren som fordras för att på bästa sätt kunna bemöta elevers olikheter.

Debatten kring "en skola för alla" är också aktuell då allt fler kommuner väljer att integrera elever oavsett funktionshinder i den traditionella skolan. Detta har sin utgångspunkt i att Sveriges undertecknade av Salamancadeklarationen (www.unesco-sweden.org) som innebär att skolan så långt det är möjligt ska sträva efter en integrerad skolgång, där målet är att tillgodose alla elevers behov och förutsättningar. Detta i sin tur ställer stora krav på skolsystemet utformning och förfogande av kompetent personal vilket förutsätter att utbildningssystemet måste utformas så att alla elevers undervisningsbehov tillgodoses inom den ordinarie undervisningen.

2. Syfte & frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att beskriva olika lärares pedagogiska strategier i arbetet med elever i komplicerad lärandesituation, samt att lyfta fram om och hur elevens svårigheter och eventuella diagnos påverkar valet av pedagogisk åtgärd. Ett delsyfte är också att tydliggöra hur insatserna anses kunna främja elevers möjligheter till utveckling och lärande. De forskningsfrågor som vi önskar få besvarade i denna undersökning är:

- Vilka pedagogiska strategier använder olika lärare i arbetet med elever i komplicerad lärandesituation för att främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling?
- Vilka pedagogiska åtgärder tillämpas av lärarna beroende på vilken sorts problematik som identifieras med avseende till elevernas skolsituation?
- På vilket sätt skiljer sig en anpassad verksamhets pedagogiska strategier för elever i komplicerad lärandesituation från den traditionella skolans?
- Vilken betydelse anser olika lärare att diagnoser har för formandet av undervisningssituationen?

Diagnoser som kommer att beröras är de neuropsykiatriska funktionshindren.

2.1 Förförståelse

Vi är båda intresserade av specialpedagogiska frågor, och har under lärarutbildningen läst specialpedagogik som specialisering. Det vi känner att vi saknat under utbildningen är erfarenhet av konkreta pedagogiska strategier för elever i komplicerad lärandesituation. I vår kommande lärarroll kommer vi att handha

elever i behov av särskilt stöd och vi känner därför ett behov av att öka vår kunskap om hur man som lärare kan ge elever i komplicerad lärandesituation bästa tänkbara stöd för att främja elevernas utveckling och lärande.

3. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången lyfter vi fram centrala specialpedagogiska begrepp samt olika specialpedagogiska perspektiv på elevers svårigheter. Litteraturen vi valt berör området elever i komplicerad lärandesituation och den tidigare forskningen likaså. Styrdokumenten synliggörs även då dessa formar och styr lärares arbete. Vår avgränsning är litteratur från Norden som är publicerad efter 1995, med undantag för en utomnordisk artikel.

3.1 Begreppsdefinitioner

3.1.1 Specialpedagogik

Mälardalens högskolas specialpedagogiska lärarkollegium, SPEIC: (Specialeducation Early Intervention Collegium), definierar specialpedagogik på följande sätt:

"... Vetenskapen om faktorer och processer som påverkar utveckling och lärande hos individer i behov av särskilt stöd och som löper risk för utvecklingssvårigheter och inlärningssvårigheter med fokus på samspel mellan individens speciella förutsättningar och miljöfaktorer på olika ekologiska nivåer..." (Speicguiden, <http://www.mdh.se>, s 5)

Jakobsson (2002) beskriver specialpedagogiken som ett tvärvetenskapligt kunskapsområde och forskningsfält vars teorier utgår från medicinska, psykologiska, sociologiska, filosofiska och pedagogiska ideologier. Jakobsson hävdar således att det är problematiskt att definiera specialpedagogiken med en betydelse då det är beroende av vilket perspektiv man utgår ifrån. Jakobsson påstår att specialpedagogikens framväxt och fokus över tid har varierat. Från en dåtida väldigt snäv segregerande normaliseringsfråga till idag ett högaktuellt ämne vars syfte är att inkludera och skapa förutsättningar för samtliga elever i den ordinarie undervisningen.

3.1.2 Barn i behov av särskilt stöd/i komplicerad lärandesituation

Enligt Vernersson (2002) har antalet elever i behov av särskilt stöd ökat och det är framför allt elever med läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter samt utåtagerande elever som ökat. Vernersson (2002) och Teveborg (2001) avser med barn i behov av särskilt stöd, är de barn och ungdomar som på grund av psykiska, fysiska eller andra skäl bedöms vara i behov av särskilt stöd, vilka således riskerar att få svårigheter att uppnå målen i undervisningen. Teveborg innefattar barn med sociala svårigheter, känslomässiga störningar, inlärningssvårigheter, språksvårigheter eller funktionshindrade till spektrat av elever som bedöms vara i behov av stödundervisning. Jakobsson (2002) hävdar att eleverna skall oberoende svårighet få stöd utifrån enskilda behov och förutsättningar, stödinsatserna kan såväl inte utformas lika för alla utan bör se högst individuella ut. Arbetet skall fokusera på hela skolmiljön på såväl grupp som individnivå, menar Jakobsson. Grundskolförordningen (www.skolverket.se) anger att undervisningen i första hand skall bedrivas i den ordinarie undervisningen med reservation för särskild

undervisningsgrupp om så fordras. *Stödundervisningen* avser de elever som riskerar att inte uppnå målen i år 5 och 9. Stödundervisningen är ett alternativt komplement till den ordinarie undervisningen eller istället för sådan utbildning. *Särskild undervisning* avser elever som under en längre tid inte kan närvara under den ordinarie undervisningen på grund av sjukdom eller av liknande skäl. Undervisningen skall därmed ske på lämplig plats där eleven befinner sig.

3.1.3 Inlärningssvårigheter

Birkemo (2001) menar att inlärningssvårigheter kan ta sig i uttryck på många olika sätt och med olika bakgrundsorsaker som förklaring. Författaren påvisar till exempel att inlärningssvårigheter kan vara ett uttryck för svårigheter med perceptionen eller motoriken, en följd av bristande språkliga, kognitiva eller metakognitiva funktioner eller psykosociala problem. Svårigheterna kan uppstå till följd av skador på hjärnan, ärftliga faktorer eller på grund av miljöfaktorer såsom stress, understimulans, brist på, eller på grund av fel slags kost. Barn med inlärningssvårigheter tenderar att ha en ojämn funktionsprofil vilket innebär att de fungerar bra inom vissa områden och svagt på andra. Birkemo påvisar även att elever med inlärningssvårigheter tenderar att ha en senare utvecklad motorik vilket komplicerar ämnen som ställer krav på precision, balans, och koordination. Till följd av detta tenderar elever med inlärningssvårigheter lätt tappa koncentrationen och svårigheter med att kontrollera sin impulsivitet, framhåller författaren.

3.1.4 Neuropsykiatriska funktionshinder

Gillberg (2005) beskriver neuropsykiatriskt funktionshinder som ett samlingsbegrepp för neuropsykiatriska störningar med likartade symtom. Vissa delar och funktioner i hjärnan fungerar sämre eller annorlunda jämfört med hur det är för de flesta andra. Centrala riskfaktorer är bland annat, förtidigt födda barn, ärftlighet, skador under graviditeten eller förlossningskomplikationer. Termen neuropsykiatriska funktionshinder innefattar Autism, Aspergers syndrom, ADHD/DAMP, Tics, Tourette syndrom samt vissa former av inlärningssvårigheter. Gemensamma svårigheter som Gillberg konstaterat är problem inom följande områden: att reglera sin uppmärksamhet, impulskontroll och aktivitetsnivå, att samspela med andra människor, inlärning och minne, att uttrycka sig i tal och skrift samt kontrollera motoriken. De svårigheter som lyfts fram här får betydelse i den pedagogiska situationen.

ADHD och DAMP

Gillberg (2005) framhåller att ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) diagnostiseras utifrån en amerikansk manual kallad DSM-IV. Denna manual innehåller en detaljrik förteckning gällande symptom inom områdena uppmärksamhet, aktivitet och impulsivitet som är diagnosens huvudsymptom. Gillberg beskriver att avvikelse i uppmärksamhet tar sig i uttryck i svårigheter med att bibehålla uppmärksamheten i skolarbetet eller i andra aktiviteter om de kräver mental uthållighet, svårigheter att följa instruktioner och att organisera sitt arbete, att de lätt blir distraherad av yttre stimuli, svårigheter med att lyssna på tilltal samt hålla reda på tillhörigheter. Hyperaktiviteten visar sig då individen har svårigheter att vara stilla och rör sig och pratar mer än vad som anses lägligt i sammanhanget. Impulsivitetssymptomen innebär att individen har svårt att invänta sin tur och istället kastar ur sig frågor, avbryter och inkräktar både i samtal och i lek. Gillberg menar att DAMP (Deficits in Attention, Motor control and Perception) uppfyller

samma kriterier som ADHD men det innefattar även avvikelser i motoriken och/eller i perceptionen. Författaren hävdar att var åttonde barn som börjar skolan har symptom som går att diagnosistera som ADHD eller DAMP.

Autism

Olsson och Olsson (2007) betecknar Autism som ett samlingsbegrepp för olika former av beteenden med likartade symtom. Gillberg (1997) hävdar att svårigheterna uppträder speciellt inom tre områden. De autismliknande funktionsnedsättningarna är framförallt, bristande social samt kommunikativ förmåga, enformiga intressen och beteenden samt ett mycket detaljerat och snäv uppfattningsförmåga på bekostnad av helheten. Innefattande i autismspektrastörningar ligger, Autistiskt syndrom, även kallat Kanners syndrom, Aspergers syndrom, Desintegrativ störning hos barn, kallas ibland för Hellers syndrom, Atypisk autism eller autismliknande tillstånd samt Retts syndrom. Gillberg menar att tillstånden trots likartade symtom ser högst individuella ut och är av olika grad. Ogden (2006) beskriver andra typiska drag hos elever med autism och menar att deras bristande planeringsförmåga även gör sig märkbar då det avser planering och styrning av en målinriktad aktivitet. Autism påverkar även den empatiska förmågan vilket såväl komplicerar kontakten och förlitan på sig själv som i förhållandet till andra.

Asperger syndrom

Olsson och Olsson (2007) beskriver Asperger syndrom som en lättare form av autism. Gillberg (1997) menar att Asperger syndrom inte är lika påtagligt under de första levnadsåren som autism kan vara. Gillberg förklarar att personer med Asperger syndrom kan uppvisa flera likartade beteenden men trots det är både graden av och beskrivning av symtomen högst varierande. Diagnoskriterierna för Asperger syndrom bedöms utifrån DSM-IV vilka sammanfattningsvis består av följande kriterier; begränsade förmåga till socialt samspel, begränsad språklig förmåga, svårigheter att uttrycka samt variera sina sinnesintryck och sitt kroppsspråk, ett ointresse för andra barn och människor i allmänhet samt avsaknaden av empatisk förmåga. Ett annat typiskt beteende är deras behov av fasta och oförändliga rutiner och vanor. Personer med Asperger syndrom är mycket sårbara och obalanserade, vilket i flera fall förorsakar psykiska symtom såsom ångest, tvångstankar och depressiva fobier, speciellt i större sociala kontexter eller i sammanhang där det finns outtalade förväntningar, menar Gillberg. Personer med Asperger kan likaväl fungera utan några större problem och har en enastående tankeskärpa och klarsynthet. Gillberg beskriver barn med Asperger som högintellektuella, det snäva och mycket goda specialintressena och dess utantillminne skapar goda förutsättningar för lärandet.

Tourette syndrom

Enligt Gillberg (2005) innebär Tourette syndrom att en individ uppvisar tics. För att få diagnosen är kriterierna att individen ska uppvisa ett flertal motoriska tics och minst ett vokalt tics. Dessa tics är olika intensiva olika dagar och i olika perioder i livet. Olsson och Olsson (2007) berättar att symtomen vid Tourette syndrom till stor del överensstämmer med de symtom som är typiska för ADHD, förutom ticsen. Elever med Tourette kan även visa svårigheter med att kontrollera sina humörsvängningar och kan därför upplevas stökiga och bråkiga. Deras okontrollerade läten, rörelser, tvångshandlingar samt bristande impulskontroll skapar många gånger missförstånd från omgivningen. En mer eller mindre förmåga att hålla reda på tillhörigheter, att ta kritik samt en aktiv kroppsaktivitet får dessa

elever att behöva en enkel, tydlig och konsekvent struktur omkring sig understryker Olsson och Olsson.

Dyslexi

Rygvold (2001) beskriver Dyslexi som en specifik läs- och skrivspråkighet. Till skillnad från en mer generell läs- och skrivspråkighet där grunderna framförallt beror på en försenad utvecklad färdighet, bottnar Dyslexi i en neurologisk funktionsnedsättning vilket medför bristande förmåga till att tyda ord och stavelser. Dyslektiker har även svårt med avkodning, det vill säga ljudning och forandet av ord, vilket beror på otillräckliga fonologiska färdigheter. Detta innebär inte att eleven har en lägre intelligens eller bristande motorik, vilket har visat sig vara ett vanligt symtom för elever med generella läs- och skrivsvårigheter. För elever med Dyslexi kan även språkliga svårigheter uppstå som såväl påverkar läsningen, stavningen och skrivningen.

Sammanfattning symtom

Flertalet symtom för elever med neuropsykiatriska funktionshinder leder till svårigheter med det sociala samspelet. Symptomen vid Dyslexi skiljer sig dock från de andra diagnosernas symtoms svårigheter, då Dyslexi inte beskrivs ge direkta svårigheter i samspelet med andra.

Tabell 1: Sammanfattning neuropsykiatriska funktionshinderns symptom och svårigheter

Benämning	Symptom	Svårigheter i pedagogiska sammanhang
<i>Autism</i>	<i>Bristande social, empatisk samt kommunikativ förmåga. Enformiga intressen och beteenden. En mycket detaljerad och snäv uppfattningsförmåga.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • att samspela • att kommunicera • att förstå regler • att förstå andra • med förändringar • att ta instruktioner
<i>Asperger syndrom</i>	<i>Begränsad förmåga i socialt samspel. Begränsad språklig förmåga och att uttrycka samt variera sina sinnesintryck och sitt kroppsspråk. Avsaknad av empatisk förmåga. Behov av fasta och oförändliga rutiner och vanor. Sårbara och obalanserade.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • att samspela • att kommunicera • att förstå regler • att förstå andra • med förändringar • att vara i stor grupp • att behärska känslomässiga reaktioner
<i>ADHD/DAMP</i>	<i>Störning i uppmärksamhet, aktivitet och impulsivitet</i>	<ul style="list-style-type: none"> • att bibehålla uppmärksamheten i aktiviteter som kräver mental uthållighet • att följa/slutföra instruktioner • att organisera sitt arbete • blir lätt distraherad av yttre stimuli • verkar inte lyssna på tilltal • tappar ofta bort saker • att vara stilla, rör sig och pratar mer än vad som anses lägligt • att invänta sin tur och istället kastar ur sig frågor

<i>Tourette syndrom</i>	<i>Motoriska tics, vokalt tics och tvångshandlingar. Okontrollerade humörsvängningar. Impulsstyrda.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • att behärska humörsvängningar • att ta kritik • sitta still • hålla reda på tillhörigheter • att konkretisera sinnesintryck
<i>Dyslexi</i>	<i>Bristande förmåga till att tyda ord och stavelser. Svårt med avkodning.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • med läsning, stavning och skrivning

3.2 Styrdokument

FN: s konvention (<http://www.manskligarattigheter.gov>) om barns rättigheter, även kallad Barnkonventionen, svarar i sin helhet för barnets rätt i samhället vilket åsyftar till att barnets bästa alltid skall komma i första rummet. Konventionen lägger speciellt betoningen på barns rätt till liv, utveckling och lärande. Detta avser rätten till att få basala behov tillfredställda såsom, mat, trygg närmiljö, kärlek, vård, omsorg, skolgång, rätten till yttrandefrihet och skydd mot bristande omsorg och våldföranden.

