



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

## **Lärares resonemang kring lärande**

---

Åtta grundskolelärares resonemang kring hur de skapar förutsättningar för lärande då elever med utvecklingsstörning ingår i grundskolegruppen.

Johanna Dahlberg

Självständigt arbete i specialpedagogik

avancerad nivå 15 högskolepoäng

Specialpedagogprogrammet (90 hp)

Mälardalens Högskola

Vårterminen 2013

Handledare: Kerstin Göransson

Examinator: Jenny Wilder

Mälardalens Högskola  
Akademin för utbildning,  
kultur och kommunikation

Självständigt arbete i specialpedagogik  
avancerad nivå 15 högskolepoäng  
Specialpedagogprogrammet (90 hp)

## **SAMMANFATTNING:**

---

**Författare:** Johanna Dahlberg

**Titel:** Lärares resonemang kring lärande - Åtta grundskolelärares resonemang kring hur de skapar förutsättningar för lärande då elever med utvecklingsstörning ingår i grundskolegruppen.

**År:** 2013

**Antal sidor:** 40

Studiens syfte är att undersöka hur åtta lärare i grundskolan resonerar kring hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med lindrig utvecklingsstörning som läser enligt grundsärskolans läroplan ingår i grundskolegruppen. Studien har en kvalitativ forskningsansats med utgångspunkt i lärandetraditionerna behaviorismen, konstruktivismen och den sociokulturella traditionen.

För att genomföra studien användes kvalitativa semistrukturerade intervjuer med åtta lärare i grundskolan som har elever med lindrig utvecklingsstörning individintegrerade i sin grupp. Studiens resultat har analyserats utifrån en kvalitativ innehållsanalys där sju kategorier som skapar förutsättningar för lärande analyserats fram. De sju kategorierna är: *Goda relationer och gemenskap, Lärares ledarskap och tydliga kunskapsmål, Variation av arbetsmetoder, Samarbete och kommunikation, Individuella anpassningar och hjälpmedel, Kunskap kring didaktik, elevutveckling och styrdokument* och *Samverkan och stöd i organisationen*.

En ytterligare djupare analys genomfördes för att se likheter och variationer mellan lärarnas resonemang kring hur de skapar förutsättningar för lärande och där de olika lärarnas resonemang kopplades till de tre olika lärandetraditionerna behaviorismen, konstruktivismen och den sociokulturella traditionen. Fem olika "lärartyper" analyserades fram.

Slutsatser som dragits är att lärarna har många gemensamma strategier för att skapa förutsättningar för lärande, men att det finns en variation hos lärarna, där flera lärare anser att de använder sig av goda relationer och gemenskap, varierade arbetsmetoder och kommunikation och samspel för att skapa förutsättningar för lärande och där lärarnas resonemang bygger på en variation utifrån de tre lärandetraditionerna. En variation av flera olika arbetsmetoder är något som flera lärare anser de behöver få tid till att utveckla tillsammans med andra lärare i samma situation för att skapa förutsättningar för lärande för elever med utvecklingsstörning.

---

**Nyckelord:** integrering, inkludering, utvecklingsstörning, grundsärskola, lärandeteorier, lärande, kvalitativ innehållsanalys

---

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

|   |      |
|---|------|
| Sammanfattning.....   | s.1  |
| Innehållsförteckning.....   | s.2  |
| <b>1. Inledning</b> .....   | s.4  |
| <b>2. Bakgrund</b> .....  | s.5  |
| 2.1. Historisk tillbakablick av integrering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan.....        | s.5  |
| 2.2. Lindrig utvecklingsstörning.....   | s.6  |
| 2.3. Grundsärskola.....   | s.6  |
| 2.4. Styrdokument.....  | s.7  |
| 2.5. Tidigare empirisk forskning och kunskapsöversikter.....  | s.8  |
| 2.5.1. Den sociala gemenskapen, lärarens inställning och bemötande.....                                 | s.8  |
| 2.5.2. Lärarens ledarskap.....  | s.9  |
| 2.5.3. Lärarens didaktiska kunskap och olika undervisningsmetoder.....                                  | s.9  |
| 2.5.4 Lärarens förmåga att skapa samarbete och kommunikation.....                                       | s.10 |
| 2.5.5. Lärarens stöd och samverkan i skolans organisation.....  | s.11 |
| 2.5.6. Sammanfattning av den tidigare empiriska forskningen.....  | s.11 |
| <b>3. Teoretisk referensram</b> .....   | s.12 |
| 3.1. Behaviorismen.....   | s.12 |
| 3.2. Konstruktivismen.....  | s.12 |
| 3.3. Sociokulturella traditionen.....   | s.12 |
| 3.4. Sammanfattning vad de tre olika lärandetraditionerna anser skapar förutsättningar för lärande..... | s.13 |
| <b>4. Syfte och frågeställningar</b> .....  | s.14 |
| 4.1. Syfte.....   | s.14 |
| 4.2. Frågeställningar.....  | s.14 |
| <b>5. Metod</b> .....   | s.15 |
| 5.1. Metodval.....  | s.15 |
| 5.2. Urval.....   | s.15 |
| 5.3. Pilotintervju.....   | s.15 |

|  |             |
|--|-------------|
| 5.4. Genomförande .....  | s.15        |
| 5.5. Analys.....   | s.16        |
| 5.6. Etiska aspekter .....   | s.17        |
| <b>6. Resultat och resultatanalys .....</b>                          | <b>s.18</b> |
| 6.1. Resultat.....   | s.18        |
| 6.1.1 Goda relationer och gemenskap.....                             | s.18        |
| 6.1.2. Lärarens ledarskap och tydliga kunskapsmål.....               | s.19        |
| 6.1.3. Variation av arbetsmetoder.....                               | s.20        |
| 6.1.4. Samarbete och kommunikation.....                              | s.20        |
| 6.1.5. Individuella anpassningar och hjälpmedel .....                | s.21        |
| 6.1.6. Kunskap kring didaktik, elevutveckling och styrdokument ..... | s.22        |
| 6.1.7 Samverkan och stöd i organisationen.....                       | s.23        |
| 6.2. Resultatanalys.....   | s.24        |
| 6.3. Sammanfattning av resultatet.....                               | s.27        |
| <b>7. Diskussion.....</b>  | <b>s.28</b> |
| 7.1. Metoddiskussion.....  | s.28        |
| 7.2. Resultatdiskussion.....   | s.29        |
| 7.3. Slutstaser.....   | s.32        |
| 7.4. Förslag på framtida forskning.....                              | s.32        |
| <b>Referenslitteratur .....</b>                                      | <b>s.33</b> |
| Bilaga 1.....  | s.37        |
| Bilaga 2.....  | s.39        |

# 1. Inledning

Idag kan föräldrar till elever med utvecklingsstörning välja om de vill att deras barn ska få sin undervisning i grundskolan eller i grundsärskolan (Skolverket, 2011a). Skolan ska erbjuda en miljö för utveckling och lärande enligt både grundskolans och grundsärskolans läroplan Lgr 11. Enligt läroplanen ska eleverna erbjudas en social gemenskap som ger trygghet och lust att vilja lära och där varje elev får utvecklas (Skolverket, 2011 b, c). Lärares förmåga att skapa lärande för alla elever är en svår uppgift och kräver stor eftertanke hos den enskilde läraren. Olika lärandeteorier har och har haft betydelse för lärares tankar kring hur lärande skapas (Säljö, 2000). Olika lärandetraditioner som behaviorismen som anser att lärande sker genom att eleven påverkas av yttre betingelser eller konstruktivismen som anser att lärande är en inre process hos eleven, eller den sociokulturella traditionen som anser att lärande är när eleven deltar i en social praktik har haft betydelse för vilket lärande som är i centrum (Dysthe, 2003).

Under senare tid i svensk media och skolpolitik har lärarens roll för att elever ska lära sig uppmärksammas. Skolinspektionens undersökning *Framgång i undervisning* (Skolinspektionen, 2010) belyser sambanden mellan olika undervisningsfaktorer och elevernas studieresultat där mycket fokus finns på lärarens uppdrag. Hatties (2009) internationella studie av påverkansfaktorer på elevers studieprestationer har också fått mycket uppmärksamhet under senare tid, bland annat har Sveriges kommuner och Landsting (2011) givit ut en svensk presentation av Hatties studie där lärarens roll är en av de faktorer som påverkar elevens lärande mest.

Med tanke på hur viktig lärarens roll är för att skapa förutsättningar för lärande och för att jag själv arbetar och har arbetat som lärare inom både grundskolan och grundsärskolan har det lett till en nyfikenhet hos mig studera hur lärare i grundskolan resonerar kring hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med utvecklingsstörning ingår i gruppen. Enligt Rosenkvist (2007) har tidigare forskning kring elever med utvecklingsstörning ofta haft ett kategoriskt perspektiv, där eleven är bärare av problemet, medan forskare som Göransson (2004) och Szönyi (2005) genom sin forskning antagit ett relationellt perspektiv där läraren och skolans organisation bör anpassas till eleven. Enligt Emanuelsson, Person och Rosenkvist (2001) har mycket lite forskning gjorts kring hur undervisning för elever med utvecklingsstörning bedrivs i grundskolan, däremot finns några studier kring attitydfrågor och organisatoriska problem kring elever med utvecklingsstörning i grundskolan. Syftet med den här studien kommer därför vara att undersöka hur några lärare i grundskolan resonerar kring hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med lindrig utvecklingsstörning som läser enligt grundsärskolans läroplan ingår i grundskolegruppen.

## 2. Bakgrund

I bakgrunden kommer först en kort historisk tillbakablick av individintegrerade elever med utvecklingsstörning i grundskolan, sedan förklaring av begreppen lindrig utvecklingsstörning och grundsärskola. Vidare presenteras vad de olika styrdokumenterna tar upp kring förutsättningar för lärande och undervisning av elever med utvecklingsstörning. Bakgrunden avslutas med att undersöka vad tidigare empirisk forskning och kunskapsöversikter tar upp kring hur lärare skapar förutsättningar för lärande.

### 2.1. Historisk tillbakablick av individintegrering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan.

Skolan har tidigt delat in elever i olika kategorier där olika intelligenstest användes för att undersöka elevernas begåvning (Axelsson, 2007; Frithiof, 2007; Gustavsson 2000; Hjärne & Säljö, 2008). När den allmänna folkskolan infördes i Sverige 1842, uteslöts barn med utvecklingsstörning. Elever med utvecklingsstörning som tidigare kategoriserades som sinneslöa, imbecilla eller idioter hade inte rätt att få gå i folkskolan utan var hänvisade att få sin undervisning i hjälpklasser, svagklasser eller i internatundervisning ända fram 1968, då omsorgslagen trädde i kraft och skolplikt kom att gälla samtliga barn med utvecklingsstörning (Axelsson, 2007; Skolverket, 2005). I och med omsorgslagen ökade elevantalet i särskolan vilket också var en bidragande faktor till att särskolan lokalintegrerades i grundskolan för att få lokaler. Specialklasser som särskolan kom att placeras i grundskolan och samarbetet som förekom var ofta aktiviteter utanför klassrummet som fritidsverksamhet och idrottslektioner (Skolverket, 2005).

Lgr 69 var den första läroplanen som införde integrering av elever med funktionsnedsättningar och den första läroplanen där det skedde en förändring av synen på svårigheter i skolan (Skolöverstyrelsen, 1969). Ända fram till 1996 låg särskolans undervisning under landstingets sociala nämnd. Det var först därefter som särskolan kommunaliserades (Skolverket, 2012). Tanken med kommunaliseringen var att särskolan och grundskolans samarbete skulle öka och att skolan skulle få en mer inkluderande verksamhet där alla elever skulle lära tillsammans, men istället ökade antalet placeringar i särskolan (Blom, 1999; Skolverket, 2005). Integreringsbegreppet kom enligt Rosenqvist (2005) att få en otydlig innebörd under 70- 80 talet och kom att stå för enbart placeringen av elever och inte anpassning av organisation, skola och undervisning, vilket ledde till att det nya begreppsnamnet inkludering kom att införas. Salamancadeklarationen som antogs 1998 av flera länder var också en bidragande faktor till att begreppet inkludering infördes som internationellt begrepp. Läroplanen som kom 1994 antog ett inkluderande perspektiv vilket innebar att skolan skulle anpassa sig till eleverna och att elever i behov av särskilt stöd skulle undervisas tillsammans med andra elever (Skolverket, 2005).

Idag används begreppet integrering i samband med elever med utvecklingsstörning som läser enligt grundsärskolans läroplan men får sin undervisning i grundskolan (Skolverket, 2013). Enligt skolverkets statistik har andelen grundsärskoleelever som är individintegrerade i grundskolans verksamhet ändrat sig från att ligga på 13 % år 1998, för att sedan öka till 17 % under år 2003 för att sedan minska till 14 % år 2011 (Skolverket, 2012). Kommunerna har idag olika lösningar på hur elever med lindrig utvecklingsstörning ska få sin undervisning. Integreringen av grundsärskoleelever i grundskolan ses ofta som en praktisk lösning för kommunen att organisera undervisning för elever med utvecklingsstörning i den närliggande

grundskolan och på det sättet slippa kostnader för långa transporter eller annars är det ofta föräldrar som önskar att deras barn ska integreras i grundskolan för att få stimulans av andra elever (Skolverket, 2002). Att det sker en integrerad undervisning i grundskolan där elever med utvecklingsstörning ingår tillsammans med andra kan först och främst ses utifrån organisatoriska skäl snarare än pedagogiska (Skolverket, 2006). Olika kommuner har olika policy vad de anser kring individintegrering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan, där en del förespråkar individintegrering av eleverna i grundskolan medan andra är för en samlad grundsärskola (Skolverket, 2006).

## **2.2. Lindring utvecklingsstörning**

Enligt Granlund och Göransson (2011) har utvecklingsstörning definieras olika över åren och i olika kulturer, men det som ses som gemensamt är att en person med utvecklingsstörning har svårigheter att ta in och bearbeta information och att bygga upp egen kunskap för att sedan kunna tillämpa kunskapen. Enligt flera forskare har en person med utvecklingsstörning nedsatt intelligens och ofta svårigheter att klara av det vardagliga livet. För att kunna kategorisera en elev med utvecklingsstörning ska eleven ha en intelligenskvot under 70, ha en nedsättning av adaptiv förmåga samt att elevens intelligensnedsättning och försvagade adaptiva förmåga ska ha inträffat innan 16 års ålder (Granlund & Göransson, 2011). En elev med utvecklingsstörning har alltså en långsammare utvecklingstakt under barn- och ungdomsåren, men annars har de som alla andra elever förmågor och svagheter inom olika områden (SOU, 2011). Kyléns teori av begåvning har i Sverige använts för att beskriva innebörden av diagnosen utvecklingsstörning. Kylén (1981) utgår från en helhetssyn på barnet där människan samverkar med miljön och han anser att vi upplever vår verklighet utifrån, rum, tid, kvalité, kvantitet och orsak. Enligt Kylén har elever med lindrig utvecklingsstörning en förståelse för att det finns platser och människor, även om de själva inte varit där eller träffat dem. De har också förmågan att lära sig räkna, läsa och skriva (Kylén, 1981; 1985).

Asmervik (1999) anser att elever med lindrig utvecklingsstörning ofta är mer konkreta i sitt tänkande och ofta har svårt att kritiskt granska olika händelser. De har också svårare att använda abstrakta symboler som siffror och bokstäver (Asmervik, 1999; SOU, 2011). Enligt Asmervik (1999) och Kadesjö(2001) behöver därför elever med utvecklingsstörning en undervisning som är strukturerad, konkret och som genomförs i korta arbetsperioder gärna med visuellt stöd.

## **2.3. Grundsärskola**

För att tas emot i grundsärskolan har eleven en utvecklingsstörning och har genomgått en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning (Skolinspektionen, 2011). Träningskolan är en inriktning av grundsärskolan och innefattar elever som inte bedöms att nå upp till grundsärskolans kunskapskrav. En del elever med utvecklingsstörning kan också få sin undervisning inom grundskolans verksamhet och är då individintegrerade och läser utifrån grundsärskolans läroplan (Skollverket, 2010, skollagen 5§, 9§). Skolverkets definition av individintegrering av grundsärskoleelever är att eleverna får minst 50 % av sin undervisning i grundskolan (Skolverket, 2013).

## 2.4. Styrdokument

I internationella styrdokument som Salamanca deklARATIONEN och WHO finns det tydliga riktlinjer för att elever i behov av särskilt stöd ska ha rätt att få inlärningsstöd inom den ordinarie undervisningen och kursplanen (Svenska Unesco-rådet; 2006; WHO, 2001). I den svenska skollagen står det att elever med utvecklingsstörning har rätt att få en anpassad utbildning i grundsärskolan så att eleverna utvecklas och förbereds för fortsatt utbildning. I skollagen står det också att all utbildningen ska vara likvärdig inom varje skolform och varhelst den anordnas i landet (Skolverket, 2010).

Elever med utvecklingsstörning läser enligt grundsärskolans läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2011c) vilket innebär kunskapskraven är anpassade. Grundsärskolans läroplan har olika kunskapskrav beroende om eleven går i grundsärskola eller med inriktning mot träningskola. Grundsärskolan har likande kursplaner som grundskolan men med lägre kunskapskrav. Elever i grundsärskolan bedöms enligt de uppsatta kunskapskraven och får när föräldrar samtycker betyg från år 6 utifrån betygsskalan E till A (Skolverket, 2011c). Elevernas enskilda prestationer ska också dokumenteras och bedömas genom skriftliga omdömen. Åtgärdsprogram ska också skrivas när en elev inte når upp till de uppsatta kunskapskraven, men åtgärdsprogram kan också skrivas om en elev har andra svårigheter som samspejlsvarigheter (Skolverket, 2010).

I läroplanen Lgr 11 för grundskolan och grundsärskolan står det att skolan ska erbjuda en trygg, social gemenskap i gruppen och en utvecklande miljö. Skolan ska främja elevernas utveckling genom att skolverksamheten ska erbjuda olika kunskapsformer, ämnesövergripande arbetssätt med varierade arbetsuppgifter, där eleverna får använda sig av olika sinnen. Läraren ska erbjuda eleverna en strukturerad undervisning under lärares ledning, där eleverna ska få ett successivt ökat eget ansvar och få möjlighet att prova olika arbetssätt och olika arbetsformer (Skolverket, 2011 b, c).



## 2.5. Tidigare empirisk forskning och kunskapsöversikter

Det finns mycket forskning kring lärande och inkludering men inte så mycket tidigare empirisk forskning kring hur lärare skapar förutsättningar för lärande för elever med lindrig utvecklingsstörning som är individintegrerade i grundskolan. Den empiriska forskningen kommer därför även att ta upp hur lärare skapar förutsättningar för lärande för alla elever och elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. Forskningen kommer att presenteras under rubriker där gemensamma faktorer som skapar förutsättningar för lärande tagits fram.

### 2.5.1 Den sociala gemenskapen, lärarens inställning och bemötande

Westling Allodi (2010) som i sin studie undersökt hur det sociala klimatet i gruppen påverkar undervisningsmiljön finner att det sociala klimatet i gruppen där olikheter hos eleverna tas till vara är en avgörande förutsättning för att lärande ska skapas hos eleverna. Allodi anser att genom att läraren skapar goda relationer till och mellan sina elever, samt bekräftar och lyssnar till dem skapas förutsättningar för lärande. Göransson (2004) anser i sin studie *Barn som blir elever* också att för att lärande ska skapas hos eleverna behöver de känna en tillhörighet och trivsel i gruppen, där läraren stödjer och uppmuntrar eleverna i de sociala situationerna. Hattie (2009) har i sin omfattande internationella kvantitativa effektforskning *Visible Learning* kring påverkansfaktorer på elevers studieprestationer kommit fram till att lärarens relation till eleverna samt att läraren arbetar med att få ett tillåtande klimat i gruppen är effektiva faktorer för att skapa förutsättningar för lärande. Hattie anser att läraren behöver ha förmågan att lyssna och uppmärksamma eleverna och på så sätt skapa en trygghet i gruppen där det är tillåtet att vara olika (Sveriges kommuner och Landsting, 2011).

Fischbein (2007) som forskat kring helhetsperspektivet runt elevens lärande anser att läraren behöver uppmuntra och stödja eleverna för att skapa förutsättningar för lärande. Fischbein anser att om läraren skapar en lugn och tillåtande miljö där elevernas självförtroende stärks skapas förutsättningar för lärande hos eleverna. Alexandersson (2009) som gjort en studie om vad som kan bidra till undervisnings- och lärandeprocesser för elever som läser enligt grundsärskolans läroplan men som är integrerade i grundskolan, anser att lärarnas förmåga att bekräfta och ge beröm leder till förutsättningar för lärande hos eleverna. Alexandersson anser också att läraren behöver ha viljan att utveckla och undervisa elever med olika behov för att skapa förutsättningar för lärande. I flera internationella studier som Combs, Elliott och Whipple (2010), Evans och Hwang (2011) och Flem, Moen och Gudmundsdottir (2004) har lärarnas inställning till att undervisa elever med funktionsnedsättningar studerats, där det visar sig att om lärarna är positivt inställda till att undervisa elever med funktionsnedsättningar påverkar det elevernas lärande positivt. I t.ex. Combs et. al., (2010) kvalitativa studie kring amerikanska idrottslärares attityder till undervisning av elever i behov av särskilt stöd, framkommer det att lärare som var positivt inställda till undervisa elever med funktionsnedsättningar ansåg att alla barn lär sig utifrån sin förmåga och att elever med funktionsnedsättningar behöver få känna en tillhörighet i gruppen för att kunna lära sig. Flem, et. al., (2004) som utifrån en sociokulturell teoretisk referensram undersökt hur lärare lyckas skapa förutsättningar för lärande för elever med särskilda behov i klassrummet anser att lärare behöver ta tillvara elevernas olikheter och se det som en resurs i klassen men att skillnaderna mellan elever behöver synliggöras, där elever i behov av stöd behöver få stöd utan att pekas ut.