Enligt Salamancadeklarationen (www.unesco-sweden.org) ska alla elever så långt det är möjligt gå i den traditionella skolan där barnet ska sättas i centrum och undervisningen ska ha sin utgångspunkt i elevens specifika behov. Syftet med detta är att främja en mer likvärdig undervisning som skapar solidaritet eleverna emellan för att skapa en känsla av delaktighet.

Skollagen (www.riksdagen.se) förespråkar att både förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen ska utgå från elevers individuella behov och förutsättningar, detta gäller även elever med fysiska eller psykiska svårigheter. Lpo94 (www.skolverket.se) beskriver skolans uppgift som bland annat handlar om att tillgodose elevers individuella olikheter och behov utifrån individuella förutsättningar. Detta avser såväl elevers sociala, kunskapsmässiga, kulturella och kommunikativa utveckling. Då eleverna har olika bakgrunder, erfarenheter och förutsättningar för lärandet kan undervisningen aldrig utformas lika för alla skriver Lpo94. Skolan har ett ansvar för elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd, och ett särskilt ansvar har skolan för de elever som har svårigheter med att uppnå utbildningens mål. Delaktighet, elevinflytande och ansvar är ytterligare begrepp som i undervisningen skall präglade verksamheten. Lärarens uppgift är enligt Lpo94 att stötta, stimulera, samt handleda elever i svårigheter och organisera arbetet så att det gynnar dessa elever. Skolans arbetsformer bör således varieras, där olika former av lärostilar, kunskapsformer och uttrycksmedlem bör beprövas och bejakas.

3.3 Tidigare/aktuell forskning

Tidigare forskning kring pedagogiska strategier för elever i behov av särskilts stöd har varit en svårighet att hitta.

Malmqvist, universitetslektor i pedagogik, har dock i ett flertal studier undersökt skolsituationen för elever med rörelsehinder (RH). I Malmqvist första studie (1998) framkom det att elever med RH presterade sämre än andra elever i provsituationer. Malmqvist såg att det ofta var RH-elevernans motoriska arbetstakt som medförde att de presterade under genomsnittet. De uppgifter som RH-eleverna hann med var ofta korrekt utförda, men de hann helt enkelt inte med samtliga uppgifter. Malmqvist såg

att det var det icke anpassade materialet som var anledningen till de låga resultaten. För att se om hans resultat verkligen stämde utförde Malmqvist (2000) ytterligare en studie där RH-eleverna fick anpassade provsituationer utifrån sina förutsättningar, exempelvis den tid de behövde för att utföra samtliga uppgifter. Resultatet blev att medelvärdet blev högre och i nivå med genomsnittseleven. Ett annat resultat som framkom i denna studie var att lärarna ofta underskattade RH-elevernas kunskapsnivå samt att lärarna upplevde att det var svårt att veta dessa elevers förmåga och vilka förväntningar de kunde ha på deras lärande. Detta såg Malmqvist som riskfyllt för eleverna då han såg att det på grund av detta som det sällan var elevernas tidigare kunskap som låg till grund för utformningen av undervisningen. Malmqvist menar att det är av yttersta vikt att utgå från elevernas tidigare erfarenhet och kunskap i lärandesituationen, då han hävdar att kunskap, lärande och undervisning är starkt relaterade till varandra.

I sin fjärde rapport i denna fråga lyfter Malmqvist (2001) fram vikten av att individualisera i undervisningssammanhang då han i sin forskning sett att det enda gemensamma för elever med rörelsehinder som grupp är just att det har någon form av rörelsehinder. Malmqvist framhåller att samtliga deltagare i hans undersökningar hade stora individuella förutsättningar och att allt som observerats hos eleverna varierade märkbart från individ till individ. Han menar därför att deras funktionshinder, diagnos, begränsade mer än den vägledde det pedagogiska arbetet. Undersökningen visade på att då fokus låg på elevens RH så påverkades det pedagogiska bemötandet negativt. Malmqvist påvisar även att elevernas resultat är ett mått på hur undervisningen främjar lärande eller inte. För att undervisningen ska främja lärandet för skolans samtliga elever, framhåller Malmqvist, bör den möjliggöra samspel med andra och bygga på elevernas tidigare erfarenheter. Undervisningen bör kunna anpassas vad gällande arbetstakten. Det bör heller inte förekomma något hemarbete. Utrymme till eleverna bör ges så att de klara av uppgifterna på ett självständigt sätt. Undervisningen ska främja olika tankestrategier och konkretion samt abstraktion. Lärarens bemötande är även en viktig del då exempelvis för låga förväntningar leder till självuppfyllelse hos eleverna, menar Malmqvist.

Jakobsson (2002) genomförde en undersökning gällande lärares syn på diagnosens betydelse i den pedagogiska situationen. Det resultat som framkom var att lärarna ansåg att diagnosen inte var viktig eller betydelsefull och gav heller inte någon vägledning i det pedagogiska arbetet. Lärarna kunde ändå diskutera diagnosens för- och nackdelar inom skolan och såg att dess fördelar kunde vara att personalen på skolan fick en gemensam referenspunkt och ett mer professionellt förhållningssätt då en elev fick en diagnos. De upplevde även att de fick en förståelse och förklaringar inför problematiken. En annan viktig del som lärarna lyfte fram var att diagnosen på ett effektivt sätt kunde användas som påtryckningsmedel för resurser och stödåtgärder. Diagnosens negativa sida ansåg lärarna var att det kunde skapa oro, osäkerhet och frustration. En annan slutsats som Jakobsson (2002) kom fram till var betydelsen av en väl fungerande relation mellan aktörerna som direkt eller indirekt hade inflytande över elevens skolsituation. Jakobsson framhåller att kommunikationen mellan dessa aktörer bör vara öppen och förtroendefull.

3.4 Teoretiska utgångspunkter

3.4.1 Specialpedagogiska perspektiv på elever i komplicerad lärandesituation

Enligt Nilholm (2003) är det kompensatoriska perspektivets ståndpunkt att problematiken ligger hos individen och dess egenskaper eller förmågor. Detta förhållningssätt innebär att diagnosistering av individen anses viktig för att dennes brister ska kunna kompenseras med olika åtgärder utifrån individens problematik. Det kompensatoriska perspektivet försöker finna förklaringar i individens biologiska och psykologiska processer. Detta för att kunna hitta generella drag inom problemgruppen och få ökad kunskap kring deras svårigheter, menar Nilholm. Inom det kompensatoriska perspektivet delas svårigheterna i skolsituationen in i fyra problemgrupper: blinda och barn med synnedläggning, barn med utvecklingsstörning, barn som har svårigheter i lärandesituationen, samt döva och hörselskadade.

Det punktuella perspektivet, som von Wright (2001) beskriver, har ett liknande synsätt på individens svårigheter. Detta perspektiv menar att individen är fristående från sitt sociala och ekologiska sammanhang. Det är enbart individens personlighet och förmåga som bör granskas för att förstå en individs problematik. Det är individens inre egenskaper och förmåga som styr dennes handlande och inom skolan är det lärarens uppgift att finna bristen hos eleven för att kunna tillgodose elevens behov.

De kompensatoriska och punktuella perspektivens motpoler är det relationella perspektivet och det kritiska perspektivet. Det relationella perspektivet, menar von Wright (2001) har sin utgångspunkt i att individen enbart kan förstås utifrån sitt sammanhang. Detta perspektiv framhåller att det endast är i mellanmänniska relationer och i mötet med andra och som vi kan förstå oss själva. Det är i detta möte som det unika för en människa framträder. I skolsituationen, menar det relationella perspektivet, att läraren och eleven tillsammans i samförstånd ska finna lösningar inför en problematik. Von Wright framhåller perspektivets ståndpunkt att lärare måste se vem eleven är och lyssna till dennes perspektiv. Det relationella perspektivet menar även att en elevs behov och problematik angår alla personer som finns i elevens närhet. Det är även viktigt att individens intresse väcks och detta menar perspektivet möjliggörs då individen får känna sig delaktig, påvisar von Wright.

Enligt Nilholm (2003) framhåller även det kritiska perspektivet miljöns betydelse i samband med elevers svårigheter. Perspektivet menar att i dagens skola finns det inte plats för elevernas mångfald utan skolan behöver förändras och anpassa sin miljö för att kunna tillfredsställa alla barns behov. Det kritiska perspektivet påpekar att skolan därmed sviker de demokratiska värderingar som skolan ska stå för och Nilholm beskriver det kritiska perspektivet som oerhört negativt till diagnosistering. Perspektivet ifrågasätter för vems skull en diagnos ska ställas egentligen, då det främjar den enskilde individen eller dennes skolsituation. Det kritiska perspektivet anser att diagnoser ställs enbart för att tillfredsställa skolsystemet.

Även dilemmaperspektivet lyfter diagnosens baksida då det ser riskerna i att eleven genom en diagnos kategoriseras och anses avvikande, framhåller Nilholm (2003).

Perspektivet ifrågasätter hur en diagnos kan vara till nytta i den pedagogiska kontexten. Inom dilemmaperspektivet lyfts en rad dilemman inom skolan upp. De menar att läraren står inför en komplexitet då skolsystemet kräver att denne ska ge alla elever samma kunskap men samtidigt individanpassa undervisningen. Nilholm presenterar ytterligare exempel på dilemman som perspektivet ställer sig frågande till, ett exempel är huruvida elevers skillnader ska ses som brister och kompenseras eller om de ska ses som olikheter och accepteras. I nedanstående tabell påvisas de olika specialpedagogiska perspektivens problemfokus.

Tabell 2: Sammanfattning specialpedagogiska perspektivs problemfokus

Perspektiv	Problemfokus
<i>Kompensatoriska</i>	<i>Individens biologiska och psykologiska processer</i>
<i>Punktuella</i>	<i>Individens personlighet och förmåga</i>
<i>Relationella</i>	<i>Miljön. Individens förstås enbart utifrån i sitt sammanhang</i>
<i>Kritiska</i>	<i>Miljön avgörande för uppkomsten av individuella svårigheter</i>
<i>Dilemma</i>	<i>Komplex fråga. Ser båda sidornas fram- och baksida.</i>

3.4.2 Utveckling och lärande

Kunskapsutveckling

Adler och Adler (2006) menar att lärande och utveckling är starkt sammanbundna då de förutsätter varandra. Grunden för en individs inläring och utveckling är dennes kognitiva förmåga och motivation, påpekar Adler och Adler. Även Vernersson (2002) hävdar att grunden för lärande är beroende av individens motivation då författaren framhåller att allt lärande kräver självkänsla, självförtroende och motivation. Enligt Jakobsson (2002) samt Olsson och Olsson (2007) bör lärandesituationen ha sin utgångspunkt i elevens individuella utveckling och kunskapsnivå. I pedagogiska sammanhang krävs det därför en förståelse för elevens tankar, referensramar och livsvärld. För att uppnå detta krävs det såväl god insikt och förståelse för elevens både starka och svaga sidor menar Olsson och Olsson.

Social utveckling

Ogden (2001) framhåller att social kompetens är kontextbundet och innebär att individen har ett förhållningssätt som förväntas av omgivningen. Författaren menar att social kompetens även är att tillgodose sina sociala behov. Enligt Ogden är de sociala färdigheterna att kunna känna empati, att kunna samarbeta, att ha självkontroll, att kunna hävda sin person samt att kunna vara ansvarstagande. Ogden påpekar att elever i behov av särskilt stöd ofta hamnar utanför gemenskapen på grund av att deras sociala färdigheter är mycket bristfälliga, samt lyfter fram vikten av att utveckla deras sociala kompetens och deras kunskapsmässiga kompetens parallellt då de ömsesidigt påverkar varandra.

3.4.3 Pedagogiska principer för elever i komplicerad lärandesituation

Ogden (2001) beskriver betydelsen av en väl strukturerad undervisning i arbetet med elever med beteendeproblem. Strukturbegreppet avser såväl anpassning av undervisningssituationen som skolmiljöns utformning och struktur som genom bästa tänkbara medel bör främja elevens både kunskapsmässiga och sociala utveckling. Författaren menar att anpassningen av arbetsuppgifterna bör utgå från individuella förutsättningar. Läroböcker som ibland upplevs komplicerade, innehållande allt för många detaljer, kan bytas ut mot enstaka arbetsblad. Även text, storlek, tryck och färg kan behöva anpassas för att delvis eliminera störande moment med även för att framhäva och styra eleven mot den aktuella uppgiften. Genom individanpassade utmaningar, utifrån elevens funktionsnivå, varierande grad av assistans samt med varierade former av presentationsmoment, exempelvis muntligt, skriftligt eller bildligt ges eleverna möjlighet att utvecklas, hävdar Ogden. Struktureringen och skoldagens arbetsmoment bör således vara tydliga och i överensstämmelse med elevernas förväntningar för att inte orsaka missförstånd och förvirring. Ogden lyfter fram vikten av struktur redan från första stund tills att eleverna går hem. En gemensam morgonsamling för att se över dagens struktur anses därför vara ett bra moment att starta dagen med. Eleverna får skoldagens upplägg presenterad samt tydliga motiveringar av varje enskilt moment, när eleven ska göra vad, med vem och under hur lång tid? Syftet med en strukturerad undervisning och lärandemiljö är att skapa trygghet och en förutsäggande miljö för elever i behov av särskilt stöd, samt att skapa mening och samband mellan elevens egna erfarenheter och tankestruktur i förhållande till det som förväntas av eleven.

Olsson och Olsson (2007) benämner koncentrationssvårigheter som en gemensam nämnare för barn och elever med neuropsykiatriska funktionshinder. Dessa elever, på grund av bristande koncentration, har därför stort behov av att arbeta stor del praktiskt där konkreta kopplingar och åskådliggörande material underlättar lärandet. Instruktioner och förklaringar bör i alla sammanhang hållas korta, då elever med koncentrationssvårigheter har ett senare utvecklat arbetsminne. Elever med koncentrationssvårigheter har stort behov av positiv förstärkning och beröm då deras självkänsla och tro på sig själva många gånger är låg. En nära och trygg relation mellan lärare och elev är därför en viktig förutsättning, menar Olsson och Olsson. Återkommande klargöranden, stabila rutiner samt schemalagda pauser skapar trygghet och förlitan. Förändringar bör således ske i god tid så att eleven i lugn och ro kan förbereda sig på förändringar och nya situationer.

Allen (2002) redogör för lärares erfarenheter, tankar och åsikter kring elever i behov av särskilt stöd. Författaren framhåller deras försök och strävan mot att tillgodose elevens individuella behov. Hon lyfter fram verklighetens båda sidor, om vikten av att involvera både lärare, eleverna och föräldrar i ett försök att förändra samhället samt dess inflytande på skolkulturen, fortsättningsvis diskuteras konsekvenserna av flera missanpassade och misslyckade undervisningssituationer. Allen frågar sig hur det ultimata lärandet bör se ut, med tanke på elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling. Allen påpekar konsekvenserna av att plocka ut elever ur deras ordinarie klass, och istället undervisa eleven i speciella mindre undervisningsgrupper. Hon beskriver och diskuterar otaliga misslyckanden med elever i behov av särskilt stöd. En förklaring som hon ger är att lärarnas förväntningar och skolsystemets utformning ser olika ut. Allen belyser de framtida konsekvenserna och menar att det

ökade antalet elever med inlärningssvårigheter skapar olika former av mänskliga kategoriseringar, fackplaceringar och ett ökat antal diagnostiseringar, vilket i sin tur snarare skapar problem. Avslutningsvis menar Allen att skyldigheten att tillgodose elevers individuella behov inte bara är en fråga huruvida de får hjälp i klassrummet eller i mindre undervisningsgrupper. Möjligheterna är många, och det handlar om att ge eleverna trygghet, känsla av tillhörighet, värde men framförallt att ge eleverna valmöjligheter snarare än att begränsa de.

4. Metod

4.1 Forskningsstrategi

Enligt Stukat (2005) bör studiens forskningsproblem avgöra valet av metod. För att få insikt i hur lärare arbetar med elever i komplicerad lärandesituation kommer vi att genomföra denna undersökning baserad på en så kallad kvalitativ studie. Stukat (2005) menar att den kvalitativa studien syftar till att beskriva och skapa förståelse inför ett unikt fenomen, och inte till att finna förklaringar inför ett fenomen eller att göra det generaliserbart. I vår undersökning riktar vi fokus mot olika lärares uppfattningar och erfarenheter gällande det pedagogiska arbetet anpassat till elever i komplicerad lärandesituation. En kvalitativ studie lämpar sig bäst för ändamålet då vi är intresserade av lärarnas praktiska verklighet och erfarenhet samt genom vilka pedagogiska strategier och arbetssätt de bemöter eleverna på. Denscombe (2005) karaktäriserar den kvalitativa studien med anledning av dess speciella tillvägagångssätt och analytiska förmåga av den insamlade data, och menar att tolkningsprocessen i den kvalitativa studien utgör en ytterst viktig del av produkten.

4.2 Datainsamlingsmetod

I denna undersökning anser vi att personliga intervjuer lämpar sig bäst som forskningsmetod då vi vill få en djup kunskap om och förståelse inför hur lärare arbetar med elever i komplicerad lärandesituation. Vi kommer att genomföra intervjuer med enskilda lärare då intervjun, enligt Denscombe (2000), lämpar sig bäst då personliga uppfattningar ska undersökas. Stukat (2005) menar att, för att kunna få en mer djupgående och vid analys bör utgångsmaterialet vara innehållsrikt och tydligt. Denscombe (2004) menar fortsatt att man som intervjuare måste se över de tillgängliga resurserna, såsom tid och pengar för att inte lägga hinder i vägen under den aktuella studien. Till vårt förfogande har vi ett visst antal veckor att utföra uppgiften på samt enkla medel att genomföra undersökningen med.

Vi använder oss av vad Denscombe (2000) kallar semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer innefattas av ett sammanställt och bearbetat intervjuschema. Vi kommer att utgå från ett sådant intervjuschema (bilaga 2), men vi kommer fortsatt att ställa följdfrågor då det känns nödvändigt för att få förtydliganden och fördjupade svar, liksom Stukat (2005) beskriver är följdfrågornas syfte. Vid semistrukturerade intervjuer erbjuds en större flexibilitet gällande ämnes och ordningsföljd av intervjufrågorna vilket också ger informanten större spelrum.

4.3 Urval

För att öka vår kunskap om hur arbetet kring elever i komplicerad lärandesituation ser ut har vi valt att rikta vår undersökning mot lärare, speciallärare och specialpedagoger som arbetar nära dessa elever då vi tror att dessa pedagoger besitter erfarenhet och kunskap kring detta. Datainsamlingen kommer därför att genomföras

dels på skolor med specialanpassad verksamhet för elever i komplicerad lärandesituation, dels i den traditionella skolan där eleverna är integrerade i den ordinarie undervisningen. Undersökningen genomförs i år 1-6. Vi har genomfört 9 stycken intervjuer på 9 stycken skolor. I den traditionella skolan intervjuade vi 4 stycken lärare och i de specialanpassade verksamheterna genomfördes 5 intervjuer.

Urvalet av skolor samt informanter har gjorts på två urval. Då de skolorna med specialanpassad verksamhet är sex stycken i den stad vi ämnar utföra studien i kommer vi även att tillfråga sex stycken traditionella skolor. Vad gällande den specialanpassade verksamheten har vi valt att inte utföra undersökningen i särskolan, då den problematiken inte förekommer i lika stor utsträckning i den traditionella skolan.

Vad gällande urvalet av informanter har ett så kallat flerstegsurval gjorts, (Denscombe, 2000). Urvalsprocessen är såväl begränsad till kategorierna vi har riktat undersökningen mot, det vill säga grundskolans år 1-6 och dess lärare, specialpedagoger och speciallärare. De traditionella skolorna har valts ut genom ett så kallat obundet slumpmässigt urval, som Stukat (2005) beskriver innebär att alla i populationen har lika stor möjlighet att väljas ut till att delta. Vi har dock inte använt oss av så kallade slumpstalstabeller som Stukat (2005) beskriver vanligtvis förekommer vid slumpmässigt urval, utan vi har istället lottat fram urvalet gällande de traditionella skolorna. De specialanpassade verksamheterna är ytterst få till antalet, och dessa skolor har medvetet valts ut för att vi anser att de har något speciellt att bidra med till undersökning, vilket Denscombe (2000) kallar ett subjektivt urval. Samtliga skolor med sådan verksamhet kommer att tillfrågas. De lärare, specialpedagoger eller speciallärare som blir aktuella på respektive skolor är utvalda av skolans rektor.

Inför vår undersökning var vår vision att intervjua 6 stycken lärare inom den traditionella skolan samt 6 stycken lärare inom den specialanpassade verksamheten. Vi har varit i kontakt med flertalet skolor men dessvärre har 2 skolor valt att inte medverka i undersökningen på grund av tidsbrist. Flertalet av informanterna har dessutom haft svårt för att ge konkreta besked för om och när intervjun ska ske. Vi har från vår sida kontinuerligt kontaktat dessa skolor utan resultat. I och med detta har vi ständigt sökt nya informanter. I slutändan resulterade detta i 9 stycken intervjuer varav 5 stycken i den specialanpassade verksamheten och 4 stycken i den traditionella skolan.

4.4 Tillvägagångssätt

Enligt Denscombe (2000) är det av yttersta vikt att förbereda informanten inför intervjun genom att informera denne om undersökningens syfte, dennes rättigheter, hur lång tid intervjun beräknas ta, samt att i förväg boka in tid och plats för intervjutillfället. Därför skickade vi i god tid innan ut ett missivbrev (bilaga 1a & 1b) till rektorerna på de olika skolorna med information angående undersökningen och bad sedan dem vidarebefordra informationen till den lärare som var aktuell för intervjun. Denna lärare, informant, tog vi sedan kontakt med via telefon för att fråga om dess medgivande till att delta för att sedan boka in tid och plats för själva intervjun. Informanten fick själv styra över när och vart intervjun skulle genomföras. Alla informanter utom en ville genomföra intervjun på sin egen arbetsplats. En av informanterna ville att vi kom hem till henne för att utföra intervjun där, då hon var ledig.

Denscombe (2000) redogör för de åtskilliga krav som ställs i en intervjusituation för att en intervju ska bli så innehållsrik som möjligt och resultera i trovärdig data. Denscombe menar att det nästintill är en nödvändighet att använda bandinspelning vid intervjuer för att ha tillgång till en fullständig data vid analysen. Författaren anser dock att det är ett måste att skriva kompletterande fältanteckningar under hela intervjun då tekniken ibland kan svika. Vi valde att genomföra samtliga intervjuer tillsammans, dels för att vi båda upplevde intervjuandet som oerhört givande och dels för att en av oss intervjuade och den andra skrev stödanteckningar.

Att intervjun bör genomföras på en lugn plats utan störningar påpekar Denscombe (2000) är ett viktigt hänsynstagande. De flesta av intervjuerna genomfördes således i miljöer där inga yttre störningar förekom. Under intervjun på skola A fick läraren dock springa ut från rummet där intervjun genomfördes för att stoppa ett bråk som pågick på skolgården. Vi tror emellertid inte att detta påverkade intervjupersonens förmåga att svara på våra frågor eller fokusering. Under intervjun på skola 4 satt vi i skolans matsal vid intervjutillfället. Ingen av de två informanterna verkade störas av att skolans husmor flyttade bord och stolar i rummet under intervjun men vi som intervjuare upplevde det hela mycket störande och vi kände oss oroliga inför att det skulle påverka kvaliteten på inspelningen. Möbelljuden var störande under transkriberingen men det gick att höra samtliga svar från informanterna.

Det är även viktigt, framhåller Denscombe (2000), att informant och intervjuare har en sådan placering att informanten känner sig trygg och lätt kan få ögonkontakt med den som intervjuar. Vi placerade alltid oss så att intervjuaren, satt mitt emot informanten, och den som skrev minnesanteckningar satt placerad så att informanten lätt kunde få ögonkontakt med oss båda. Vi upplevde de flesta av informanterna som väldigt bekväma och avslappnade under intervjuerna. Det var enbart en speciallärare, på skola B, som vi kände en viss spänning hos, denne svarade kort på frågorna och verkade nästintill tycka att det var besvärande att behöva svara. Vi som intervjuare försökte dock ha samma inställning och preferenser oberoende intervjusituation, vilket Denscombe (2000) hävdar är en angelägenhet så att samtliga intervjuer har en likformig utformning och förfarande. I våra intervjusituationer har vi försökt att neutralisera våra personliga tolkningar, uttryck och värderingar. Våra personliga identiteter såsom, ålder, kön och etnicitet är dock svåra att avstyra. Det faktum att vi är lärarstuderande kan ha en viss inverkan på informanternas svar, då vi förmodar att de redan verksamma lärarna vill föregå med gott exempel.

Denscombe (2000) rekommenderar att ett bra tillvägagångssätt för att starta intervjun är att använda sig av frågor som är lätta och som får informanten att känna sig avslappnad och bekväm, exempelvis frågor gällande intervjupersonens bakgrund. Även bandinspelningen kan upplevas ovan och det kan ta ett tag att vänja sig vid att spelas in, vilket också underlättas om frågorna successivt ökar i svårighetsdrag. Vi hade detta i åtanke då vi utformade vårt intervjuschema (bilaga 2) och det var enbart en lärare, på skola 1, som reagerade starkt på att bli inspelad. Denna lärare gick dock med på att spelas in om hon fick läsa igenom transkriberingen innan vi använde hennes intervju som data i vår uppsats. Vi överlämnade transkriptionen till henne för att hon ville kontrollera dess riktighet, och hon valde att inte kommentera något.

Under majoriteten av intervjuerna var det Anna-Karin som ställde frågorna och Priscilla som antecknade. Vi valde att göra denna arbetsfördelning då Anna-Karin

fick flyt och blev allt duktigare på att ställa följdfrågor som gav intressanta svar. Även Priscilla kunde ibland lägga in någon följdfråga om hon ansåg att informanten inte till fullo svarat på frågan. Att följa upp det informanten säger menar Denscombe (2000) är det som utmärker en skicklig intervjuare. Vi hade i vårt missivbrev förberett informanterna på att intervjun beräknades ta ungefär en timme och då ansåg vi själva att vi tagit i med goda marginaler. Vi insåg dock rätt snart att våra informanter lätt hamnade på sidospår då de berättade med inlevelse och glädje om sitt arbete, så fler intervjuer tog bortåt en och en halv timme. Det var endast en intervju som särskiljde sig och det var den med specialläraren på skola A som vi upplevde obekvämt i intervjusituationen, där intervjun inte tog mer än 35 minuter. Att intervjutiden skiljde sig så markant tror vi berodde på hur strukturerat lärarna svarade på våra frågor och hur många verklighetsbaserade exempel de berättade, men vi kan även dra den slutsatsen att den som inte kände sig bekväm i intervjusituationen inte heller gav så uttömmande svar.

Efter samtliga intervjuer skrev vi direkt ut intervjuerna ordagrant på datorn. Utskrivningen av intervjuerna har varit väldigt tidskrävande vilket Denscombe (2000) understryker är intervjuens mest omfattande och påfrestande del.

4.5 Databearbetning och analysmetod

Denscombe (2000) menar att det är vid analysen av data som informationen som kommit fram vid datainsamlingen omvandlas till kvalitativa data. Vid analysen bör den insamlade datan delas in i kategorier med utgångspunkt i återkommande ämnen. Denscombe kallar denna del analytisk kodning och menar att det är vid analysen som materialets beståndsdelar urskiljs. Stensmo (2002) påvisar att det är i detta steg som delar som inte är relevanta i förhållande till frågeställningen eller syftet skalas bort. I vår databearbetning har vi grundligt gått igenom hela vårt insamlade material för att få svar på våra frågeställningar. Utifrån lärarnas återkommande ämnen har vi bildat kategorier i förhållande till respektive forskningsfråga. Den data som vi ansåg inte besvarade våra frågor har vi sållat bort. Utifrån det kvarvarande materialet har vi således kopplat samman de teoretiska utgångspunkterna.

4.6 Reliabilitet och validitet

Denna studiens reliabilitet och validitet är begränsad till förhållande till storleken av undersökningen. Vår undersökning var inte avsedd till att generalisera eller hitta en specifik strategi för elever i komplicerad lärandesituation, utan att få insikt om hur olika lärare hanterar detta fenomen på olika sätt. Validitet, menar Stensmo (2002), är huruvida det som var avsett att studeras har lyckats studeras och huruvida resultat överensstämmer med verkligheten och förväntningarna studien var avsedd att belysa. Vi anser att studiens validitet uppfyllts då undersökningens resultat motsvarar studiens syfte och forskningsfrågor.