### 2.5.2. Lärarens ledarskap

Fischbein (2007) anser att läraren skapar förutsättningar för lärande genom att i sitt ledarskap vara strukturerad och bestämma innehållet och att frihet kan ges till eleverna men inom givna ramar. Hattie (2009) har i sin studie sett att det är viktigt att läraren har ett tydligt ledarskap och ger återkoppling till eleverna och att det på så sätt skapas förutsättningar för lärande. Göransson (1999) som i sin studie *Jag vill förstå* studerat undervisningsmiljöer för elever med utvecklingsstörning i grundsärskolan anser att läraren kan anpassa sin undervisning genom hur läraren är i sitt ledarskap. Göransson anser att läraren kan ha olika sorters roller i sitt ledarskap, styrande eller handledande beroende av vilka kunskapsmål som ska uppnås. Göransson (1999) har i sin studie kommit fram till att det är vanligast att läraren är styrande i sitt ledarskap där läraren är instruktör eller uppmanare till att eleverna ska utföra skolarbete.

### 2.5.3. Lärarens didaktiska kunskap och olika undervisningsmetoder

Lärarnas didaktiska kunskap och undervisningsmetoder är faktorer som skapar olika förutsättningar för lärande. Enligt Rix, Hall, Nind, Sheehy och Wearmouths (2006) översiktsstudie av internationella studier kring effektiva undervisningsmetoder för att skapa lärande för elever i behov av särskilt stöd har forskarna bland annat kommit fram till att elever i behov av särskilt stöd ofta behöver enskild vägledning av läraren för att lyckas i sitt skolarbete. Läraren behöver även ta fram elevernas motivation, erfarenheter och kunskaper och ställa upp realistiska kunskapsmål för att skapa förutsättningar för lärande. Enligt Rix et. al., (2006) behöver läraren därför ha kunskap om att alla elever har olika inlärningsbehov och utvecklar kunskap på olika sätt utifrån sina egna förutsättningar. Flem, et. al., (2004) anser i sin studie att läraren behöver ha goda kunskaper om vilken kunskapsnivå eleverna befinner sig på för att eleverna ska lära sig.

Göransson (1999) anser att lärarna behöver ha en förståelse för att elever inhämtar kunskaper på olika sätt och att en bra undervisning sker då eleverna befinner sig i meningsfulla sammanhang där elevernas erfarenheter tas tillvara och där elevernas inre motivation stimulerar dem till att lära. Göransson (1999) anser att den yttre motivationen till lärande genom t.ex. belöningar och straff som behaviorismen förespråkar inte ger samma långvariga kunskapsinhämtning. Enligt Göransson (1999) har undervisningsmaterialet en avgörande roll för undervisningsmiljön för elever med utvecklingsstörning samt hur undervisningsmaterialet används och förstås av läraren. Linikko (2009) som sin avhandling studerat lärares syn på undervisning av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan anser även han att en förutsättning för lärande är att lärarna har undervisningsmaterial som är anpassat för eleven med utvecklingsstörning. Många lärare i Linikkos studie måste tillverka eget material för att anpassa undervisningen till elevens behov. Linikko (2009) anser också att läraren behöver erbjuda varierade arbetssätt för att skapa förutsättningar för lärande. Ett arbetssätt som lärarna i Linikkos studie använder för att skapa lärande för elever med utvecklingsstörning är korta strukturerade arbetspass med hjälp av konkreta hjälpmedel.

Ahlberg (2001) anser även hon att lärarna behöver låta eleverna använda konkret material och tekniska hjälpmedel för att de ska utvecklas och lära sig. Ahlberg som ur ett kommunikations- och relationsinriktat perspektiv studerat elevers lärande och delaktighet i grundskolan anser också att det är viktigt att eleverna får en förståelse för sammanhanget i undervisningen. Elever med inlärningssvårigheter behöver inte träna mer på samma sätt utan ska ges förutsättningar att prova andra vägar till lärande. Undervisningen behöver därför kopplas till elevernas intressen och erfarenheter samt att det vidare behöver finnas en balans mellan en variation och struktur i undervisningen (Ahlberg, 2001). Även i Marton och Pangs (2006) studie kring villkor för lärande har det visat sig att förutsättningar för lärande är när det finns

en variation av undervisningsmetoder samt att det finns en balans mellan elevens egen aktivitet till lärande och att läraren strukturerar undervisningen för eleven. Nilholm och Alm (2010) har i sin fallstudie studerat hur undervisningen med elever i behov av särskilt stöd kan se ut när det finns tillgång till flera pedagoger i klassrummet samt vilka strategier lärarna använder för att skapa lärande hos eleverna. De har kommit fram till att lärarna hade ett varierat arbetssätt för att skapa förutsättningar för lärande, där de erbjöd eget arbete utifrån individuella behov, grupparbeten, samtal och diskussioner samtidigt som det fanns tydliga ramar med grundregler och planering av skoldagen.

I Holmqvists studie (2004) kring lärande för elever med autism och utvecklingsstörning beskrivs olika undervisningsmetoder för att variera och anpassa undervisningen till eleverna. En metod som ofta använts för elever med utvecklingsstörning är TEACCH metodiken. Den metoden innebär att omgivningen struktureras genom att förstärka information med visuella bilder, klassrumsmiljön organiseras så att eleven vet vad olika saker finns, eleven informeras om dagens händelser och vet vem de ska arbeta med och vad, samt att en arbetsuppgift kan repeteras flera gånger till den är inlärd. TEACCH metoden bygger på att eleven arbetar efter ett individuellt arbetsschema som läraren har varit med och planerat (Holmqvist, 2004).

Oavsett vilka didaktiska undervisningsmetoder en lärare använder är det enligt Sheehys et.al., (2009) internationella studieöversikt viktigt att läraren har en förståelse varför hon/han använder en vald undervisningsmetod och på vilket sätt metoden leder till att eleverna når kunskapsmålen. Hattie (2009) anser också att läraren behöver sätta upp tydliga mål med undervisningen för att lärande ska skapas. Hattie menar också att lärare som utmanar, följer upp och har förväntningar på sina elevers prestationer skapar goda förutsättningar för lärande.

#### **2.5.4. Lärarens förmåga att skapa samarbete och kommunikation**

Enligt Rix, et.al.,(2006) internationella översiktstudie kring effektiva undervisningsmetoder är ett bra samarbete mellan eleverna en viktig faktor för att skapa lärande. För att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt behöver läraren ge eleverna möjligheter till att tillsammans lösa problem och diskutera.

Linikko (2009) har i sin avhandling sett att läraren skapar förutsättningar för lärande om eleven får samspela tillsammans med andra. Linikko anser att läraren behöver ha en förståelse och vilja interagera med eleven. Göransson (1999) anser att elever med utvecklingsstörning behöver arbeta i grupp för att få träna det sociala samspelet och utvecklas tillsammans genom att få observera varandra och lära sig lösa problem tillsammans. Ahlberg (2001) och Alexandersson (2009) anser också att elever med funktionsnedsättningar gynnas när det sker en kommunikation och interaktion i klassrummet.

Ferretti, MacArthur och Okolo (2002) anser att teknologin är ett viktigt redskap för att öka lärandet hos alla elever och de har i sin studie studerat metoden Team Approach to Mastery TAM vilket är en undervisningsmetod där en grupp elever lär sig genom samarbete och genom samtal med varandra efter att de tittat på en film gemensamt. Det tekniska hjälpmedlet hjälper alla elever till kommunikation och samspel och metoden har visat att även elever i behov av särskilt stöd, som elever med utvecklingsstörning har utvecklats både kunskapsmässigt och socialt.

### **2.5.5. Lärarens stöd och samverkan i skolans organisation**

Göransson (2004) anser utifrån sin studie *Barn som blir elever* att för att skapa förutsättningar för lärande för elever i behov av särskilt stöd behöver hela skolan arbeta tillsammans, där det finns samarbete mellan olika yrkeskategorier, samarbete mellan skola och hem, tid för pedagoger för reflektioner och diskussioner, en klar målsättning med verksamheten samt intresse och stöd från skolledning.

Granlund, Roll-Pettersson och Stéensson (1999) och Linikko (2009) anser som Göransson (2004) att tid också är något som de flesta lärare behöver för att hinna samarbeta med andra yrkesgrupper kring eleverna. Även samarbetet mellan lärare och föräldrar och expertis utanför skolan behöver enligt Flem, et. al., (2004) fungera för att skapa förutsättningar för lärande. Evans och Hwang (2011) internationella studie kring sydkoreanska lärares inställningar till undervisning av elever med funktionsnedsättningar visar också att samverkan mellan olika yrkesgrupper som mellan lärare och speciallärare och en tydlig arbetsfördelning i organisationen är viktiga för att skapa förutsättningar för lärande.

Granlund, et al., (1999) som i sin studie studerat familjers och lärares behov av råd och stöd till barn i grundsärskolan anser också att lärarna behöver få tid till att reflektera över sitt arbete samt att läraren behöver få stöd i detta i form av återkoppling t.ex. handledning för att skapa förutsättning för lärande. Granlund et al., (1999) anser att lärarna behöver få stöd genom att få mer fortbildning kring att hitta problemlösningstrategier för olika elevers behov. I den internationella studien som Shevlin, Winter och Flynn (2012) gjort om irländska lärares inställning kring hur de skapar förutsättningar för lärande tas det också upp att om lärare får stöd av ledning t.ex. genom handledning skapas bättre förutsättningar för lärande. Genom handledning kan lärarna få förslag på hur lärarna kan hantera konfliktlösning eller få förslag på olika undervisningsmetoder som är anpassade för elever i behov av särskilt stöd. I Cagran och Schmidts (2010) studie som undersökt hur elevers delaktighet och klassrumsmiljö påverkas av lärarens kunskap och inställningar till elever i behov av särskilt stöd, framkommer det också att det behövs mer stöd till lärarna från skolledning i form av t.ex. fortbildning.

### **2.5.6. Sammanfattning av den tidigare empiriska forskningen**

- Flera studier visar hur läraren skapar förutsättningar för lärande, där lärarens bemötande, inställning och ledarskap till eleverna är avgörande. Lärarens kunskaper, erfarenheter och förmåga att anpassa, motivera och variera undervisningen utifrån elevernas kunskapsnivåer bidrar också till att lärande skapas.
- Flera empiriska studier anser att samarbete, kommunikation och samspel mellan eleverna, mellan lärare och elev skapar förutsättningar för lärande.
- Den organisatoriska verksamheten på skolan påverkar lärarna hur de skapar förutsättningar för lärande för eleverna genom att lärarna har en bra samverkan mellan olika yrkeskategorier och mellan skola och föräldrar. Läraren behöver också ha ett bra stöd från ledning och få tid för reflektion och samarbete och möjlighet till kompetensutveckling för att skapa förutsättningar för lärande för sina elever.

### **3. Teoretisk referensram**

I den teoretiska referensramen presenteras olika teorier kring lärande, med tanke på att syftet i den här studien är att undersöka några lärares resonemang kring hur de skapar förutsättningar för lärande. Det finns många olika lärandeteorier enligt Dysthe (2003) och Säljö (2000) där några har haft mer inflytande över svenska skolans styrdokument och verksamhet. En vanlig indelning av lärandeteorier är att skilja ut tre traditioner, den behavioristiska med fokus på att eleven lär sig av yttre betingelser, den konstruktivistiska med fokus på att lärande är en inre process hos eleven och den sociokulturella med fokus på att lärande sker när eleven deltar i en social praktik (Dysthe, 2003; Imsen, 1992; Säljö, 2000). Eftersom de här tre lärandetraditionerna enligt Säljö (2000) påverkat den svenska skolans verksamhet och styrdokument har de valts ut till den här studien.

#### **3.1. Behaviorismen**

Den behavioristiska traditionen har sitt ursprung utifrån den empiriska idétraditionen där fysiologen och psykologen Pavlov (1849-1936) varit föregångaren med sina experiment kring hur djur påverkas av yttre betingelser. Den som sedan utvecklade den behavioristiska traditionen var Skinner (1904-1990) som utvecklade belönings- och förstärkningsprincipen, vilket innebär att ett bra beteende förstärks genom t.ex. beröm medan ett oönskat beteende ignoreras. Den behavioristiska traditionen anser att eleven är tom på kunskap vid födseln och att kunskapen finns utanför eleven och fylls på av t.ex. en vuxen. Eleven kan lära sig allt, men det tar olika lång tid och eleven behöver få de rätta betingelserna för en god inläring, gärna i form av belöningsystem. Motivationen till lärande hos eleven sker genom yttre påverkan genom belöning eller straff och de intellektuella skillnaderna mellan elever förklaras i elevernas olika inlärningshastighet (Dysthe, 2003; Imsen, 1992; Säljö, 2000). Den behavioristiska traditionens arbetsmetoder består av lärarstyrda aktiviteter där den vuxne är ansvarig för elevens inläring t.ex. genom att läraren bestämmer vad eleven ska läsa för fakta och arbeta med för arbetsuppgifter och att läraren är den som ska förmedla rätt sorts kunskap (Säljö, 2000).

#### **3.2. Konstruktivismen**

Den konstruktivistiska traditionen som Piaget (1896-1980) förespråkar delar in barnets kognitiva utveckling i olika inlärningsstadier där läraren behöver ha förståelse för vilken nivå kunskapsmässigt en elev befinner sig (Piaget, 2008). Eleven kan inte lära sig ny kunskap om eleven inte är mogen för det. All utveckling sker inifrån eleven och motivationen till ny kunskap kommer inifrån eleven, där eleven söker aktivt efter egen kunskap utan lärares styrande. Utvecklingen hos eleven ses som en inre process och kunskapen är inte knuten till den kulturella miljön runt omkring. Eleven utvecklas när eleven får laborera med olika material och söka sin kunskap på egen hand, på rätt mognadsnivå och på sätt skapa sig ny förståelse (Dysthe, 2003; Fischbein, 2007; Imsen, 1992; Säljö, 2000). Arbetsmetoder som egen problemlösning och egen forskning där elevens behov respekteras har influenser från den konstruktivistiska traditionen (Säljö, 2000).

#### **3.3. Sociokulturella traditionen**

Meads och Deweys pragmatiska syn på lärande samt Vygotskij, Luria och Leontjev kulturhistoriska tradition ligger till grunden för den sociokulturella traditionen. Enligt den sociokulturella traditionen så utvecklas barn i ett samspel och dialog tillsammans med andra (Dysthe, 2003). Enligt Vygotskij (1896-1934) som många förknippar med den sociokulturella traditionen utvecklas barnet utifrån sin proximala utvecklings zon tillsammans med andra

barn eller tillsammans med en vuxen. (Dysthe, 2003; Gindis, 1999). Enligt Vygotskij sker en lärprocess hos eleven när språket används tillsammans med det egna tänkandet, där miljön runt eleven har stor betydelse. Det inre talet är avgörande för elevens intellektuella utveckling och inre tänkande och när ord sätts på tankarna så bildas ny kunskap (Askland & Sataoen, 2003; Vygotskij, 1934). Den sociokulturella traditionen anser att motivationen till lärandet finns inbyggd i förväntningar som finns i samhället runt omkring (Dysthe, 2003).

Arbetsmetoder som används inom den sociokulturella traditionen är t.ex. att läraren skapar arbetsuppgifter där eleverna får arbeta och kommunicera tillsammans kring ett gemensamt problem eller område i ett jämlikt medierat samtal. Lärarens roll har en stor betydelse inom den sociokulturella traditionen eftersom läraren tillsammans med eleven ger olika verktyg hur kunskap kan inhämtas (Säljö, 2000). Andra arbetsätt är att läraren för diskussioner med sina elever där läraren fungerar som samtalsledare och vägledare kring ett nytt område så att eleverna utvecklar en ny förståelse inom området det kan till exempel vara brainstorming eller en debatt. Läraren utmanar och ställer frågor till varje elev så att eleven får uttrycka sitt eget tänkande för att utveckla sig inom den proximala utvecklingszonen (Partanen, 2007).

### **3.4. Sammanfattning vad de tre olika lärandetraditionerna anser skapar förutsättningar för lärande**

- Behaviorismen anser att:

Läraren är styrande i sitt ledarskap och förmedlar kunskap till eleven. Läraren motiverar eleverna till ny kunskap genom yttre påverkan som t.ex. genom belöningar eller straff.

- Konstruktivismen anser att:

Läraren låter eleverna aktiveras utifrån sin inre motivation och sina egna kunskaper och erfarenheter. Läraren låter eleverna få söka sin egen kunskap använda olika material och arbetsätt utifrån elevens mognadsnivå.

- Sociokulturella traditionen anser att:

Läraren är handledande i sitt ledarskap och för en dialog med eleverna och låter eleverna utvecklas utifrån sin proximala utvecklingszon tillsammans med en lärare eller en annan elev. Eleverna får samarbeta och kommunicera med varandra för att de ska få ny kunskap. Lärarna låter eleverna samspela och de motiveras genom att vara i en gemenskap tillsammans med andra.

## **4. Syfte och frågeställningar**

### **4.1. Syfte**

Syftet med studien är att undersöka hur åtta lärare i grundskolan resonerar kring hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med lindrig utvecklingsstörning som läser enligt grundsärskolans läroplan ingår i grundskolegruppen.

### **4.2. Frågeställningar**

- Vilka strategier anser lärarna att de använder för att skapa förutsättningar för lärande?
- Vilka av de tre lärartraditionerna behaviorismen, konstruktivismen och den sociokulturella traditionen influeras lärarna av i sitt resonemang kring lärande?

## **5. Metod**

### **5.1. Metodval**

Studien har en kvalitativ forskningsansats där kvalitativa semistrukturerade intervjuer använts som metod. En kvalitativ studie handlar enligt Bryman (2002) om att skaffa en djupare förståelse inom ett område, där intervjuer som vald metod ger möjligheten till djupare förståelse inom området. En kvalitativ intervju är enligt Kvale och Brinkmann (2009) ett sätt för forskaren att skapa sig en förståelse för vardagliga händelser som i den här studien innebär att forskaren fått en djupare förståelse för hur lärarna resonerat kring hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med utvecklingsstörning ingår i gruppen. Att inte observationer användes som metod, vilket kan tyckas vara en bra metod när lärande ska undersökas beror på att i den här studien var det lärarnas resonemang kring hur de skapar förutsättningar för lärande som skulle belysas.

### **5.2. Urval**

Jag valde att intervjua lärare inom en och samma kommun. I kommunen som ingår i studien finns det relativt få grundsärskoleelever individintegrerade i grundskolan. I kommunen har det även skett en minskning av antalet elever som är individintegrerade från 7 % året 2003 till 5 % under året 2011 (Skolverket, 2012). Genom kontakt med specialpedagog som arbetar inom kommunens stödteam för grundsärskolan fick jag namn på de fjorton lärare inom grundskolan som har individintegrerade grundsärskoleelever i sina klasser. Jag kunde inte använda mig av ett slumpmässigt urval av lärare eftersom jag ville intervjua lärare med individintegrerade elever, vilket gjorde att urvalet blev begränsat. Det blev också ett bekvämlighetsurval med tanke på att jag via specialpedagogen lätt kunde få kontakt med lärarna eftersom hon har kännedom om vilka lärare som har individintegrerade elever i kommunen. Via mail kontaktades de fjorton lärarna i kommunen och åtta lärare svarade att de ville delta i studien. Lärarna som deltagit undervisar elever från år 3 till år 9 och läser enligt grundsärskolans läroplan. De åtta lärare som deltagit undervisar på fem olika skolor i kommunen. Tre lärare undervisar på samma skola, där två lärare undervisar samma elever i samma grupper.

### **5.3. Pilotintervju**

En pilotintervju genomfördes med en lärare som undervisar elever med lindrig utvecklingsstörning i grundskolan. Pilotintervjun tog 60 minuter och gjordes för att öka tillförlitligheten och för att undersöka om frågeställningarna var tydliga nog och relevanta för det som skulle undersökas. Pilotintervjun resulterade i att två frågor togs bort, därför att de gav upprepande svar.

### **5.4. Genomförandet**

Via kontakt med mail svarade de åtta lärarna att det kunde tänka sig att delta i studien och de fick sedan ett missivbrev (bilaga 1) skickat till sig på mail med mer information kring studien. Via mail bokades tider för intervjuer med respektive lärare. Kvalitativa semistrukturerade intervjuer genomfördes med respondenterna utifrån en intervjuguide (bilaga 2) och enligt Bryman (2002) innebär semistrukturerade intervjuer att forskaren har en intervjuguide som är flexibel och att frågorna inte behöver följa en viss ordning. Intervjuerna ägde rum på skolorna där respondenterna arbetade vilket gav möjlighet att även se lärarnas och elevernas naturliga arbetsmiljö. Intervjuerna spelades in och tog mellan 50 och 70 minuter att genomföra. En fördel med att spela in intervjuerna var att intervjuaren kunde koncentrera sig på själva intervjusituationen. Intervjuerna inleddes med en kort presentation av studiens syfte samt en



presentation av de etiska principerna. Intervjufrågorna var relativt öppna så att respondenten hade möjlighet att fritt berätta, samt att intervjuaren hade möjlighet att ställa följdfrågor vilket gav respondenten möjlighet att förtydliga och utveckla sina svar.