4.7 Etiska hänsyn

I vår studie har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (<http://vr.se>) fyra huvudkrav gällande forskningsetiska principer. Informationskravet går ut på att deltagarna får information om undersökningens syfte och de forskningsetiska principerna såsom att deltagandet är frivilligt. Detta har vi efterlevt då vi informerade rektorerna genom missivbrev om detta, samt de deltagande lärarna muntligt vid intervjutillfällena. Samtyckeskravet innebär att deltagarna har rätt att tacka nej till att medverka samt att avbryta sin medverkan när som helst utan påtryckningar att fortsätta delta. Innan

vi frågade informanterna om de ville delta hade vi bett om rektorernas samtycke först. Konfidentialitetskravet är hur information om deltagarna hanteras och skyddas. Vi kommer att använda oss av uppdiiktade namn både på skolorna och lärarna för att leva upp till konfidentialitetskravet Informanternas personuppgifter finns inte nedskrivna någonstans och i vår uppsats samt i transkriptionerna har namn på städer, skolor och lärare tagits bort. Nyttjandekravet innefattar att de uppgifter som framkommit i studien enbart får användas i forskningsändamål.

5. Resultat

5.1 Presentation av undersökningsgruppens arbetsplatser

Vi har valt att inte presentera våra informanter närmare då det funnits önskemål om detta. Eftersom informanternas bakgrund, ålder och utbildning inte kommer att beröras har vi valt att tillgodose denna informants önskan för att kunna ha med dennes intervju svar. Utifrån detta kallar vi alla informanter för lärare. Skolorna 1, 2, 3 och 4 är traditionella skolor, och skolorna A, B, C, D och E är skolor med specialanpassad verksamhet. De specialanpassade verksamheterna handhar elever antingen med en konstaterad beteendediagnos, inlärningssvårigheter eller psykosociala svårigheter. Placeringen av eleven i den specialanpassade verksamheten sker då den traditionella skolan inte anser sig kunna ge eleven det stöd det som erfordras. På skolorna B och D genomfördes intervjuerna med två lärare per skola då det är deras policy att aldrig vara ensamma vid personliga möten. I sammanställningen räknas dock dessa par som en lärare per skola.

Den traditionella skolan

Skola 1, där läraren Ulla arbetar, är en skola med cirka 150 elever fördelade från förskoleklass, år 1 och år 2. På skolan är det vanligaste att det arbetar en lärare per klass. Det finns därutöver två stycken svenskatvålärares, varav en är Ulla, som arbetar med de elever som är i behov av särskilt stöd. Elever som är i komplicerad lärandesituation går från sin ordinarie undervisning till Ulla eller den andra svenskatvålärares.

Vera, som är klasslärare, beskriver att skola 2 består av ungefär 700 elever som går i år 4-9. I varje klass går det cirka 20 elever och det finns ungefär en lärare per klass hävdar Vera. På denna skola tar klasslärarna och arbetslaget ansvar för de elever som är i behov av särskilt stöd.

Skola 3 har knappt 300 elever från förskoleklass till år 5. I varje klass finns det mellan 17 och 30 elever påpekar läraren Sonja. Personaltätheten är vanligtvis en lärare per klass. De elever som är i komplicerad lärandesituation går till Sonjas verksamhet för att få stöd.

180 elever går på skola 4 där Margareta arbetar. Dessa elever går i förskoleklass till och med år 5. Personaltätheten på skolan är vanligtvis en lärare per klass. De elever som är i behov av särskilt stöd kommer antingen till Margaretas rum i grupper om 1-6 elever, eller så går Margareta in i den klass där eleven i svårigheter går.

De specialanpassade verksamheterna

Anita arbetar i en specialanpassad verksamhet, skola A, för elever med Asperger syndrom. Skolans 13 elever går i år 1-6 och är indelade i tre grupper med två till tre personal per grupp.

På skola B, där Britta och Bernt arbetar, går det 6 elever i år 1-5. Utöver Britta och Bernt arbetar ytterligare en personal. De gemensamma för de elever som går i denna specialanpassade skola är att de alla har koncentrationssvårigheter som gör att de inte klarar av att vara i en stor klass framhåller Bernt och Britta.

Skola C är en specialanpassad verksamhet för elever med neuropsykiatriska funktionshinder eller med liknande problematik. Skola C har idag 7 elever från år 2 till år 4, och det arbetar tre stycken pedagoger där.

Doris och Denise, som arbetar på skola D, är två av fem pedagoger som arbetar i den specialanpassade verksamheten för elever med koncentrationssvårigheter och uppmärksamhetsstörningar. De har även en egen husmor på heltid, samt en slöjdlärare som kommer en gång i veckan. På skolan går det 12 elever.

På skola E går det 8 elever och där arbetar det 4 pedagoger, varav en är Eva. Eleverna som går i denna specialanpassade verksamhet har det gemensamma att de alla har sociala svårigheter samt koncentrationssvårigheter.

5.2 Pedagogisk utgångspunkt för elever i komplicerad lärandesituation

Gruppstorlek, personaltäthet och hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd ser ut ser vi som utgångspunkt i det pedagogiska arbetet, därför har vi valt att presentera dessa.

Gruppstorlek

De traditionella skolorna beräknas ha 17-30 elever per klass, och de specialanpassade verksamheterna har totalt på skolan 6-13 elever vilka i sin tur oftast är indelade i mindre grupper.

Personaltäthet

På de traditionella skolorna framkommer det att det finns 1 lärare per klass, medan i de specialanpassade verksamheterna är de 3-7 pedagoger per elevgrupp om 6-13 elever. Där eleverna går till specialläraren eller till en specialpedagog för särskilt stöd är elevantalet 1-5 elever.

Specialpedagogiska insatser

På majoriteten, tre av fyra, av de traditionella skolorna plockas elever i behov av särskilt stöd ut ur klassrummet och går iväg till en speciallärare alternativt specialpedagog. På skola 2 och i de specialanpassade verksamheterna får eleverna det stöd de behöver i sin klass.

5.3 Pedagogiska strategier för att främja elevers kunskapsmässiga utveckling

Vid bearbetning av undersökningsstoffet delade vi in den insamlade datan i kategorier med utgångspunkt i lärarnas återkommande beskrivningar.

Individualisering, olika former att motivera eleverna, en tydlig struktur och tankar kring de pedagogiska verktygen var de kategorier som gick att särskilja ur intervjudatan.

5.3.1 Individualisering

Samtliga lärare i undersökningen framhåller att de individanpassar skolarbetet för elever i behov av särskilt stöd, och att arbetet ser olika ut för olika elever. Även kontinuiteten och grad av åtgärd varierar utifrån elevernas behov av stöd. Exempelvis hävdar Ulla på skola 1 att hon hela tiden tar hänsyn till elevens bakgrund, behov och dagsform då hon inventerar vad eleverna är i behov av för stöd. Vera på skola 2 anser att "Alla lär inte på samma sätt, alla lär sig olika, alla elever måste få sina behov tillgodosedda". Utifrån detta arbetar Vera väldigt mycket med olika lärstilar för att främja elevernas kunskapsutveckling. Hon stöttar samtliga elever i sin klass att hitta sitt sätt att lära genom att medvetandegöra vad som kan påverka dem i sin lärandesituation samt låta dem prova på olika sätt att lära. Detta för att förebygga svårigheter i inläringen. Vera och Anita, på skola A, påvisar att även prov och förhör kan utformas efter individens förmåga och kan då antingen utföras muntligt eller skriftligt.

5.3.2 Motivation

Samtliga lärare lyfter på något sätt fram betydelsen av att motivera eleverna till lärande.

Ulla på skola 1, Carin på skola C och Eva på skola E anser att det viktigaste för att främja elevernas kunskapsutveckling är att de trivs och tillåts ha roligt i skolan. Ulla återkommer just till denna ståndpunkt flera gånger under intervjun då hon uttrycker att "det måste ju vara kul", "jag arbetar med det eleverna tycker är roligt", "det ska vara lustfyllt", "jag måste jättemycket gå på vad som är lustfyllt för just det här barnet". Eva menar att det viktigaste med deras verksamhet är att alla elever ska vara glada, trivas och känna sig trygga. Carin anser att alla ämnen måste göras roliga och att läraren själv måste vara inspirerad. Hon menar att applåder, ceremonier, olika utmärkelser och fester kring läxor och arbetsschemat är ett sätt att få skolan rolig. Carin menar att om eleverna har roligt i skolan och arbetar korta intervaller höjer detta motivationen. Bernt och Britta på skola B menar att för elever med oerhört låg motivation försöker de hitta ingångar till skolarbetet genom elevens intressen.

På skolorna B, C, D och E använder de sig av någon form av belöningssystem för att motivera eleverna. Skola B använder sig av två belöningssystem som en del i arbetet med ART. Eleverna utbildas i ART vilket innebär att eleverna blir medvetna om en konflikts olika delar och att ett beteende alltid får en konsekvens. Lärarna menar att "är man trevlig och inte hamnar i konflikter förtjänar man sina plus". Lärarna tycker att för elever med impulssvårigheter "skapar belöningssystemet motivation". Det ena belöningssystemet innefattar attityder till de andra eleverna och skolans personal, och det andra belöningssystemet rör hur eleverna arbetar under lektionerna. Belöningen på skola B kan vara allt från att "köpa" extra rast till ett besök på badhuset. Även skola D arbetar med ART som de beskrivs som en metod för att lära eleverna självkontroll och ilskekontroll. Lärarna säger "att det är makt att få kontroll och att kunna hantera sin ilska, inte att slå ner någon". De använder sig av ett likartat belöningssystem som skola B, ett för arbetsinsats och ett för uppförande. På skola E arbetar de efter en metod som heter KOMET som innebär att pedagogen lyfter fram

det positiva istället för det negativa, och ur detta tankesätt har skola E utformat ett belöningsystem. Eleverna får poäng om de kommer i tid och är tysta på morgonsamlingen samt om de inte hamnar i konflikter under rasterna.

Flertalet av lärarna lyfter fram att elever i komplicerad lärandesituation ofta har en låg självkänsla och tro på sig själva. Lärarna menar att dessa elever stött på allt för många motgångar och inte fått det stöd de varit i behov av. Sonja på skola 3 samt Doris och Denise på skola D anser att en stor del i deras läraruppdrag är att stärka och utveckla elevernas självkänsla som en del i arbetet med kunskapsutvecklingen.

Att ge eleverna utmaningar är något som Sonja på skola 3, Margareta på skola 4 och Anita på skola A menar är viktigt. Sonja menar att det är viktigt "att ge dem utmaningar, att man möter dem där de är". Anita tror på att steg för steg göra eleverna mer självständiga. Hon anser att det krävs "fingertoppskänsla" för att kunna anpassa arbetet och för att "veta när vi vågar utmana för att ta dem vidare". Utgångspunkten i Margaretas arbete på skola 4 är att eleverna får lagom utmaningar så de kommer framåt och så att de får uppleva att de kan något så de blir glada. För att främja den kunskapsmässiga utvecklingen ger hon eleverna större och större utmaningar.

5.3.3 Pedagogiska verktyg

Vad gällande materialval för elever i komplicerad lärandesituation anpassar samtliga intervjuade lärare materialet efter individens behov. De material som lärarna nämner som pedagogiska hjälpmedel är: skönlitterära böcker, bilderböcker, spel, egentillverkat material, leksakspengar, klossar, dator, bilder, teater, dockteater, kluringar, kuber, språkövningar, hörselkåpor, "korsbollar", tankekartor, samt praktiskt arbete i exempelvis kök, slöjdsal eller utomhus. Flera lärare använder sig av egentillverkat material vilket skapas helt utifrån individens behov och intresse. Skola B och skola D använder sig av materialet "*Jag kan*" från Betapedagog för att undersöka vart eleverna befinner sig både kunskapsmässigt och socialt. Detta material innehåller kriterierna för läroplanens uppnåendemål men utformat för elevnivå. På skola B är detta material utgångspunkten i arbetet med eleverna, då Bernt och Britta framhåller att arbetet bör utgå från där eleverna befinner sig. Även Sonja på skola 3 anser att elevernas nivå bör vara utgångsläget vid materialval. Sonja menar att materialet som hon tillämpar även ska kunna användas självständigt av eleverna i deras ordinarie klassrumssituation. Materialet som Vera på skola 2 använder är även det anpassat efter att eleverna lär olika, hon använder ett varierat sätt att presentera ämnena på och eleverna får sedan arbeta på det sätt som de själva anser gynnar deras inläring bäst.

5.3.4 Vikten av struktur

Samtliga skolor med specialanpassad verksamhet lyfter fram vikten av att ha en tydlig struktur i den pedagogiska verksamheten. Begrepp som tydliggörande pedagogik, tydlig struktur, fyrkantig verksamhet, fasta rutiner är vanligt förekommande under intervjuerna med lärarna från de specialanpassade verksamheterna. De menar att detta är för att eleverna ska veta vad som kommer att hända från att de kommer på morgonen tills det att de går hem. Eleverna ska informeras om vad de ska göra, hur det ska gå till, hur länge de ska göra varje moment och med vem de ska göra detta. Lärarna menar att syftet med detta främst är att skapa trygghet. Flera av dessa skolor har även förutbestämda raster. Eleverna får

där välja vad de ska göra på rasten innan rasten börjar, detta för att förebygga osäkerhet och konflikter. Skola E framhåller att det även är viktigt att personalen är konsekvent och handlar efter samma riktlinjer för att skapa trygghet och lugn i elevgruppen.

På skolorna A, B och D lyfter de även fram hur layouten på en bok kan påverka elevernas inläring. En del elever kan behöva färre arbetsuppgifter på varje sida, större teckensnitt, få bilder samt en enkel utformning och tydlig struktur. Anita på skola A menar att vissa elever kan få svårigheter att arbeta om de anser ett typsnitt, en bild eller en färg på en bok störande.

Doris och Denise på skola D påpekar att skolans husmor har en betydande roll för eleverna, då de ofta går dit och pratar samt hjälper till i köket då de mår för dåligt för att orka med skolarbetet. Verksamheten B: s hund fungerar även som ett utmärkt neutraliserande och lugnande redskap som är ytterst värdefullt för elevernas bästa menar Britta och Bernt.

5.4 Pedagogiska strategier för att främja elevers sociala utveckling

Lärarna beskriver det pedagogiska arbetet med elevernas sociala utveckling antingen på ett allmänt sätt eller med specifika åtgärder och insatser, därför har vi valt att presentera undersökningsresultatet under dessa två kategorier. De allmänna strategierna försiggår på en mer generell nivå vilket inrymmer hela skoldagens struktur. De mer specifika strategierna avser ett mer medvetet tillvägagångssätt som kan kopplas till särskilda moment eller ämnen.

5.4.1 Allmänna pedagogiska strategier

Samtliga lärare anser att när det gäller konflikter eleverna emellan är det deras uppgift att omgående hjälpa eleverna att lösa dessa.

På samtliga skolor med specialanpassad verksamhet och på skola 1 ses den sociala utvecklingen som en ständigt pågående process, en naturlig del och ett högt prioriterat område i det dagliga arbetet med eleverna. Flertalet av lärarna lyfter fram att eleverna på deras skolor är socialt svaga. Dessa lärare anser att sociala färdigheter är en förutsättning för den kunskapsmässiga utvecklingen, vilket framkommer tydligt redan under deras svar gällande hur de främjar den kunskapsmässiga utvecklingen. Några lärare påpekar vikten av empati och betydelsen av att kunna samarbeta som viktig del för lärandet.