Kvale och Brinkman (2009) anser att när intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor till frågorna ger det ett mer djup i svaren eftersom det sker ett samspel mellan intervjuaren och respondenten. Alla intervjuer transkriberades så noga som möjligt i nära anslutning till att intervjun ägt rum för att sedan analyseras. Alla respondenter fick förfrågan om de ville ta del av det transkriberade materialet.

## 5.5. Analys

Efter att alla intervjuer hade transkriberats genomfördes en kvalitativ innehållsanalys av intervjumaterialet. Bryman (2002) anser att kvalitativ innehållsanalys är en relativt flexibel metod och kan användas på olika slags ostrukturerad information. Enligt Bryman (2002) innebär kvalitativ innehållsanalys att materialet läses igenom flera gånger för att söka bakomliggande meningsbärande meningar och fraser som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar, för att sedan sortera dem i olika kategorier.

I en första analys var det intervjumaterialet i sin helhet men med utgångspunkt ifrån studiens syfte och den första frågeställningen ”*Vilka strategier anser lärarna att de använder för att skapa förutsättningar för lärande*” som var analysenheten, för att sedan i en andra djupare analys utgå från lärarna som analysenhet, där även intervjumaterialet analyserades utifrån frågeställning två.

Intervjuerna i studien analyserades först utifrån de steg som Graneheim och Lundman (2004) anser att kvalitativ innehållsanalys innehåller.

- 1) Intervjuerna lästes igenom upprepande gånger för att få en känsla för helheten av texterna.
- 2) Meningsbärande meningar och fraser togs ut utifrån studiens syfte ” - att undersöka och analysera hur åtta lärare i grundskolan resonerar kring hur de skapar förutsättningar för lärande” genom att meningar och fraser ströks under med understrykningspennor. Exempel på en meningsbärande mening som togs ut ”*Jag tycker det blir mycket att stå framme vid tavlan och ha genomgångar*”
- 3) Meningarna kodades genom att meningsbärande ord togs ut ur meningarna t.ex. ordet ”*genomgångar*”.
- 4) De meningsbärande orden grupperades i kategorier. De kategorier som analyserades fram är det centrala innehållet i intervjuerna. Exempel på en kategori som analyserades fram där det meningsbärande ordet genomgångar fanns med var, *Lärares ledarskap och tydliga kunskapsmål.*

Inga data bör enligt Graneheim och Lundman (2004) uteslutas på grund av att det inte finns någon lämplig kategori, vilket inneburit att intervjumaterialet analyserades igen utifrån syftet och frågeställning ett. Enligt Graneheim och Lundman (2004) kan intervjumaterialet tolkas flera gånger i en kvalitativ innehållsanalys där analysprocessen kan pendla fram och tillbaka. Intervjumaterialet granskades och lästes därför igenom flera gånger igen för att se att inte viktig data uteslutits.

En kvalitativ innehållsanalys är enligt Graneheim och Lundman (2004) en vetenskaplig metod som kan användas för att analysera innehållet på olika abstraktionsnivåer. Det innebar att en djupare tolkning och en ytterligare analys genomfördes av resultatets kategorier, där lärarna var analysenheten, för att hitta likheter och variationer mellan lärarnas resonemang kring

lärande och där de tre lärartraditionerna behaviorismen, konstruktivismen och den sociokulturella traditionen kopplades till lärarnas resonemang. De tre lärartraditionerna behaviorismen, konstruktivismen och den sociokulturella traditionen var centrala begrepp genom hela den andra analysprocessen. De meningsbärande meningarna som tidigare tagits ut för varje lärare i den första analysprocessen lästes igen och meningarna ströks under med tre olika färger utifrån de tre olika lärandetraditionerna. T.ex. en mening där lärarna anser att det är viktigt att eleverna får samarbeta ströks under med grön färg, vilket den sociokulturella traditionen hade som kodningsfärg. Intervjumaterialet analyserades därefter utifrån de färgade understrykningarna, för att se vilken lärartradition varje lärare övervägande hade i sitt resonemang kring lärande. De meningsbärande orden som bildade kategorierna i den första analysen räknades också för varje enskild lärare för att få fram vilka kategorier som utkristalliserade sig som mer dominanta i varje lärares resonemang kring lärande.

## **5.6. Etiska aspekter**

I vetenskapsrådets rapport skriver Gustafsson, Hermerén och Pettersson (2005) att valet av metod är avgörande för resultatets värde, där den etiska aspekten är viktig att ta med. Enligt vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer ställs fyra allmänna huvudkrav på en studie vilka är, samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Det innebär att respondenterna i studien utifrån *samtyckeskravet* har fått förfrågan om de vill delta och att de kunnat avbryta deltagandet i studien när de önskat. Att respondenterna utifrån *informationskravet* fått information om studiens syfte via missivbrevet (bilaga 1), samt muntlig information kring studien vid intervjutillfället, samt att information givits var forskningsresultatet kommer att redovisas. Att utifrån *konfidentialitetskravet* har största möjliga konfidentialitet givits till respondenterna genom att data kring respondenterna inte ska kunna identifieras t.ex. är alla namn i studien är fingerade samt att allt datamaterial finns på en lösenordskyddad dator där ingen obehörig har tillträde. Att utifrån *nyttjandekravet* har den information som samlats in kring respondenterna endast använts för studiens ändamål. Det ljudinspelade och det transkriberade materialet kommer att förstöras när studien är godkänd av Mälardalens högskola. Slutligen har alla respondenter fått ta del av studiens resultat genom att uppsatsen skickats till dem via mail.

## 6. Resultat och resultatanalys

### 6.1. Resultat

I resultatet kommer först en redovisning av de sju kategorier som analyserades fram utifrån studiens syfte, hur några lärare i grundskolan resonerar hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med lindrig utvecklingsstörning ingår i grundskolegruppen. Genom analysen visades att de fem första kategorierna *Goda relationer och gemenskap*, *Lärarens ledarskap och tydliga kunskapsmål*, *Variation av arbetsmetoder*, *Samarbete och kommunikation*, *Individuella anpassningar och hjälpmedel* är de mer övergripande kategorierna och innehåller mer direkta strategier som lärarna anser skapar förutsättningar för lärande. Den sjätte kategorin *Kunskap kring didaktik, elevutveckling och styrdokument* och den sjunde kategorin *Samverkan och stöd i organisationen* innehåller mer indirekta strategier som påverkar lärarnas resonemang för att skapa förutsättningar för lärande. I en djupare resultatanalys redovisas sedan en presentation av lärarna som analysenhet, där likheter och variationer mellan lärarnas resonemang kring lärande tagits fram. I resultatanalysen har lärarnas resonemang kring lärande kopplats till de tre lärandetraditionerna behaviorismen, konstruktivismen och den sociokulturella traditionen. Resultatdelen avslutats med en sammanfattning.

#### 6.1.1 Goda relationer och gemenskap

En strategi för att skapa förutsättningar för lärande är att lärarna skapar goda relationer till sina elever. En del lärare betonar att en god relation till eleven är det viktigaste för att eleverna ska kunna inhämta kunskap. Goda relationer skapas enligt lärarna genom att de ägnar tid med eleverna under andra tider än lektioner, som på raster och att lärarna tar sig tid att hinna se och bemöta och bekräfta alla elever samt att lärarna visar att de bryr sig om eleverna som individer.

*Men det handlar väl om att prata till eleverna och prata med eleverna om vad som händer med dig och hur tänker du. Ganska många gånger tar jag omvägar runt annat som mat, sport, annat sådär. De behöver bli sedda och så, i rätt mängd. (Jacob)*

*Man försöker att prata med alla och försöker måna om alla. (Lydia)*

*Jag visar att jag bryr mig. Jag visar att de är viktiga, att jag är viktig. (Dennis)*

Lärarna berättar att genom goda relationer till sina elever och mellan sina elever så skapar de också tillåtande klimat i gruppen och en gemenskap. En gemenskap i gruppen är en förutsättning för att lärande ska skapas enligt flera lärare. Gemenskap handlar om skapa en gemensam värdegrund i gruppen och det anser lärarna att de gör när de tar vara på elevernas olikheter och ser det som en styrka.

*Det viktigaste är därför att bygga en relation till gruppen sinsemellan och jag emot barnen. Att de känner sig trygga med mig att de kan prata med mig om det är någonting. (Nelly)*

*Vi har också jobbat mycket med att vi är alla olika och att det är en styrka i sig. (Sara)*

Några lärare anser också att viljan hos läraren att arbeta med individintegrerade elever i sin grupp har stor betydelse för vilken gemenskap och värdegrund som skapas i gruppen.

*Jag tycker det handlar mest om en vilja att jobba med de här barnen. (Elisabeth)*

Andra lärare anser också att det är viktigt att eleverna visar respekt för varandra och att lärarna försöker skapa trivsel i klassen genom att ta med eleverna när de skapar gemensamma klassrumsregler. De anser att de tillsammans med eleverna diskuterar och tar upp vilka regler som är viktiga i klassen för att skapa en gemenskap i gruppen, där eleverna visar hänsyn till varandra.

*Jag tycker att jag utgår från barnen. Redan när de kom som små i ettan så utgick jag från hur de tyckte det skulle vara i klassrummet. De har alltid fått göra sina egna regler. Då följer de också reglerna, när jag utgår från dem. (Annelie)*

Flera lärare tycker också att det är viktigt att alla elever i gruppen får hjälpa varandra och att det de skapar en förståelse för varandra och gemenskap i gruppen.

*De väldigt hjälpsamma mot varandra och hjälpa varandra får de så klart göra. (Monica)*

### **6.1.2. Lärarens ledarskap och tydliga kunskapsmål**

Ledarskapet hos läraren är en viktig strategi för att skapa förutsättningar för lärande anser flera lärare. Lärarna i studien tycker att det är viktigt med en yttre struktur, där kunskapsmålen beskrivs för eleverna. De anser också att det är viktigt med tydliga instruktioner och genomgångar i början av en lektion.

*Jag brukar tänka att alla elever ska vara med på mina genomgångar även de som kan och är duktiga och de som behöver mer hjälp. (Annelie)*

Att läraren är trygg i sin ledarroll skapar också enligt flera lärare förutsättningar för lärande. Flera lärare anser att de är handledande i sitt ledarskap och har en dialog med eleverna om vilka förväntningar som ställs på eleverna för att de ska uppnå kunskapskraven.