Exempelvis lyfter Ulla på skola 1 fram att relationen till och samtalet med elever som är svaga socialt är en grundläggande del. Anita framhåller att de "tränar socialt jätte mycket", Britta och Bernt, på skola B, framhåller att de "tränar jättemycket" på det sociala. Eva, på skola E, menar att de arbetar med elevernas sociala utveckling från morgon till kväll, att "det genomsyrar" hela deras dag. Doris och Denise på skola D arbetar hela tiden mot att få eleverna att fungera i klassrummet för att även lära sig strategier för att kunna hantera andra större sociala sammanhang.

De kvarstående skolorna arbetar med den sociala utvecklingen under vissa lektioner i exempelvis olika former av värderingsövningar. Speciallärarna på skolorna 3 och 4 beskriver att det är klasslärarna som arbetar mer konkret med dessa frågor.

Margareta, på skola 4, anser att hon främjar elevernas sociala utveckling genom att ge dem stöd att utvecklas kunskapsmässigt. Hon menar att de växer om de känner att de behärskar något.

5.4.2 Specifika pedagogiska strategier

I de specialanpassade verksamheterna B, C, D och E ser lärarna måltiderna som en möjlighet för social träning. Samtliga av dessa skolor har frukost som en del av skoldagen för att träna på att umgås och se hur elevernas dagsform är. Skolorna B, C och D har även fester och finare middagar för att främja den sociala utvecklingen ytterligare. Carin och hennes kollegor arbetar även med att få eleverna att äta på ett socialt accepterat sätt samt säga artighetsfraser som exempelvis tack för maten, ha en trevlig helg, och att säga förlåt när de gjort någon ledsen eller arg.

Skolorna A, B, C, D och E börjar varje dag med morgonsamling dels för att eleverna ska få dagens struktur presenterad för sig, dels för att få träna på att kommunicera med varandra. På skola A och D: s morgonsamling tränar eleverna på att lyssna på varandra och på turtagning i samtal. På skola D är syftet med morgonpratet även att eleverna träna minnesträning genom att tänka tillbaka på och berätta om deras gårdag.

På skolorna A, B och D anses studiebesök ha en betydande roll för elevernas sociala utveckling. Lärarna på dessa skolor menar att besök och utflykter ute i samhället ger eleverna möjlighet att träna på vad som krävs och förväntas av dem i olika sociala sammanhang.

5.5 Problematik kopplad till åtgärd

I första hand ansåg lärarna att specialpedagogiska åtgärder bör sättas in utifrån elevernas individuella behov och svårigheter, men de gav ändå exempel på hur de sätter in åtgärder utifrån en viss problematik. De olika exemplen på problematik som lärarna tog upp har vi bildat kategorier utifrån, vilka är: svårigheter med läs- och skrivinlärning, koncentrationssvårigheter, utåtagerande, sociala svårigheter och invandrarbakgrund.

Samtliga av de 9 intervjuade lärarna framhåller att de pedagogiska åtgärderna ser högst individuella ut, och sätts in beroende på den enskilda individens behov. Åtgärderna sätts inte in utifrån en svårighet, problematik eller diagnos hävdar samtliga lärare. Alla 9 lärare påvisar dock någon gång under intervjun att vissa åtgärder är mer lämpliga och relaterade till en specifik problematik.

5.5.1 Svårigheter med läs- och skrivinlärning

Sonja på skola 3 har framförallt kontakt med elever med försvärad läsförståelse. Genom en så kallad "Reading recovery", vilket innebär intensiv läsning tränar eleverna dagligen, utifrån enskild nivå, sin läsförmåga, vilken successivt förbättras och kan på så sätt stegra i svårighet. Vid osäkerhet kring symboler och bokstäver använder Sonja mycket ord och bilder samt korsord. Gällande rättstavning och matematiska svårigheter försöker man utforma redskap som underlättar inlärningen, vilka eleven själv kan använda sig utav i den ordinarie undervisningen.

Carin på skola C menar att vid lästräning och med en elev som brister i intresse krävs det ständig anpassning och kompromisslösningar. För elever som har svårt att befästa bokstäver använder Ulla bokstavskort.

5.5.2 Koncentrationssvårigheter

Några av lärarna lyfter upp pedagogiska strategier för elever med koncentrationssvårigheter. Dessa lärare menar att elever med koncentrationssvårigheter behöver en tydlig struktur, tydliga och direkta instruktioner. Miljön anses också ha stor inverkan och bör också den vara strukturerad i sin utformning. Britta och Bernt menar att dessa elever behöver ha en lugn arbetsmiljö och Margareta anser att intrycken i miljön bör vara begränsade. Förändringar inom skolan bör enligt Vera, Britta och Bernt Doris och Denise ske varsamt och med god framförhållning i arbetet med elever med koncentrationssvårigheter.

5.5.3 Utåtagerande

Sonja på skola 3 menar att utåtagerande elever behöver lugn och ro för att lära. I arbetet med dessa elever använder hon sig av positiv förstärkning, beröm och strukturerade övningar.

5.5.4 Sociala svårigheter

Eva på skola E menar att i arbetet med elever i sociala svårigheter krävs att varje dag ser likadan ut och att dagen har en tydlig struktur. Eva påvisar även att vikten av att stötta eleverna då föräldrarna egentligen avser att finnas för eleverna. Som exempel påvisar Eva att om en elev inte kommer till skolan så går lärarna hem och hämtar dem, för de vill visa både eleverna och deras föräldrar att skolan är viktig och det är där de ska befinna sig. De serverar även frukost på skola E för att de vet att många elever inte får någon frukost hemma och kommer hungriga till skolan.

I arbetet med elever med diagnosen Asperger syndrom beskriver Anita på skola A vikten av tydlighet och struktur. Hon anser att hon som lärare måste tillmötesgå elevernas specifika behov utifrån individuella förutsättningar, och eliminera sådant som upplevs störande för att eleven ska kunna lägga sin energi och rikta sin fokus på skolarbetet. Specifika intressen eller förmågor måste stimuleras samtidigt som eleverna behöver stöd i att utveckla de delar som ligger utanför elevernas intressen. Elever med Asperger kräver stor dos socialstöttning samt hjälp med förtydliganden gällande sociala regler, kodning och förhållningssätt.

5.5.5 Invandrarbakgrund

Ulla på skola 1, beskriver sin arbetsplats som en skola med elever med olika etiska, språkliga och kulturella bakgrunder. Ulla hävdar att de elever med annat modersmål, som är i behov av särskilt stöd, kräver ytterligare kunskap, beredskap och individanpassat arbetsmaterial i undervisningssituationen. Hon menar att med dessa elever krävs mer bilder och estetiska uttrycksmedel för att ge dem det stöd de behöver.

5.5.6 Sammanfattning

Tabellen påvisar att åtgärderna bör riktas dels mot individen, dels med hänsyn till miljön. Den visar även en stor samstämmighet mellan miljöriktade åtgärder och koncentrationssvårigheter, utåtagerande och sociala svårigheter. Problematiken

gällande svårigheter med läs- och skrivinlärning samt invandrarbakgrund svarar för en mer individriktad åtgärd.

Tabell 3: Sammanfattning åtgärd i förhållande till problematik

Problematik	Pedagogisk åtgärd
<i>Samtliga svårigheter</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Individualisera</i>
<i>Svårigheter med läs- och skrivinlärning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Svårigheter i läsinlärningen: reading recovery = intensiv daglig läsning utifrån enskild nivå.</i> • <i>Osäkerhet med symboler och bokstäver: lek med ord och bilder samt korsord.</i> • <i>Svårigheter med rättstavning: utforma redskap</i>
<i>Koncentrationssvårigheter</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tydlig struktur</i> • <i>Tydliga, korta och direkta instruktioner</i> • <i>Miljön bör vara strukturerad</i> • <i>Lugn arbetsmiljö</i> • <i>Intrycken i miljön bör vara begränsade</i> • <i>Förändringar inom skolan bör ske varsamt och med god framförhållning</i>
<i>Utåtagerande</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lugn och ro</i> • <i>Positiv förstärkning och beröm</i> • <i>Strukturerade övningar.</i>
<i>Sociala svårigheter</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stötta eleverna socialt</i> • <i>Social träning</i> • <i>Tydlighet och struktur</i> • <i>Tillmötesgå elevernas specifika behov</i> • <i>Eliminera störande moment</i> • <i>Stimulera specifika intressen eller förmågor (Asperger)</i> • <i>Utveckla de delar som ligger utanför elevernas intressen (Asperger)</i>
<i>Invandrarbakgrund</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Djup kunskap, beredskap och individanpassat arbetsmaterial</i> • <i>Bilder och estetiska uttrycksmedel</i>

5.6 Diagnosens betydelse i undervisningssituationen

Lärarna belyste för- och nackdelar med att diagnosistera elever utifrån tre perspektiv: pedagogiskt, elev och föräldraperspektiv.

På skola A krävs diagnosen Asperger för att eleverna ska få gå där. På skolorna C, D och E utreds samtliga elever under vistelsen där.

Enligt majoriteten av lärarna har inte en diagnos någon betydelse i det pedagogiska arbetet. De framhåller att det är viktigt att se elevernas individuella svårigheter och problem för att sedan ge eleverna stöd utifrån det. Fokus bör riktas mot hur arbetet

ska se ut framöver och inte på elevens diagnos då elever med samma diagnos kan ha väldigt olika problematik. Det är ingen lärare som bestämt menar att en diagnos har betydelse för deras pedagogiska arbete utan flertalet av lärarna kan se både diagnosens fram- och baksida, det är ingen lärare som enbart ser den ena sidan. Doris och Denise på skola D är dock mycket positiva till själva diagnosutredningen då de anser att den påvisar vilka styrkor och svagheter eleven har, vilket de i sin tur menar kan gynna det pedagogiska arbetet.

Ulla på skola 1 ser att en diagnos kan medföra att en lärare ger upp då den upplever att det inte är någon mening med att sätta in resurser för den eleven. Margareta på skola 4 och Eva på skola E menar motsatsen då deras upplevelse är att andra lärare vill ha diagnoser ställda på elever just för att få mer resurser.

Ett par av lärarna menar att en diagnos kan öppna möjligheten till att medicinera eleverna och detta har de sett prov på kan ge oerhörda positiva konsekvenser i lärandesituationen. En annan lärare har dock sett medicineringens baksida och ställer sig negativ inför detta.

Ett par av lärarna ger lite dubbla budskap då de på den direkta frågan om diagnosens betydelse menar att diagnosen inte har någon som helst betydelse men vid andra tillfällen pekar på att diagnosen bör ställas så tidigt som möjligt. Exempelvis menar Eva på skola E att lärare bör "ha den professionalismen att se utifrån varje elevs behov vad man behöver ha för hjälp, oavsett diagnos eller inte" samtidigt som hon anser att de ultimata är att eleverna kommer till en verksamhet inriktad på en viss diagnos redan i år 1 då hon anser att det är viktigt att "hamna där du egentligen trivs bäst". Anita på skola A uttrycker liknande tankar gällande elevernas skolplacering då hon säger: "Vi är ju väldigt glada om vi får barnen så tidigt som möjligt för då kan vi ju komma mycket mycket längre"

En fördel som flera av lärarna redovisade är att övervägande antalet av föräldrar upplever att en diagnostisering ger upphov och förklaringar till elevernas problematik. Vilket i sin tur innebär att föräldrarna själva skuldfrias efter år av frustration.

En annan fördel som lärarna tar upp är att eleverna genom att få en diagnos och vetskap om dess orsak lättare medför förståelse för sina svårigheter. Ytterligare finns det ett riskmoment där elever med diagnos riskerar att bli ett med sin diagnos, vilket därmed ger en stämplande effekt som i framtiden kan göra sig märkbar.

5.7 Skillnader och likheter mellan de specialanpassade verksamheterna och den traditionella skolan

Här vill vi belysa vilka skillnader och likheter som förekommer mellan de specialanpassade verksamheterna och den traditionella skolan gällande deras pedagogiska strategier för att främja elevers kunskapsmässiga och sociala utveckling, samt se deras utgångsläge för arbetet.

5.7.1 Pedagogiska strategier för att främja elevers kunskapsmässiga utveckling

Både de traditionella skolorna och de specialanpassade verksamheterna arbetar utifrån individuella förutsättningar och behov. Samtliga skolor använde sig även av

individanpassat material och en stor del praktiska moment såsom spel, drama, klossar, bilder samt mycket egentillverkat material. Gällande de specialanpassade verksamheterna är även detaljer såsom typsnitt, färg, samt arbetsmaterialets teckenstorlek viktig att granska då sådana moment kan vara otroligt störande och frustrerande för vissa elever.

En stor skillnad mellan de traditionella skolorna och de specialanpassade verksamheterna är deras elevantal och personaltäthet. De traditionella skolorna har 1 lärare per elevgrupp om 17-30 elever, medan den specialanpassade verksamheten har 3-7 lärare på elevgruppen med 6-13 elever.

Ytterligare en skillnad mellan de traditionella skolorna och de specialanpassade verksamheterna är var stödåtgärden utspelar sig. Majoriteten, 3 av 4, av de traditionella skolorna ger elever i komplicerad lärandesituation stöd utanför klassrummet medan resterande skolor utför sitt specialpedagogiska stöd i klassrummet.

5.7.2 Pedagogiska strategier för att främja elevers sociala utveckling

Både i de traditionella skolorna och i de specialanpassade verksamheterna arbetar de regelbundet med social träning. I de specialanpassade verksamheterna observeras dock en betydligt bredare och mer medveten syn på vikten av sociala färdigheter då flera av dessa elever uppvisar stora svårigheter gällande det sociala samspelet. I den specialanpassade verksamheterna har man morgonsamling och möjlighet till gemensamma frukostar, vilket ger lärarna möjlighet att "läsa av" elevernas dagskondition. De specialanpassade verksamheterna har även flertalet praktiska moment på arbetsschemat för att främja den sociala utvecklingen som exempelvis studiebesök där eleverna får träna på och en inblick i vad som förväntas av de i olika sociala sammanhang. Det gemensamma för alla skolor är att konflikter eller liknande omständigheter tas omhand och utreds på en gång. Även olika slags övningar för att träna sina sociala färdigheter praktiseras regelbundet såsom värderingsövningar, ART, KOMET, Charlie.

5.8 Resultatsammanfattning

Den huvudsakliga pedagogiska strategin som undersökningen visade för att främja elever i komplicerad lärandesituations kunskapsmässiga och sociala utveckling var att undervisning och pedagogiskt material individanpassades utifrån elevens bakgrund, specifika förutsättningar och behov. En annan viktig aspekt som framkom var att lärarna ansåg motivation starkt kopplad till förutsättningen för lärande. Lärarna i den specialanpassade verksamheten lyfte även fram vikten av strukturerad undervisning för elever i svårigheter. Det gemensamma för i stort sett samtliga lärare var att de ansåg den sociala utveckling som en naturlig del i skolarbetet och att de på skolorna arbetade för att främja elevernas sociala utveckling.

Samtliga lärare hävdade att de inte tillämpade pedagogiska åtgärder utifrån vilken problematik som fanns kring eleven, utan att de valde pedagogiska åtgärder utifrån en elevs särpräglade behov och svårigheter. Detta till trots så presenterade samtliga pedagogiska åtgärder utifrån en form av problematik.

De stora likheterna mellan lärarna på de traditionella skolorna och de specialanpassade verksamheterna är att de samtliga säger sig se till den enskilda

individerna vid insatser av stödåtgärder samt att de alla arbetar för att främja den sociala utvecklingen.

De största skillnaderna mellan lärarna på de traditionella skolorna och de specialanpassade verksamheterna är deras utgångspunkt för att utföra specialpedagogiska insatser ser olika ut. De specialanpassade verksamheterna har betydligt mindre elevgrupper och högre personaltäthet än de traditionella skolorna. I de specialanpassade verksamheterna utövar de sina stödåtgärder i klassrumssituationen medan de traditionella skolorna plockar ut sina elever ur klassen för att gå till specialläraren och specialpedagogen i grupper om 1-5 elever. I de specialanpassade verksamheterna hade lärarna ett vidare tänk och påvisade att de jobbade med den sociala utvecklingen i större utsträckning än vad speciallärarna och specialpedagogerna beskrev att de själva och deras skolor som helhet gör.

Samtliga lärare i undersökningen menar att diagnosen inte har någon betydelse för det pedagogiska arbetet, men några av lärarna ger tvetydiga svar på denna fråga och samtliga kan se både för- och nackdelar med att sätta diagnoser på elever. I flertalet av de specialanpassade verksamheterna har skolan som rutin att eleverna antingen ska ha en diagnos redan innan de börjar i verksamheten eller under tiden som de går där.

6. Resultatanalys

6.1 Pedagogiska strategier för att främja elevers kunskapsmässiga utveckling

Individualisering

Samtliga lärare i undersökningen hävdar att de individanpassar undervisningen utifrån elevernas individuella förutsättningar och behov. Val av arbetssätt och grad av åtgärd i förhållande till problematik ser därför högst varierande ut. Olsson och Olsson (2007), Lpo94 (Skolverket), Malmqvist (2001), Jakobsson (2003), Vernersson (2002), Allen (2002) samt Ogden (2001) är alla överens om betydelsen av att individualisera undervisningen. Resultatet påvisar att genom ett individanpassat förhållningssätt, utifrån elevens funktionsnivå, varierande grad av assistans samt med omväxlade former av pedagogiska hjälpmedel, kan undervisningen ske under varierande former, exempelvis muntligt, skriftligt eller bildligt, något som Ogden (2003) överensstämmer i. Allen (2002) understryker just vikten av att erbjuda eleverna valmöjligheter i undervisningen.

Elevernas problematik som såväl kan vara av fysisk eller psykisk karaktär ser högst personlig ut och därför kan stödinsatserna aldrig utformas lika för alla anser lärarna. Skollagen (www.riksdagen.se), Jakobsson (2002), Malmqvist (2001), Nilholm (2003) samt Lpo94 (www.skolverket.se) beskriver vikten av att i undervisningen tillgodose elevers individuella olikheter och behov utifrån individuella förutsättningar. Skollagen (www.riksdagen.se) samt Lpo94 (www.skolverket.se) belyser betydelsen av att individualiseringen skall berika elevens fullständiga utveckling, såväl den kunskapsmässiga som elevens sociala, kulturella och kommunikativa utveckling.

Motivation

Samtliga lärare lyfter på något sätt fram betydelsen av motivation för att sporra eleverna till lärande. Både Adler och Adler (2006) samt Vernersson (2002) beskriver

motivation som en viktig beståndsdel för elevers utveckling och lärande. Med utgångspunkt utifrån elevernas individuella behov skapas goda möjligheter att utveckla lämpliga metoder och arbetssätt menar Jakobsson (2002). En stor prioritet för flertalet skolor är att undervisningen skall vara lustfylld och rolig vilket för eleverna bidrar till en positiv inställning. Elever i komplicerad lärandesituation har stort behov av positiv förstärkning och beröm då deras självkänsla och tro på sig själva många gånger är låg menar lärarna. Verneresson (2002) påpekar att en elevs självkänsla och självförtroende är en viktig utgångspunkt i lärandesituationen. En nära och trygg relation mellan lärare och elev är därför en viktig förutsättning, menar Olsson och Olsson (2007). Därför anser flera lärare att det är ytterst viktigt att hitta ingångar genom elevernas intressen. Malmqvist (2000) betonar vikten av att utgå från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper i lärandesituationen. Elevers kunskap, formen av lärandet samt typ av undervisning är starkt relaterade till varandra, menar Malmqvist. På fyra av de specialanpassade skolorna använder man sig bland annat av olika former av belöningsssystem för att höja och uppmuntra eleverna, belöningsystemet involverar både elevernas kunskapsmässiga och sociala framsteg. Positiv förstärkning samt hanterandet av konflikter, exempelvis ART, ses som två viktiga element i dessa skolor. Några skolor lyfter fram vikten av att ge eleverna lagom stora utmaningar för att hålla motivationen upp och för att ge dem förutsättningar till att utvecklas. Malmqvist (2001) menar att lärarens bemötande och förväntningar måste anpassas så att rätt grad av utmaningar i förhållande till elevernas kapacitet ges.

Pedagogiska verktyg

Samtliga lärare i undersökningen använder sig av stor del individanpassat arbetsmaterial, anpassat till elevernas behov i förhållande till läroplanens/verksamhetens uppnåendemål. Ogden (2001) hävdar att anpassningarna måste göras både i undervisningssituationen och i skolmiljön. Lärarna på respektive skola ansvarar själva för val av material. Varje lärare hade mycket egentillverkat material, som formats utifrån elevernas önskemål och visade intressen. Vikten av delaktighet, elevinflytande och ansvar är tre återkommande moment som bland annat Lpo94 (www.skolverket.se) redogör för. För övrigt varierade materialet allt från skönlitterära böcker till plockbart material, såsom, klossar, spel, kuber och kluringar. Malmqvist (1998) redogör i sin första studie om betydelsen av ett individanpassat arbetsmaterial. Han härledde att ett icke anpassat material var motivet till flertalet låga provresultat för flertalet elever med rörelsehinder i förhållande till andra elever. Genom okonstlade justeringar och anpassningar utifrån individuella villkor förbättrades såväl resultatet markant. Malmqvist (2001) framhåller vikten av att anpassa materialet såväl omständigheterna med hänsyn till elevernas individuella behov för att på bästa sätt främja lärandet för samtliga elever oavsett funktionshinder. Olsson och Olsson (2007) benämner koncentrationssvårigheter som en gemensam nämnare för barn och elever med neuropsykiatriska funktionshinder. Dessa elever, på grund av bristande koncentration, har därför stort behov av att arbeta stor del praktiskt där konkreta kopplingar och åskådliggörande material underlättar lärandet, menar lärarna. Instruktioner och förklaringar bör i alla sammanhang hållas korta, då elever med koncentrationssvårigheter har ett senare utvecklat arbetsminne, hävdar Olsson och Olsson.

Vikten av struktur

Samtliga skolor med specialanpassad verksamhet är beroende av ett väl strukturerad skoldag och undervisning med igenkommande moment. Ogden (2001) beskriver betydelsen av en väl strukturerad undervisning i arbetet med elever med beteendeproblem. Ogden lyfter fram vikten av struktur redan från första stund tills att eleverna går hem. Lärarna menar att syftet med en strukturerad dag främst är att skapa trygghet. Ogden (2001) menar att avsikten med en strukturerad undervisning och lärandemiljö är att skapa trygghet och en förutsägande miljö för elever i behov av särskilt stöd, samt att skapa mening och samband mellan elevens egna erfarenheter och tankestruktur i förhållande till det som förväntas av eleven. Gillberg (2005, 2007) samt Olsson och Olsson (2007) beskriver att elever med bland annat ADHD, DAMP, Asperger och autism är i behov av en väl strukturerad och ren omgivning. Avvikelser i uppmärksamheten tar sig i uttryck i svårigheter med att bibehålla uppmärksamheten och att följa instruktioner. Gillberg (2005) instämmer att elever med ADHD och DAMP lätt blir distraherade av yttre stimuli, eleverna riskerar därmed att tappa fokus och koncentrationen. Återkommande klargöranden, stabila rutiner samt schemalagda pauser skapar på så sätt trygghet och förlitan. Förändringar bör således ske i god tid så att eleven i lugn och ro kan förbereda sig på förändringar och nya situationer. Alla former av förtydliganden är viktiga, vilket lärarna hävdar ger eleverna möjlighet att förbereda sig på vad som förväntas av de under dagen eller i det aktuella momentet, vilket i sin tur genererar trygghet. Detta gäller såväl sysselsättningarna inomhus som kortare alternativt längre aktiviteter utomhus. Ett konsekvent ledarskap gentemot eleverna är även en nödvändighet för att inte skapa förvirring och osäkerhet hos eleverna menar vissa av lärarna.

På de specialanpassade skolorna är man noga med materialets utformning och layout vilket kan upplevas mycket störande för vissa elever. Därför behöver man i enskilda fall anpassa såväl text, storlek, tryck och färg i elevernas arbetshäften med även för att framhäva och styra eleven mot den aktuella uppgiften. Strukturen behöver såväl vara tydlig och enkel samt innehållande enstaka till få arbetsuppgifter per sida. Även Ogden (2001) betonar vikten av att eliminera, för eleverna, störande moment.

6.2 Pedagogiska strategier för att främja elevers sociala utveckling

Allmänna pedagogiska strategier

Resultatet visar att majoriteten av de intervjuade lärarna anser att den sociala utvecklingen är minst lika viktig som den kunskapsmässiga utvecklingen. Framförallt i de specialanpassade verksamheterna verkar den sociala utvecklingen ses som en naturlig och grundläggande del i det dagliga arbetet. I resultatet beskriver dessa lärare vikten av att eleverna lär sig att fungera i sociala sammanhang. Ogden (2001) framhåller att social kompetens är en viktig och nödvändig beståndsdel i vår sociala omgivning. Att ha empatisk förståelse, samarbetsförmåga, ansvarstagande samt självkontroll menar Ogden är våra sociala färdigheter vilka elever i behov av särskilt stöd brister i. På en av skolorna uttrycks tydligt att elevernas sociala utveckling kommer i första hand och att de sociala färdigheterna på så sätt skapar förutsättningar för lärandet. I ett annat fall hävdar man omvänt, att framsteg inom den kunskapsmässiga utvecklingen främjar elevernas sociala utveckling. Flera av skolorna prioriterar och tränar den sociala utvecklingen dagligen. Resultatet visar att regelmässig träning, värderingsövningar samt samtal är viktiga moment för att främja elevernas sociala förmåga. Flertalet lärare hävdar att deras elever har stora sociala svårigheter och beskriver på ett känslomässigt sätt betydelsen av att eleverna ska må bra, vilket FN:s konvention (<http://www.manskligarattigheter.gov>) om barns

rättigheter styrker då den påpekar alla barns rätt till ett bra liv, utveckling och lärande.

Specifika pedagogiska strategier

I de specialanpassade verksamheterna värdesätter man en trygg och återkommande relation gentemot eleverna. Deras gemensamma frukostar, morgonsamlingar samt andra regelbundna eller enstaka sammankomster och festligheter skapar möjlighet till social träning. Ogden (2001) lyfter fram vikten av struktur redan från första stund tills att eleverna går hem. En gemensam morgonsamling för att se över dagens struktur anses därför vara ett bra moment att starta dagen med. Eleverna får därmed även skoldagens upplägg presenterad samt tydliga motiveringar av varje enskilt moment, när eleven ska göra vad, med vem och under hur lång tid? Det relationella perspektivet som von Wright (skolverket, 2001) beskriver att det är i mötet med andra mellanmänniska relationer som vi kan förstå oss själva. I undervisningssituationen innebär det relationella perspektivet att man lägger stor vikt på det sociala samspelet och att eleven i samförstånd med sin lärare finner lösningar på problematiken. Det relationella perspektivet värdesätter även andra former av kontakter och samspel som gynnar den sociala utvecklingen. Genom regelbundna samlingar eller andra kommunikativa händelser såsom studiebesök och utflykter tränas elevernas sociala förmåga. Även olika former av samtal innefattar underliggande träningsmoment som minnesträning, turtagande, ömsesidighet och samspel vilket enligt det relationella perspektivet är betydelsefulla beståndsdelar som gynnar den sociala utvecklingen.

6.3 Åtgärd i förhållande till problematik

Individuella åtgärder

I undersökningen framkom att samtliga lärare avser att utforma åtgärderna utifrån elevernas individuella problematik. Enligt Skollagen (www.riksdagen.se) och Lpo 94 (www.skolverket.se) är det skolans uppgift att planera och genomföra undervisningen med hänsyn till varje individs specifika förutsättningar utifrån deras olikheter, bakgrund, erfarenheter och svårigheter. I Malmqvist (2000) studie framkom det att då provsituationen utformades utifrån elevernas förutsättningar så förbättrades resultatet rejält. Malmqvist (2001) har även i sin forskning sett att eleverna med rörelsehinder inte har några gemensamma nämnare utöver att de har ett rörelsehinder och som en följd av detta lyfter han fram vikten av att individualisera och inte kategorisera. Även Ogden (2002) påpekar betydelsen av att individanpassa undervisningen då författaren menar att det är en förutsättning för utveckling.

Åtgärder utifrån en specifik diagnos eller problematik

Samtidigt som lärarna hävdar att de utgår från elevernas individuella specifika svårigheter så påvisar de åtgärder som de använder relaterade till en viss problematik.

De specifika problematiker som lärarna lyfter fram och beskriver åtgärder för är: svårigheter med läs- och skrivinlärning, koncentrationssvårigheter, utåtagerande elever, sociala svårigheter och elever med invandrarbakgrund. Vernersson (2002) hävdar att det framförallt är elever med läs- och skrivsvårigheter, utåtagerande beteende och koncentrationssvårigheter som ökat. Den problematik som varje enskild lärare beskriver en specifik åtgärd för är den problematik som är vanligast

förekommande just i denne lärares arbete. Malmqvist (2001) menar att om lärare ser på individens svårigheter utifrån en diagnos eller ett funktionshinder så får det negativa effekter för individens lärandesituation.

Olsson och Olsson (2007) menar att elever med neuropsykiatriska funktionshinderns generella symptom är koncentrationssvårigheter. Även Gillberg (2005) beskriver de gemensamma nämnarna för samtliga neuropsykiatriska funktionshinder som svårigheter med att reglera sin uppmärksamhet, impuls, aktivitet och motorik samt svårigheter i det sociala samspelet, vid inläring och med minnet. Den problematik som lärarna i undersökningen lyfter fram specifika åtgärder till är liknande symptom som de neuropsykiatriska funktionshindren är koncentrationssvårigheter, sociala svårigheter och utåtagerande elever. De gemensamma åtgärderna som undersökningen kunde påvisa för denna problematik är tydlighet och struktur i den pedagogiska situationen. Ogden (2001) framhåller vikten av en tydlig struktur i undervisningen för elever i komplicerad lärandesituation. Olsson och Olsson (2007) lyfter även de fram betydelsen av struktur i arbetet kring elever med neuropsykiatriska funktionshinder för att skapa trygghet.