*Att det är vissa saker som ska finnas med. Att det är så det står i läroplanen att det förväntas av dem. Jag försöker vara tydlig men jag har inte alltid varit det. (Sara)*

*Jag samlar alla i klassrummet och talar om målen vad vi ska jobba med. Varför vi ska jobba med det och sedan får de ofta sprida ut sig. En del väljer att sitta kvar i klassrummet för det vill ha mig nära. Andra kan gå iväg och arbeta i smågrupper för de tycker att det passar dem. Sedan har jag möjlighet att gå runt och hjälpa. (Nelly)*

Lärarna som är handledande i sitt ledarskap anser att det är viktigt att de kan lyssna in vad eleven behöver utveckla både socialt och kunskapsmässigt.

*Jag låter henne jobba och komma längre i ämnen som hon klarar av. Jag har kunnat se att hon har kunnat utvecklas ännu mer i ämnen. Det kan jag se som en fördel för hennes skull. (Nelly)*

Några lärare använder sig övervägande av ett mer styrande ledarskap och har tagit ut och bestämt vad eleverna ska lära sig. Lärarna vill skapa en trygghet i gruppen genom att visa riktlinjerna för vilka kunskaper eleverna ska lära sig.

*Tryggt, de måste känna att jag leder. Att de måste känna att det är okej att ställa många frågor. De måste känna åt vilket håll jag styr dem åt. Jag sätter ramarna och så hjälper vi till. Jag försöker att få dem att se att de lär sig ganska snabbt. Om de i sitt arbetssätt får fler repetitioner på olika sätt. (Dennis)*

### 6.1.3. Variation av arbetsmetoder

Många lärare anser att när läraren erbjuder en variation av olika arbetsmetoder så skapas olika sätt för eleverna att lära sig. Flera lärare berättar att de genom att variera arbetssätten kan inspirera eleverna till lärande.

*Jag försöker jobba på ganska många olika sätt, så att vi når så många elever som möjligt. Både jobba genom att läsa, genom att skriva, genom att titta på filmer, genom att känna och klämma på saker, genom att vara ute, att vara i grupper, i stor klass, i halv klass, enskilt, få det på sitt modersmål, få det på svenska. (Nelly)*

*Jag har aldrig tyckt om att man ska nischa in sig på en speciell metod. Jag tycker man plockar från det som är bra. (Annelie)*

Att arbeta tematiskt där alla ämnen får ett sammanhang och där det finns en variation av flera olika lärostilar och där flera ämnen ingår är en strategi som några lärare anser leder till lärande.

*Det som jag tycker är bäst på den här skolan är att vi jobbar tematiskt. Jag har alltid trott på det tematiska, för då tror jag att du kan väva in alla ämnen och ner på elevens nivå. Därför tror jag på sikt att det hjälper dem. (Sara)*

### 6.1.4. Samarbete och kommunikation

Flera lärare lyfter fram att eleverna utvecklas och lär sig när de får samarbeta och kommunicera med varandra. Lärarna anser att en dialog med gruppen är viktig och att eleverna får vara delaktiga och aktiva genom att ställa frågor kring ämnet eller problemet.

*Jag brukar trycka rätt hårt på det muntliga, att vi har någon form av seminarium träning och att vi sitter i ring och diskuterar och sådan grejer. Det muntliga är ju jätte viktigt tycker jag. Det där med kommunikation. (Jacob)*

Flera lärare berättar hur de låter eleverna få arbeta och diskutera tillsammans i grupper för att de ska lära sig av varandra. En lärare berättar om hur hon arbetar med läsgrupper.

*Vi brukar diskutera texten i gruppen och i min grupp har vi en bok som handlar om en pojke som har blivit mobbad. Vi kan då komma in på många olika ämnen som är intressanta att ta upp och prata om. (Nelly)*

Eleverna med utvecklingsstörning är också med i grupparbeten och diskussioner fram för allt när klassen arbetar med So- och No- ämnena. Flera av lärarna använder sig av film och media som hjälpmedel i undervisningen, där t.ex. filmen används som utgångspunkt för att ha en diskussion tillsammans med eleverna.

*Vi tittade på ett litet avsnitt av Tudors, bara lite grann för att få lite smak på hur kungen såg ut. Sedan diskuterade vi hur han kunde få vara en sådan människa som bestämde och dödade, så kom vi in på alla möjliga hemska saker. De är ju så intresserade. (Annelie)*

Lärarna försöker också att skapa en dialog med eleverna på vilket sätt de lär sig.

*Vi pratar ganska mycket på utvecklingssamtalet i vilka situationer varje elev tycker att den arbetar bäst. (Nelly)*

Flera lärare anser att eleverna motiveras genom påverkan av det samspel och de förväntningar som äger rum i miljön runt omkring eleverna och anser att eleven behöver ha en mottagare i

det som de arbetat med t.ex. läsa upp en text de skrivit, visa upp en teaterföreställning för sina klasskamrater eller föräldrar.

*Vi hade ju en föreställning kring temat på konserthuset, där alla fick komma och titta och där barnen fick klä ut sig som rymdastronauter. (Monica)*

### **6.1.5. Individuella anpassningar och hjälpmedel**

Lärarna anser att de skapar förutsättningar för lärande genom att de anpassar undervisningen och undervisningsmaterialet på olika sätt utifrån varje enskild elevs kunskapsnivå. Några lärare berättar att de anpassar undervisningen genom så kallade IUP-lektioner där varje elev har sin egen mapp med eget arbete som den eleven behöver träna mer på.

*Ja, i svenskan kan jag anpassa med olika texter med olika krav med arbetsscheman. Man jobbar med det som man själv behöver. Vi har IUP lektioner eller mållektioner där var och en får fokusera på just det som den behöver träna på. (Elisabeth)*

Flera lärare anser också att förberedelser och planering av lektionerna är mycket viktiga för att de ska kunna anpassa olika material utifrån varje enskild elev eller kring ett arbetsområde och att det är en förutsättning för lärande. En lärare berättar om hur han scannar in texter till föreläsningarna och skickar till eleverna så att eleverna har materialet i förväg innan lektionen. En annan lärare berättar att hon tycker att lektionerna blir bra när hon är förberedd.

*Oftast tror jag att det bero på att man är väldigt förberedd själv. Att man har tänkt igenom saker och ting vad som kan hända. Det är alltid några elever som vi får tänka kring under planeringsstadiet. (Sara)*

Några lärare anser de skapar förutsättning för lärande genom att eleverna utmanas, men att kraven på eleverna ska vara rimligt ställda och anpassas utifrån eleverna. Lärarna berättar om att de behöver tro på eleverna och ha förväntningar på eleverna för att eleven ska utvecklas och lära sig. De behöver också ha förståelse för att eleverna lär sig olika snabbt och anpassa arbetstempot därefter, samt att elever lär sig oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte.

*Alla är ju olika. En del lär sig snabbt och en del tar det längre tid för. (Annelie)*

Flera lärare berättar att de anpassar för att skapa lärande genom att använda sig av tekniska hjälpmedel som datorer, smartboard, Ipad och mobiltelefoner.

*Vi använder mobiltelefonen och spelar in när vi ska lära oss glosor. Man behöver inte kunna skriva glosorna. Vi har iPad till dem och vi fotograferar bilder och spelar in där också. (Elisabeth)*

Nästan alla lärare anser att de individanpassar undervisningen för eleven med utvecklingsstörning och att eleven har eget material i matematik, svenska och engelska utifrån elevens kunskapsnivå, t.ex. har eleven olika arbetsscheman och andra läroböcker än sina klasskamrater. Oftast är det läraren eller specialpedagogen som har bestämt vad eleven ska arbeta med, men i vissa fall har eleven varit delaktig och fått vara med och bestämma innehållet.

*Ja, de har ju inte alls samma material som de andra eleverna, inte i matte, inte i svenska och inte i engelska. (Lydia)*

*Hon har eget matematikmaterial och ett eget matematikschema, där vi tränar det som hon behöver t.ex. kan hon inte klockan och det vill hon kunna och det är ju ett mål. (Annelie)*

Några lärare tycker att de skapar förutsättningar för lärande genom att de har enskilda genomgångar med eleven med utvecklingsstörning eller hur de placerar eleverna i klassrummet. Flera lärare berättar att de ofta brukar sätta sig bredvid eleven med utvecklingsstörning för att eleven ska få den hjälp han/hon behöver.

*Jag anpassar genom att gå igenom dagen med henne enskilt när hon kommer så att hon känner att hon har koll på dagen. (Nelly)*

*De barnen som man vet behöver ha extra tillsyn de vill jag ha nära. Så placerar jag alltid. (Monica)*

Andra lärare skapar förutsättningar för lärande för eleven med utvecklingsstörning genom att anpassa faktatexternas omfång och genom att begränsa antalet frågor.

*Jag försöker begränsa uppgifterna och tydliggöra. Sedan måste han ändå ha sådana uppgifter så att han kan jobba självständigt, för jag har 28 andra elever som jag också ska hinna med och finnas till för. (Dennis)*

#### **6.1.6. Kunskap kring didaktik, elevutveckling och styrdokument**

Indirekta strategier som lärarna anser påverkar deras förutsättningar för att skapa lärande är att de anser att de behöver ha goda didaktiska kunskaper, kunskaper och förståelse för hur olika elever lär sig samt kunskaper om olika styrdokument.

Några lärare anser det har stor betydelse att de som lärare har en lärarutbildning för att kunna förstå hur olika elever lär sig.

*Dels så behöver jag ju vara lärare. Jag tycker att den utbildningen är väldigt bra. Det kan man se när man får in resurser som inte har det och inte vet varför de gör som de gör och vad syftet är med det här. (Elisabeth)*

Några lärare anser att de behöver mer didaktiska kunskaper för att undervisa elever med utvecklingsstörning och anser att deras kunskaper inte räcker till.

*Jag tycker inte att jag har tillräckligt med kunskaper. Jag har inte något i min grundutbildning, som gör att jag kan möta min grundsärskoleelev på bästa sätt. (Sara)*

Flera lärare anser att det handlar om att de som lärare behöver ha en förståelse för elevens behov för att kunna skapa förutsättningar för lärande oavsett om eleven har en utvecklingsstörning eller inte. Lärarna anser också att de behöver känna sig trygga i sina erfarenheter och kunskaper som de har för att skapa förutsättningar för lärande.

*Jag känner flickan så bra nu, så jag utgår från hennes behov nu. Men det har jag ju gjort hela tiden. (Annelie)*

*Man har väl en livserfarenhet, man har en erfarenhet av att man har jobbat i så många år. Kunskapen är väl också att jag känner de här barnen, de speciella barnen, jag har dem på mina fem fingrar. (Lydia)*

Lärarna anser också att de behöver mer kunskaper och tid att sätta sig in i olika styrdokument som grundsärskolans läroplan och att det är en förutsättning för att veta vad eleverna ska lära sig.

*Att jag ska ha två läroplaner i huvudet och att jag ska ha två slags undervisningar samtidigt, det är svårt och stressande. (Elisabeth)*

### **6.1.7. Samverkan och stöd i organisationen**

Lärarna anser också att deras samverkan och stöd i verksamheten indirekt påverkar deras förutsättningar för att skapa lärande för sina elever. De anser att en förutsättning för att skapa lärande är att de har ett nära samarbete och bra stöd av sina närmsta kollegor eller specialpedagogen på skolan. Några lärare berättar om hur de arbetar flexibelt med sina nära kollegor och hur de kan byta arbetsuppgifter med varandra för att skapa förutsättningar för lärande. Andra lärare berättar hur de samarbetar med sina kollegor genom att undervisa varandras elever utifrån sina ämneskompetenser eller organisera halvklassstimmar när halva klassen har slöjd och andra praktiska ämnen.

*Vissa pass kan vi göra så att assistenten tar klassen och sedan tar jag eleven och jobbar med honom. Det är vissa moment som jag behöver gå igenom med eleven och scanna av lite vad han kan. (Elisabeth)*

*Vi har delat på de här eleverna som behöver stöd i halvklasser, så då är den ena eleven med mig i klassrummet och den andra eleven har något praktiskt ämne eller samverkan. (Lydia)*

Lärarna berättar hur de har stöd av specialpedagog eller resurslärare på skolan genom att eleven med utvecklingsstörning får enskilt stöd ett antal timmar i veckan och att det skapar förutsättningar för lärande för eleven.

*Varje vecka kommer det en resurs till henne 3 gånger i veckan. Då är det matematik och engelska som vi tränar. (Annelie)*

Flera lärare önskar att de hade mer planeringstid för att få ett bättre samarbete med sina kollegor runt eleven med utvecklingsstörning som t.ex. planeringstid med idrottslärare, resurslärare och att det skulle ge bättre förutsättningar för lärande.

*Problemet har ju varit att resursen ska jobba på fritids på eftermiddagarna, så när ska man hinna sitta och prata. (Annelie)*

De flesta lärare upplever att de har stöd från ledning kring eleven med utvecklingsstörning, vilket skapar förutsättningar för lärande. Flera lärare berättar att de av rektor får fortbildning och resurser till gruppen och till eleven med utvecklingsstörning.

*Hon skickar ju iväg oss på föreläsningar och sådant som rör särskoleintegrerade elever. Jag tycker att hon ser mig i vad jag behöver ha stöd i. Så hon hjälper mig utifrån sin roll. (Nelly)*

Några lärare upplever däremot att rektorn inte är insatt i klassens och elevernas lärandesituation och att det inte finns så mycket tid eller intresse från rektor. Många lärare anser däremot att de får stöd i form av tips om undervisningsmaterial och handledning från specialpedagogen från kommunens stödteam.

*Hon har hjälpt mig jätte mycket. Dels har hon tagit fram material och dels har hon hjälpt mig vad vi ska sätta fokus på och fram för allt det här hur man ska förhålla sig till föräldrar. (Lydia)*

Några lärare önskar att specialpedagogen från stödteamet kom till skolan oftare och gav handledning och att det fanns ett nätverk för alla lärare med individintegrerade



grundskoleelever. Lärarna anser att det skulle ge dem möjligheter att få utbyta idéer och reflektera med varandra, vilket skulle ge bättre förutsättningar för lärande för eleverna med utvecklingsstörning.

*Det skulle finnas ett nätverk för de lärare som har särskoleintegrerade elever. Så vi får sitta och prata, hur gör du och hur skulle du ha gjort. (Annelie)*

Några lärare upplever en frustration över att det är sådan skillnad på stödet för olika funktionsnedsättningar i kommunen. De upplever att elever med utvecklingsstörning inte får samma stöd som elever med t.ex. hörselnedsättning.

*Satsar kommunen på individintegrerade elever då ska de också få det stödet som de behöver. Jag tycker det finns en brist där. (Sara)*

Flera lärare anser att deras samarbete med föräldrarna till eleven med utvecklingsstörning är bra, vilket de anser är en förutsättning för lärande. Lärarna anser att de har tät kontakt med hemmet t.ex. via mail, telefon eller kontaktböcker.

*Nu är det ett bra samarbete. Jag skriver i en kontaktbok varje fredag om vad som har hänt, vad vi har gjort och hur det har gått. (Lydia)*

## **6.2. Resultatanalys**

Resultatet har analyserats ytterligare för en djupare tolkning för att skilja ut likheter och variationer i lärarnas resonemang kring förutsättningar för lärande, där lärarna utgör analysenheten. Även om det finns mycket gemensamt hur lärarna skapar förutsättningar för lärande går det att finna att några lärare fokuserar mer på vissa kategorier. Lärarna kommer att presenteras utifrån vilka förutsättningar de anser är viktigast för lärande utifrån kategorierna, samt att lärarnas resonemang kopplas till de tre olika lärandetraditionerna behaviorismen, konstruktivismen och sociokulturella traditionen.

### Relation- och kommunikationsläraren:

Jacob bygger övervägande sitt resonemang på att lärande skapas genom kommunikation och samarbete och han anser att relationen till eleven är mycket viktig. Han berättar att han använder sig mycket av gemensamma genomgångar och diskussioner för att skapa lärande. Eleven med utvecklingsstörning anser Jacob lär sig tillsammans med de andra eleverna. Jacob berättar att eleven med utvecklingsstörning inte har något eget material i SO- ämnet utan deltar utifrån sin förmåga tillsammans med de andra. Jacob anser att han genom handledning och stöd av specialpedagogen från resursteamet får förutsättningar för att skapa lärande för eleven med utvecklingsstörning. Jacob har övervägande ett sociokulturellt synsätt kring lärande.

*Det är ju jätteviktigt att de lär sig säga vad de tycker och vad de har för funderingar. (Jacob)*

### Variation- och relationsläraren:

Nelly, Annelie och Monica bygger övervägande sitt resonemang på att lärande skapas genom en variation av olika arbetssätt. De anser som Jacob att lärande sker när eleverna får samarbeta och kommunicera, men även när eleverna får arbeta med eget individanpassat material eller att läraren har genomgångar. De anser också att de behöver ha bra relationer till eleverna och att det är avgörande för att det ska bli ett bra klimat i gruppen vilket de anser är en förutsättning för lärande. De anser att det är viktigt att de har en förståelse för att eleven

med utvecklingsstörning behöver utmanas och lära sig på olika sätt. Nelly och Monica anser också att de genom samarbete och reflektion tillsammans med sina närmsta kollegor skapar förutsättningar för lärande för eleven med utvecklingsstörning. Annelie, Nelly och Monica bygger sitt resonemang kring lärande utifrån en variation av de tre lärandetraditionerna, men med betoning utifrån ett sociokulturellt synsätt.

*Jag tror att om man inte har en relation, så har man inte en trygghet, då kan man inte lära sig någonting i alla fall, oavsett hur många olika sätt jag använder i min undervisning. (Nelly)*

*Att man har fångat intresset och att bygga vidare på det är en lyckad lektion tycker jag. (Annelie)*

*Sedan märker jag att de tycker svenska boken är rolig för den är väldigt varierande. Vi gör ju inte boken jämt ibland tar vi in annat material också. (Monica)*

### Variation- och ledarskapsläraren:

Sara bygger övervägande sitt resonemang kring att det behöver finnas ett tydligt handledande ledarskap där kunskapsmålen görs tydliga för eleverna för att skapa lärande hos eleverna, men också som Nelly, Annelie och Monica att lärande sker när eleverna får en variation av olika arbetssätt, som grupparbeten och individanpassat material. Sara anser också att hon behöver vara väl förberedd inför lektionerna för att eleverna ska lära sig och anser att eleven med utvecklingsstörning behöver få en varierad undervisning, där det kan vara eget anpassat material eller arbeten tillsammans med de övriga eleverna. Sara känner att hon skapar förutsättningar för lärande genom att ha ett bra samarbete med nära kollegor, men önskar samtidigt mer kunskap och expertishjälp för att skapa lärande för eleven med utvecklingsstörning. Sara bygger sitt resonemang kring lärande utifrån en variation av de tre lärandetraditionerna.

*Att eleverna ska försöka att jobba och försöka att planera och försöka att tänka vad vill du. Eller så kan de arbeta två och två eller sådana saker. (Sara)*

### Individuellt arbete- och relationsläraren:

Elisabeth och Lydia tycker också att tydliga genomgångar är viktigt för att eleverna ska lära sig, men bygger övervägande sitt resonemang kring att eleverna lär sig bäst då de får arbeta med eget material, där materialet är individanpassat utifrån elevens kunskapsnivå. Lydia har större fokus på att hon behöver ha tydliga genomgångar och att hon ska vara mer förberedd än Elisabeth. De anser också att det är viktigt att de har bra relationer till eleverna för att bilda en gemenskap i klassen. Eleven med utvecklingsstörning har eget individanpassat material stor del av undervisningstiden. Både Elisabeth och Lydia anser att de genom handledning av specialpedagogen från resursteamet får tips på material, vilket de anser skapar förutsättningar för lärande för eleven med utvecklingsstörning. Elisabeth och Lydia har övervägande ett konstruktivistiskt synsätt kring lärande.

*Att jag hinner ge alla precis den hjälp som de behöver och att det blir precis rätt material till dem på rätt nivå till var och en. Kanske att det är tyst och lugnt så att alla kan få arbetsro, så tycker jag en bra lektion är. (Elisabeth)*

*Att jag känner att jag har nått ut med det budskap jag har. Att jag har hunnit gjort det jag tänkt, att jag har hunnit satt igång dem och jobba tror jag. (Lydia)*

### Ledarskap- och relationsläraren:

Dennis bygger övervägande sitt resonemang kring att lärande sker när eleverna får kunskap genom att han är styrande i sitt ledarskap, genom att han visar vilken kunskap som ska läras in. Han vill att eleverna ska känna sig trygga och må bra för att eleven ska våga fråga om hjälp, därför anser han att en bra relation till eleven viktig. Han har mycket föreläsningar och repetitioner för att eleverna ska lära sig. Eleven med utvecklingsstörning är med på genomgångar och har samma material som de övriga eleverna men med ett mindre omfång av text och frågor. Dennis har övervägande ett behavioristiskt synsätt kring lärande.

*Jag brukar starta och sluta lektionen med att jag repeterar. Jag försöker verkligen plocka ut att det här måste ni kunna. Att ta bort information som inte är viktig. (Dennis)*

### 6.3. Sammanfattning av resultatet

Syftet med studien var att undersöka hur några lärare i grundskolan resonerar kring hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med lindrig utvecklingsstörning som läser enligt grundsärskolans läroplan ingår i grundskolegruppen. Sju olika kategorier för att skapa förutsättningar för lärande har analyserat fram.