I analysen av tabell 3 ser vi att lärarnas åtgärder gällande svårigheter med läs- och skrivinläring samt invandrarbakgrund riktas mot individen, vilka således kan kopplas samman med de kompensatoriska och punktuella perspektiven vilka har problemfokus mot individens biologiska och psykologiska processer vid val av åtgärd. Vi ser även en stor samstämmighet mellan miljöriktade åtgärder och koncentrationssvårigheter, utåtagerande och sociala svårigheter, vilka överrensstämmer med de relationella och kritiska perspektivet vilka har problemfokus riktat mot miljön.

6.4 Diagnosens betydelse i undervisningssituationen

På flera av skolorna, samtliga inom specialanpassad verksamhet, är diagnosistering ett obligatoriskt moment för eleverna. Nästintill samtliga lärare hävdar dock att diagnosen inte har någon betydelse för deras pedagogiska arbete. En förklaring till misslyckanden i arbetet med elever i behov av särskilt stöd som Allen (2002) redogör för är då lärarens vision och skolsystemets struktur ser olika ut. Även i Jakobssons (2002) studie påvisades att lärare anser att diagnosen inte har någon betydelse för det pedagogiska arbetet. I Jakobssons studie framkom att lärarna dock kunde se både diagnosens fördelar och nackdelar, och också det är en likhet mellan denna studie och vår. Lärarna resonerade kring diagnosens för- och nackdelar, och även om de hade en åsikt om att diagnosen inte var till någon större hjälp i undervisningen så kunde de se att en diagnos kunde ge eleverna och deras föräldrar en viss vinning. I Jakobssons (2002) forskning framkom exempelvis att diagnosen kunde användas som ett argument för att få mer resurser och kunna sätta in stödåtgärder. Även detta lyfter några av vår studies informanter upp som en vanligt förekommande åsikt inom skolan. En annan lärare uttrycker dock att en diagnos istället kan hämma resurserna då det finns en risk att läraren känner en hopplöshet inför den diagnosisterade elevens lärande. Malmqvist (2001) undersökning påtalar att om funktionshindret eller en diagnos är i fokus så får det en negativ effekt på det pedagogiska arbetet och det pedagogiska mötet. Även Allen (2002) ser diagnosisteringens negativa konsekvenser då hon menar att de skapar problem och mänskliga kategoriseringar. Några av informanternas skolor, verkar ha det kompensatoriska perspektivet på eleverna, som Nilholm (2003) beskriver, i det avseende att de kräver en utredning vilket innebär att eleverna kategoriseras. Lärarna själva, samtliga, vill framhålla att

de personligen har en mer kritisk och relationell syn på diagnosistering, som Nilholm (2003) beskriver ser till individens svårigheter i förhållande till dess miljö och möten med andra människor. Men samtidigt så menar de att det kan vara skönt för eleverna och föräldrarna att veta vad som är orsaken till elevens svårigheter för att slippa känna skuld, vilket ger en mer kompensatoriskt och punktuellt syn på diagnosen utifrån att Nilholm (2003) beskriver att dessa perspektiv hävdar att problematiken finns inom individen fristående från omgivningens påverkan.

Diagnosfrågan kan ses som ett dilemma inom de specialanpassade verksamheterna då skolan som helhet kräver att eleverna diagnosisteras medan lärarna själva anser att diagnosen inte har någon betydelse i det pedagogiska arbetet. Nilholm (2003) beskriver hur dilemmaperspektivet påvisar de dilemman som finns inom skolan och som lärare måste förhålla sig till och lyfter fram just den komplexitet som finns inom skolan då skolsystemet ställer ett krav medan praktiken ställer ett annat.

Att några av lärarna uttrycker en ambivalent syn på diagnosens betydelse i den pedagogiska situationen kan även det bero på de olika dilemman som lärare brottas med inom skolan. Exempelvis då skollagen (www.riksdagen.se) uttrycker att alla elever har rätt till stöd utifrån deras individuella förutsättningar oberoende svårighet, samtidigt som det framkommer det i både Jakobssons (2002) forskning och denna undersökning att en diagnos anses kunna generera i mer resurser och stödåtgärder åt eleven

6.5 Skillnader och likheter mellan de specialanpassade verksamheterna och den traditionella skolan

Vi har även tidigare nämnt skillnader och likheter där det känts värdefullt, men här tydliggör vi det ytterligare.

Pedagogiska strategier för att främja elevers kunskapsmässiga utveckling

En skillnad mellan de traditionella skolorna och de specialanpassade skolorna, undantaget skola 2, är vart åtgärder för särskilt stöd utförs. I majoriteten av de traditionella skolorna plockas eleverna ur sin ordinarie lärandemiljö för att gå iväg till specialläraren eller specialpedagogen. Enligt både Skolförordningen (1997, SFS, Utbildningsdepartementet) och Salamancadeklarationen (www.unesco-sweden.org) ska stödundervisning så långt det är möjligt sättas in i den ordinarie undervisningen. Skola 2 anpassar och utformar undervisningen utifrån varje enskilt elevs lärostil och ger alla elever det stöd de behöver i den ordinarie undervisningen och följer därmed Skolförordningen (1997, SFS, Utbildningsdepartementet) och Salamancadeklarationens (www.unesco-sweden.org) riktlinjer för elever i behov av särskilt stöd. Även i de specialanpassade verksamheterna sätts individuella stödåtgärder in i klassrumsmiljön, men verksamheterna i sig är ett stöd utanför elevernas ordinarie skolmiljö då deras egentliga lärandemiljö är i den traditionella skolan.

En likhet hos samtliga undersökta skolor är hur de individualiserar både undervisning och material. I Salamancadeklarationen (www.unesco-sweden.org), Skollagen (www.riksdagen.se), Lpo94 (www.skolverket.se) och i Malmqvist (2001) forskning finns en gemensam nämnare för elever i komplicerad lärandesituation och det är just det individanpassade arbetet som lyfts fram. Det som går att särskilja mellan de traditionella skolorna och de specialanpassade verksamheterna gällande

det individanpassade arbetet är att de specialanpassade verksamheterna påpekar vikten av struktur. Detta gäller både under skoldagen som helhet och i valet av material. Struktur är något som Ogden (2001) menar är en förutsättning för elever i komplicerad lärandesituation då det skapar trygghet och en känsla av samband.

En annan stor skillnad mellan de traditionella skolorna och de specialanpassade verksamheterna är elevgruppens storlek och personaltätheten.

Pedagogiska strategier för att främja elevers sociala utveckling

En likhet hos samtliga skolor är att de arbetar med elevernas sociala utveckling. Detta pekar Lpo 94 (www.skolverket.se) på är ett av skolans uppdrag, och Ogden (2001) menar att de sociala färdigheterna och kunskapsmässiga utvecklingen förutsätter varandra och bör därför stärkas sida vid sida. De skolor med specialanpassad verksamhet påvisar dock att de arbetar med den sociala utvecklingen i det dagliga arbetet på ett än mer brett och medvetet sätt än de traditionella skolorna. Ogden (2001) menar att elever i komplicerad lärandesituation ofta brister i sina sociala färdigheter och därmed har lätt att hamna utanför gemenskapen. De specialanpassade verksamheterna lyfter fram just detta, att deras elever ofta har stora svårigheter i det sociala samspelet. Ogden (2001) framhåller även att social kompetens innebär att lära sig vad som förväntas i en viss kontext, och just detta värnar de specialanpassade verksamheterna om då de anser att eleverna behöver träna på vad som förväntas av dem i olika sociala sammanhang. Denna träning utförs under studiebesök och utflykter i samhället.

7. Diskussion

7.1 Metoddiskussion

Vi har i och med detta arbete gjort en så kallad kvalitativ studie och valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer som datasamlingsmetod. Undersökningens syfte var att skildra olika lärares pedagogiska strategier i arbetet med elever i komplicerad lärandesituation, samt att lyfta fram hur elevens svårigheter och eventuella diagnos påverkar valet av pedagogisk åtgärd. Enligt Stukat (2005) syftar en kvalitativ studie till att beskriva och skapa förståelse inför ett fenomen. Då vi var intresserade att göra en mer djupgående undersökning snarare än en mer generaliserbar undersökning lämpade sig därför semistrukturerade intervjuer bäst. Sammansällningen av vårt intervjuschema har bearbetats kontinuerligt, då området vi valt att undersöka är förhållandevis stort och komplext. I och med detta har vi även flertal gånger omarbetat våra frågeställningar. I efterhand kan vi se att vi hade kunnat avgränsa forskningsfrågorna ytterligare för att på så sätt minska antalet frågor i intervjuschemat för att få ett mer begränsat och fokuserat datamaterial. Det resultat vi funnit är ytterst intressant men oerhört omfattande vilket medfört att vi inte kunnat lyfta fram alla aspekter i arbetet.

Urvalet av våra respondenter har skett genom två olika metoder. Inom de specialanpassade verksamheterna har urvalet skett genom ett flerstegsurval, vi ville i och med detta komma i kontakt med lärare som vi antog hade erfarenheter av barn i komplicerad lärandesituation. De traditionella skolorna har valts ut genom ett så kallat obundet slumpmässigt urval, detta för att utbudet av traditionella skolor är betydligt bredare än kommunens specialanpassade verksamheter. Responsen och återkopplingen av de kontaktade respondenterna var tveklöst tidskrävande. Vi fick i

nästan samtliga fall flertalet gånger, trots överenskommelse vid den första kontakten, återkontakta lärarna för att bekräfta och boka in ett möte. Flertalet lärare hade även svårt att hitta en tid för intervjuerna, då deras pressade tidschema och arbete kommer i första hand, vilket vi har full förståelse för. Detta tror vi dock inte har påverkat utfallet i vårt resultat.

Denscombe (2000) beskriver vikten av att förbereda informanterna om undersökningens syfte, dennes etiska rättigheter, samt när och var intervjun kommer att äga rum. Vi kontaktade och informerade, både muntligt och skriftligt respektive skola i god tid innan det avsatta mötet. Vi har fortsatt följt Denscombes rekommendationer, vilka vi överensstämmer med, gällande intervjsituationen. Vi har därför noga begrundat val av intervjuplats, placering av oss respektive informanterna, motivering och erfarenheten till bandinspelningen, strukturen och motivering till ordningsföljden av intervjufrågorna. Transkriberingen som Denscombe (2000) hävdar är den mest omfattande delen i en kvalitativ studie gjorde sig påtaglig under bearbetningen av resultatet. Så här i efterhand upplever vi att antalet frågor i förhållande till undersökningens specifika syfte därför var för omfattande. Dessutom var det mycket tidskrävande att genomföra, analysera och tolka resultatet. Intervjuschemat kunde i och med detta ha förkortats, vi kunde även genom ett mer bestämt agerande bättre ha strukturerat och begränsat informanternas svarsutrymme, som lätt hamnade på sidospår. Trots bredden av materialet som vi införskaffat oss är vi båda överens om att det gett oss en tydlig överskådlighet och ett lärorikt helhetsintryck gällande skolornas verksamhet. Det personliga mötet som i nästan alla fall utfördes i lärarnas undervisningsmiljö gav oss även ett kontextbundet intryck.

Vi har endast varit i kontakt med ett förhållandevis få antal informanter, som i denna mening endast utgör en del av realiteten. Studiens reliabilitet hade därmed kunnat styrkas genom en metodtriangulering och teoritriangulering, innefattande både elever och föräldrar. Denna studie utgår endast från lärarnas perspektiv då vi varit tvungna att begränsa studiens omfång i förhållande till den vår tidsdisposition.

7.2 Resultatdiskussion

Majoriteten av de intervjuade lärarna har trots skilda verksamheter, klasstorlekar, specialpedagogiska resurser och pedagogiska utgångspunkter flera gemensamma strategier och visioner hur man bäst tillgodoser elevers sociala och kunskapsmässiga utveckling. Samtliga lärare individanpassar såväl materialet som lärandesituationen utifrån varje elevs individuella förutsättningar. Resultatet har på vissa punkter, i positiv bemärkelse överraskat oss, då vi ser många gemensamma intentioner gällande undervisningen. Den sociala utvecklingen ses som en minst lika viktig del som den kunskapsmässiga utvecklingen, då dessa förutsätter varandra. Den största likheten är framförallt lärarnas medvetenhet och tro på individualiserad undervisning, vilket enligt resultatet sågs som det mest grundläggande.

Enligt Jakobsson (2002) och Vernersson (2002) har antalet elever i behov av särskilt stöd kraftigt ökat. I takt med att antal elever med svårigheter ökar ställs det ytterligare krav på lärarnas kompetenser och förmågor. Samtliga lärare oavsett om de arbetade i en traditionell eller specialanpassad verksamhet visade ett tydligt och mycket reflekterande förhållningssätt gentemot elever i komplicerad lärande situation. Enligt Vernersson (2002) är det framförallt elever med läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter samt utåtagerande elever som ökat. Detta

överensstämmer med den elevproblematik som samtliga lärare i undersökningen har erfarenhet av. Allen (2002) beskriver att det finns vissa risker med att dela in människor i fack vilket hon hävdar skapar och förstör problemen. Vi ser att ökningen av elever i komplicerad lärandesituation kan vara en följd av att olika former av svårigheter namnsätts allt mer, problematiken blir då ett allmänt betraktat område. Problematiken upplevs därmed ny och medför en känsla av att elever i behov av särskilt stöd som grupp ökar. Detta trots att problematiken kan ha funnits även tidigare. Det kan även vara ett faktum att elever i komplicerad lärandesituation blir allt fler, och vi ser att det kan vara en följd av otillräckliga ekonomiska satsningar i dagens skolor då klasserna är stora, lärarna få samt att resursmöjligheterna dras in. Olsson och Olsson (2007), Lpo94 (Skolverket), Malmqvist (2001), Jakobsson (2003), Vernersson (2002) samt Ogden (2001) är alla överens om betydelsen av att individualisera undervisningen. Samtliga lärare har ett gemensamt mål, att ge eleverna de bästa förutsättningarna för lärandet vilket sker genom individuella tillämpningar av pedagogiska principer. Även om visionen är god, och med stöd i Lpo 94 (www.skolverket.se) ser vi en risk att verklighetens krav ibland medför att lärare får frångå sina visioner. Allen (2002) problematiserar just lärarnas och skolsystemets olika visioner och menar att detta medför att arbetet med elever i behov av särskilt stöd misslyckas.

Sammanfattningsvis ser vi att elever med neuropsykiatriska funktionshinder har många likartade symtom trots att graden av svårigheterna varierar kraftigt. Därför ser strategierna och den tillämpningen av pedagogiska principer i rätt stor utsträckning enhetligt ut. Koncentrationssvårigheter som enligt Olsson och Olsson (2007) är en gemensam svårighet avseende elever med neuropsykiatriska funktionshinder förutsätter: tydlig struktur i undervisningen, tydliga, korta och direkta instruktioner, strukturerad och lugn arbetsmiljö, begränsade intryck i miljön samt god framförhållning med förändringar. Dessa strategier, individualisering samt vikten av motivation är de huvudsakliga anpassningarna lärarna i undersökningen strävar efter i arbetet med elever i komplicerad lärandesituation. Vernersson (2002) samt Adler och Adler (2006) hävdar att grunden för en individs inlärning och utveckling handlar om graden av motivation då allt lärande är beroende av individens motivation. Vår uppfattning är att det spelar ingen roll hur duktig en lärare är om inte eleven är motiverad. Vi tror att grunden till att hitta elevens inre motivation ligger i att ta hänsyn till elevens intressen. Om utgångspunkten för lärandet utgår från elevens intressen blir lärandesituationen lustfylld. Resultatet visar att flertalet lärare lägger stor vikt på att lustfylligöra undervisningen då de anser att det är en grundläggande utgångspunkt i alla former av lärande, vilket Adler och Adler (2006) samt Vernersson (2002) överensstämmer med.

Samtliga lärare ställer sig frågande inför diagnosens betydelse i det pedagogiska arbetet, och menar att elevernas individuella svårigheter bör stå i fokus i val av åtgärder. Utifrån lärarnas beskrivningar ser vi ändå att en viss problematik härleds till en och samma åtgärd. Samtidigt som vi ser en risk för kategorisering av problem istället för individualisering kan det bygga på lärarnas beprövade erfarenheter vilket har genererat till väl fungerande strategier. En intressant aspekt som tydliggjorts i vår undersökning visar att viss problematik och val av åtgärd antingen kan kopplas till individuella förändringar eller till förändringar i miljön. Enligt Nilholm (2003) utgår det kompensatoriska och punktuella perspektivet från att problematiken ligger hos individen medan det relationella

och kritiska perspektivet utgår från ett mer miljöfokuserat förhållningssätt. Vår personliga uppfattning är att problemet aldrig enbart ligger hos individen, utan anpassningar i miljön möjliggör en förändring i elevens förutsättningar för både den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen.

I undersökningen framkommer att samtliga lärare arbetar för att eleverna ska utveckla sina sociala färdigheter. Resultatet visar dock att de specialanpassade verksamheterna jobbar mer medvetet med social träning, då de exempelvis genomför studiebesök som ett syfte i att få eleverna att lära sig vad som förväntas av dem i olika sociala sammanhang. Social kompetens beskriver Ogden (2001) handlar just om att kunna förhålla sig till sin de förväntningar som omgivning ställer. Gillberg (2005) menar att elever med neuropsykiatriska funktionshinder har svårigheter inom detta område då han framförallt lyfter fram deras samspelssvårigheter. I undersökningen framkom att en väl utvecklad social förmåga stärker elevernas självkänsla och självförtroende, vilka är två ytterligare viktiga element som lyfter bland annat elevens motivation och tro på sig själv.

Lärarna i undersökningen visade stor förståelse och medvetenhet kring elevernas svårigheter och att de arbetar målinriktat med att ge varje elev de optimala förutsättningarna. Vi kan dock se en risk att klasslärare i den traditionella skolan på grund av för få lärare med för många elever inte har samma möjlighet att individualisera undervisningen och materialet som de specialanpassade verksamheterna har. Där är elevantalet betydligt lägre och personaltätheten hög vilket medför en ökad möjlighet att individanpassa. Vi anser att dessa yttre omständigheter i den traditionella skolan indirekt kan hindra elever från att nå en fullvärdig utveckling, vilket är ytterst bekymmersamt, vilket FN:s konvention (<http://www.manskligarattigheter.gov>) om barnets rättigheter, Salamancadeklarationen (www.unesco-sweden.org), Skollagen (www.riksdagen.se) samt Lpo94 (www.skolverket.se) menar är varje barns rättighet. Detta är inget ställningstagande i huruvida elever i komplicerad lärande situation bör inkluderas eller segregeras, utan ett ställningstagande i önskan om mer resurser till skolan för att främja elever i komplicerad lärandesituation rätt till att utvecklas och lära. Skola 2 visar dock på att det är möjligt att ge alla elever det stöd de behöver i klassrummet då hon menar att det är genomförbart om alla elever ges en chans att ta reda på vilket sätt de lär sig bäst på. Som en resumé av detta examensarbete avslutar vi med denna lärares ord:

*Alla lär inte på samma sätt, alla lär sig olika,
alla elever måste få sina behov tillgodosedda*

7.3 Slutsatser

Den gemensamma pedagogiska strategi för att främja den kunskapsmässiga och sociala utvecklingen hos elever i komplicerad lärandesituation som påvisats i undersökningen är individualisering. Samtliga lärare individanpassar både undervisning och arbetsmaterial. En viktig förutsättning för lärande som lyfts fram i studien är elevernas motivation och självkänsla. Lärarna lyfter trots deras ståndpunkt om individualisering fram pedagogiska åtgärder som de tillämpar beroende av en viss sorts problematik. Den problematik som lärarna kopplar till en specifik problematik är den problematik som majoriteten av deras egna elever har.

I undersökningen framkommer att lärarna anser att elevers diagnoser inte har betydelse i formandet av undervisningssituationen. Det blir även tydligt att lärarnas syn på diagnosen är något splittrad då både för- och nackdelar lyfts fram hos nästan samtliga lärare.

Likheterna mellan de traditionella skolorna och den specialanpassade verksamheterna vad gällande pedagogiska strategier är tydliga. Samtliga lärare individualiserar och ser både den kunskapsmässiga och sociala utveckling som skolans uppdrag. En skillnad är att de intervjuade lärarna från den traditionella skolan inte själva tränar elevernas sociala färdigheter, även om det förekommer på skolorna som helhet, medan lärarna i den specialanpassade verksamheterna tränar det sociala än mer och i olika kontexter. En annan skillnad är hur det stödåtgärderna sätts in, då de i majoriteten av de traditionella skolorna plockar ur eleverna från klassen medan de i den specialanpassade verksamheten ger eleverna stödåtgärder i elevens ordinarie klassrumsmiljö.

7.4 Nya forskningsfrågor

Vidare forskning skulle kunna vara att undersöka i vilken utsträckning lärare faktiskt individanpassar arbetet för elever i komplicerad lärandesituation genom exempelvis observationer. Det skulle även vara intressant att undersöka skillnader och likheter mellan de specialanpassade verksamheterna och den traditionella skolan på ett djupare sätt, samt granska huruvida de specialanpassade verksamheterna gynnar elever i behov av särskilt stöds utveckling och lärande. En annan undersökningstanke kan vara att studera vilka egna erfarenheter elever i komplicerad lärande situation har i förhållande till exempelvis skolan, kamratrelationer, samhälle och de pedagogiska insatserna som sätts in för dem, samt vilka erfarenheter föräldrar till elever i komplicerad lärande situation har av skolans stödåtgärder.

Referenslista

Tryckta källor

Adler, B & Adler, H. (2006). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Allen, J. (2002). With the best intentions: Agents, impetus, and consequences of placement decisions. *Reading and Writing Quarterly*, s. 39-66.

Birkemo, A. i Asmervik, S. Ogden, T & Rygvold, A-L. (Red). (2005). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler, Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.

Gillberg, C. (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom: normala, geniala, nördar?* Stockholm: Cura

Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura.

Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Malmqvist, J. (1998). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder, Delstudie I*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Malmqvist, J. (2000). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder, Delstudie II*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Malmqvist, J. (2001). *Lärande med rörelsehinder. Studier av förutsättningar och möjligheter för kunskapsutveckling i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.

Olsson och Olsson (2007). *Att se möjligheter i svårigheter*. Denmark: Studentlitteratur.

Rygvold, A-L. i Asmervik, S. Ogden, T & Rygvold, A-L. (Red). (2005). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Teveborg, L (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Solna: Ekelund

Verneresson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

von Wright, M. i Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd- några perspektiv*. Stockholm: Liber Distribution.

Internetkällor

Skolverket. (2008-04-11). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/>

UNESCO. (2008-04-11). *Salamanca deklARATIONEN*. <http://www.unesco-sweden.org/informationmaterial/pdf/ett01versiontva.pdf>

Regeringskansliet. (2008-04-11). *FN: s konvention om barns rättigheter*. http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf

Riksdagen. (2008-04-11). *Skollagen (1985: 1100)*. http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100

Skolverket. (2008-05-15). *Grundskoleförordningen (1994:1194)*. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

Speic. (2008-04-11). *Speicguiden*. <http://www.mdh.se/isb/specialpedagogik/SPEIC-guide0708.pdf>

Vetenskapsrådet. (2008-04-11). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://vr.se/huvudmeny/forskningsetik>

Till rektorer på skolor med elever i år 1-6 i XXX

Vi är två lärarstudenter som läser vår sista termin på lärarprogrammet vid Mälardalens högskola. Denna termin ska vi skriva vårt examensarbete och vi kommer i detta arbete att genomföra en intervjustudie för att få kunskap om vilka arbetssätt och metoder som används i arbetet kring elever med neuropsykiatriska funktionshinder.

Vi har valt att göra vår undersökning i XXX, och samtliga skolor år 1-5 med anpassad verksamhet eller särskilda undervisningsgrupper kommer att tillfrågas. Även skolor inom den traditionella grundskolan kommer att ingå i undersökningen. Er skola är utvald i ett så kallat slumpmässigt urval som en av de traditionella skolorna. De personer som vi är intresserade av att intervjua är speciallärare eller specialpedagog som arbetar med elever med neuropsykiatriska funktionshinder, och därför vänder vi oss till dig som är skolans rektor för att få tillstånd att utföra studien på skolan. Vi skulle även vara tacksamma om du kunde ge oss förslag på en speciallärare eller specialpedagog från er skola som skulle kunna vara aktuell för oss att intervjua samt vidarebefordra denna information till denna lärare.

Deltagandet i undersökningen är frivilligt, men vi vill poängtera att er skolas deltagande är viktigt för undersökningens kvalitet. Intervjувaren behandlas konfidentiellt och varken lärarens namn, skolans namn eller stadens namn kommer att omnämnas i examensarbetet. Det är även er rättighet att när som helst välja att dra er ur undersökningen.

Vi kommer att kontakta dig under vecka 9 för att följa upp er skolas intresse inför att delta i undersökningen, samt för att vid intresse att delta även få kontaktuppgifter till den lärare som är aktuell för intervjun. Intervjuerna kommer att genomföras under veckorna 10 och 12. Intervjun beräknas ta cirka en timme.

Vid frågor eller funderingar kring undersökning är ni varmt välkomna att kontakta någon av oss: Anna-Karin Larsson, telefonnummer 0703-33 29 18 och Priscilla Karlsson, telefonnummer 0708-85 09 37. Vår handledare är Tina Hellblom-Thibblin som är universitetslektor i specialpedagogik vid Mälardalens högskola, telefonnummer 021-10 13 98.

Tack för din tid!

Med vänliga hälsningar

.....
Anna-Karin Larsson

.....
Priscilla Karlsson

Till rektorer på skolor med anpassad verksamhet eller skolor med särskilda undervisningsgrupper i XXX

Vi är två lärarstudenter som läser vår sista termin på lärarprogrammet vid Mälardalens högskola. Denna termin ska vi skriva vårt examensarbete och vi kommer i detta arbete att genomföra en intervjustudie för att få kunskap om vilka arbetsätt och metoder som används i arbetet kring elever med neuropsykiatriska funktionshinder.

Vi har valt att göra vår undersökning i XXX, och samtliga skolor år 1-5 med anpassad verksamhet eller särskilda undervisningsgrupper kommer att tillfrågas. Även ett fåtal skolor inom den traditionella grundskolan kommer att ingå i undersökningen. De personer som vi är intresserade av att intervjua är de lärare som arbetar med elever med neuropsykiatriska funktionshinder, och därför vänder vi oss till dig som är skolans rektor för att få tillstånd att utföra studien på skolan. Vi skulle även vara tacksamma om du kunde ge oss förslag på en lärare från er skola som skulle kunna vara aktuell för oss att intervjua samt vidarebefordra denna information till denna lärare.

Deltagandet i undersökningen är frivilligt, men vi vill poängtera att er skolas deltagande är viktigt för undersökningens kvalitet. Intervjувaren behandlas konfidentiellt och varken lärarens namn, skolans namn eller stadens namn kommer att omnämnas i examensarbetet. Det är även er rättighet att när som helst välja att dra er ur undersökningen.

Vi kommer att kontakta dig under vecka 9 för att följa upp er skolas intresse inför att delta i undersökningen, samt för att vid intresse att delta även få kontaktuppgifter till den lärare som är aktuell för intervjun. Intervjuerna kommer att genomföras under veckorna 10 och 12. Intervjun beräknas ta cirka en timme.

Vid frågor eller funderingar kring undersökning är ni varmt välkomna att kontakta någon av oss: Anna-Karin Larsson, telefonnummer 0703-33 29 18 och Priscilla Karlsson, telefonnummer 0708-85 09 37. Vår handledare är Tina Hellblom-Thibblin som är universitetslektor i specialpedagogik vid Mälardalens högskola, telefonnummer 021-10 13 98.

Tack för din tid!

Med vänliga hälsningar

.....
Anna-Karin Larsson

.....
Priscilla Karlsson

Bilaga 2

Intervjueschema

1. Hur länge har du arbetat inom skolan?
2. Vad har du för pedagogisk utbildning?
3. Hur ser dina arbetsuppgifter ut?
4. Beskriv din skola, antal klasser, elever, personaltäthet, professioner?
5. På vilka grunder kommer elever till er verksamhet alt. dig?
 - Hur länge stannar eleverna här?
 - Vad avgör längden på vistelsen, vem avgör?
6. Beskriv skolans arbetssätt?
 - Arbetar ni efter någon specifik modell eller metod?
7. Hur och varför har ni valt att arbeta på detta sätt?
8. Vilka möjligheter alt. Svårigheter finns i ert arbete?
9. Hur tillgodoser ni elevers individuella olikheter och förmågor?
10. Hur främjar ni i ert arbete elevernas kunskapsmässiga utveckling?
11. Hur arbetar ni för att främja elevernas sociala utveckling?
12. Hur främjar ni i ert arbete elevernas inflytande och delaktighet?
13. Vilka problem/svårigheter anser ni eleverna har som kommer till er skola?
 - hur yttrar det sig, hur ser du det?
 - Vilka pedagogiska åtgärder är då aktuella?
14. Vilka orsaker finns till elevernas svårigheter?
15. Vilken betydelse anser du att en diagnos har i det pedagogiska arbetet, motivera?
16. Hur förankrar ni styrdokumentet i det dagliga arbetet med eleverna?
17. Vad använder ni för läromedel/material på er skola?
 - Vilka för och nackdelar finns med materialet, förklara?
18. Kan du ge några konkreta exempel på en lyckad respektive mindre lyckad undervisningssituation i arbetet med elever i komplicerad lärandesituation?
 - Vad anser du bidrog till att de var lyckade/mindre lyckade?
19. Kan du se någon utveckling hos eleverna från att de kom till er skola fram tills idag?

– Hur skulle du beskriva elevernas progression? Vad upplever du är den största skillnaden?

20. Vad anser du skolsystemet behöver förändra för att kunna tillgodose alla elevers behov?

21. Vilka personliga och kunskapsmässiga egenskaper anser du att man som pedagog/lärare bör ha i arbetet med elever i komplicerad lärarsituation?