De fem första kategorierna *Goda relationer och gemenskap, Ledarskap och tydliga kunskapsmål, Variation av arbetsmetoder, Samarbete och kommunikation, Individuella anpassningar och hjälpmedel*, är mer direkta strategier för hur lärarna skapar förutsättningar för lärande för sina elever.

Den sjätte kategorin *Kunskap kring didaktik, elevutveckling och styrdokument* och den sjunde kategorin *Samverkan och stöd i organisationen* tar mer upp indirekta strategier som påverkar lärarna i hur de skapar förutsättningar för lärande.

Lärarna har många gemensamma strategier för att skapa förutsättningar för lärande men det finns en variation hos lärarna utifrån vilket fokus de har på de olika kategorierna. Fem olika ”lärartyper” har analyserats fram utifrån vad lärarna anser skapar förutsättningar för lärande utifrån kategorierna och de tre lärandetraditionerna.

- Relations - och kommunikationsläraren bygger övervägande sitt resonemang på att lärande skapas genom samarbete och kommunikation och att läraren har bra relationer till sina elever. Eleven med utvecklingsstörning lär sig tillsammans med de övriga eleverna. Läraren anser att lärande skapas övervägande utifrån ett sociokulturellt synsätt.
- Variations - och relationsläraren bygger övervägande sitt resonemang på att lärande skapas genom variation av olika arbetsmetoder, bra relationer och gemenskap. Eleven med utvecklingsstörning lär sig genom varierade arbetsmetoder, men har i svenska och matematik eget individanpassat material. Läraren anser att lärande skapas när en variation av de tre lärandetraditionerna används, men med betoning utifrån ett sociokulturellt synsätt.
- Variations - och ledarskapsläraren bygger övervägande sitt resonemang på att lärande skapas genom variation av olika arbetsmetoder, handledande ledarskap och tydliga kunskapsmål. Eleven med utvecklingsstörning lär sig genom att få varierade arbetsmetoder och individanpassat material. Läraren anser att lärande skapas när en variation av de tre lärandetraditionerna används.
- Individuellt arbete - och relationsläraren bygger övervägande sitt resonemang på att lärande skapas genom individanpassat material och goda relationer och gemenskap. Eleven med utvecklingsstörning lär sig genom individanpassat eget material. Läraren anser att lärande skapas övervägande utifrån ett konstruktivistiskt synsätt.
- Ledarskaps - och relationsläraren bygger övervägande sitt resonemang på att lärande skapas genom tydligt styrande ledarskap, repetitioner och goda relationer. Eleven med utvecklingsstörning lär sig genom att få förenklat undervisningsmaterial som kortare faktatext och mindre antal frågor. Läraren anser att lärande skapas övervägande utifrån ett behavioristiskt synsätt.

## 7. Diskussion

### 7.1. Metoddiskussion

I all forskning är det viktigt att reflektera över vilka forskningsmetoder som används och hur det påverkar forskarens tolkning av materialet (Alvesson & Deetz, 2000). I metoddiskussionen kommer därför en reflektion genomföras över de metoder som använts i arbetet.

En fördel med semistrukturerade kvalitativa intervjuer som metod som användes i den här studien är att respondenterna fått möjlighet att uttrycka sig fritt och att det har funnit möjlighet att ställa följdfrågor för att få en djupare förståelse av respondenternas resonemang. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär kvalitativa intervjuer att det sker ett samspel mellan intervjuaren och respondenten och att intervjuaren skapar sig en förståelse av respondenters perspektiv. Enligt Kvale och Brinkman (2009) är det viktigt att vara väl förberedd inför en intervju, vilket innebär att intervjufrågor och intervjuguide diskuterats med handledaren innan intervjuerna genomfördes. Enligt Bryman (2002) är kvalitativa semistrukturerade intervjuer flexibla eftersom frågorna kan kastats om i ordningen, det gjorde det möjligt att för intervjuaren att ställa de frågor som passade in i samtalets sammanhang. En nackdel som Alvesson & Deetz (2000) anser är att språket som intervjuaren använder kan påverka respondenternas svar. Det innebär att intervjuaren under intervjun behövde tänka på att lyssna in respondentens svar och vara observant på hur följdfrågorna ställdes.

Enligt Bryman (2002) får intervjuaren bättre kvalitet på intervjun om den äger rum i en lugn och ostörd miljö vilket flertalet av intervjuerna i studien gjorde. Några intervjuer ägde dock rum i en miljö där intervjun stördes av yttre faktorer som t.ex. att en kollega kom in i rummet vilket kan ha påverkat respondentens svar. Enligt Kvale och Brinkman (2009) är semistrukturerade kvalitativa intervjuer mycket tidsödande, vilket inneburit för den här studien att det tog lång tid att både genomföra själva intervjuerna och transkribera dem. Bryman (2002) menar att om intervjuerna spelas in kan intervjuaren gå tillbaka och analysera det som sagts, vilket också gjordes vid själva transkriberingen, vilket också ökar tillförlitligheten utav materialet. För att ytterligare öka tillförlitligheten gjordes också en pilotintervju innan själva intervjuerna genomfördes. För att säkerhetsställa giltighet erbjöds respondenterna att ta del av de transkriberade intervjuerna men ingen av respondenterna ville ta del av materialet utan ville senare få ta del av slutprodukten av studien.

I den kvalitativa innehållsanalysen var själva kategoriseringen ett svårt moment och krävde mycket tid. Enligt Graneheim och Lundman (2004) behöver själva analysprocessen ta tid för att viktig information i materialet inte ska missas. För att säkerhetsställa analysens tillförlitlighet skulle en annan "forskare" kunnat få kategorisera några transkriptioner men detta kunde tyvärr inte genomföras på grund av resursbrist. Det innebär att för att öka tillförlitligheten genomfördes analysen ytterst noggrant under ett flertal tillfällen för att inte eventuella data skulle missas. Kategorierna som analyserats fram i den första analysen påminner om de teman som tagits upp i studiens litteraturbakgrund. Det kan bero på att lärarna i studien kan ha påverkas i sitt resonemang i vad som anses som "rätt i tiden" kring lärande utifrån styrdokument och samhällsdebatt eller så kan forskaren undermedvetet påverkats av sin förförståelse av bakgrundslitteraturen när analysen av intervjuerna genomfördes. Under studiens genomförande har det funnit några hinder på vägen, som sjukdom hos respondenter och intervjuaren så att intervjutillfällena har fått bokats om.

## 7.2. Resultatdiskussion

Studien har tagit upp hur några lärare i grundskolan resonerar i hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med utvecklingsstörning ingår i grundskolegruppen. Lärarna har genom sitt resonemang givit en bild av hur de försöker skapa förutsättningar för lärande och vilka strategier de anser att de använder för att alla elever och eleven med utvecklingsstörning ska lära sig. Flera av de kategorier som analyserat fram som lärarna anser skapar förutsättningar för lärande går att finna i tidigare forskning som tar upp förutsättningar för lärande.

Flera av lärarna i studien anser i att *Goda relationer och gemenskap* är en strategi som skapar förutsättningar för lärande där lärarna t.ex. intresserar sig för eleverna som individer och tar sig tid att prata med eleverna även under raster. Fischbein (2007) Göransson (2004) och Westling Allodi (2010) anser att om läraren skapar goda relationer till sina elever genom att lyssna och bekräfta eleven så främjar det till en trivsel i gruppen vilket också är förutsättning för lärande. Lärarna i studien anser också att det är viktigt att se olikheter hos eleverna i gruppen som en styrka för att skapa en gemenskap i gruppen. Enligt Hattie (2009) behöver läraren skapa en trygghet i gruppen där det är tillåtet för eleverna att var olika. Många lärare i studien skapar en trygghet i gruppen genom att de tillsammans med eleverna skapar trivselregler eller att de har diskussioner tillsammans i gruppen om att alla är olika och bra på olika saker. Flera internationella studier som i Combs, et. al., (2010) Evans och Hwang (2011) och Flem, et. al., (2004) har studerat hur viktig inställningen är hos läraren för elevernas gemenskap i gruppen och hur det ger förutsättningar för lärande hos eleverna. Flera lärare i den här studien anser att det handlar mycket om deras egen inställning och vilja att undervisa elever med utvecklingsstörning och att de behöver förmedla att alla elever har något att tillföra gruppen. Flera lärare i studien anser också att de tar upp sig själva som exempel när de ska diskutera olikheter med gruppen.

Förutom diskussioner för att skapa en gemenskap i gruppen försöker flera lärare i studien att skapa lärandesituationer där eleverna får arbeta i grupp och diskutera olika arbetsuppgifter tillsammans. Flera lärare som Jacob, Nelly, Monica, Annelie och Sara anser att eleverna lär sig utifrån ett sociokulturellt synsätt där *samarbete och kommunikation* är en strategi som skapar förutsättningar för lärande. Enligt Dysthe (2003) och Säljö (2000) som förespråkar den sociokulturella traditionen lär vi oss via samspel och kommunikation, där läraren skapar arbetsuppgifter där eleverna får samarbeta. Några lärare i studien använder sig av media och film i sin undervisning för att skapa gemensamma diskussioner, vilket också Ferretti, et. al., (2002) anser är en bra undervisningsmetod särskilt för elever i behov av särskilt stöd. Ahlberg (2001) och Linikko (2009) har också kommit fram till att samarbete och kommunikation mellan eleverna är viktigt för elever i behov av stöd, eftersom eleverna får möjlighet att ta hjälp av varandra och lösa gemensamma problem. Många lärare i studien låter eleverna med utvecklingsstörning ingå i grupparbeten och delta i diskussioner utifrån sina förutsättningar framförallt i so- och no- ämnena.

Att det finns ett *ledarskap och tydliga kunskapsmål* är en strategi som flera lärare i studien anser skapar förutsättningar för lärande. Hattie (2009) anser också att om läraren är tydlig i sitt ledarskap och sätter upp tydliga kunskapsmål så lyckas eleven bättre i sitt lärande. Flera lärare anser att de behöver ha tydliga genomgångar och instruktioner med eleverna. Det leder till att eleverna vet vilka kunskapsmål de ska uppnå, vilket leder till lärande, vilket det också står att läraren ska göra i enligt läroplanen (Skolverket, 2011b, c). Hur läraren är i sitt ledarskap styrande eller handledande har enligt Göransson (1999) stor påverkan på elevernas kunskapsutveckling och läraren kan använda sig av olika ledarskap beroende av vilka kunskapsmål som ska uppnås. De flesta lärare i studien är övervägande handledande i sitt

ledarskap som Sara, Monica, Annelie och Nelly där de tillsammans med eleverna för en dialog om vad som förväntas av dem, vilket enligt den sociokulturella traditionen anser skapar förutsättningar för lärande. Ett styrande ledarskap vilket behaviorismen anser leder till kunskap där läraren styr elever till rätt kunskap genom yttre påverkan anser läraren Dennis skapar förutsättningar för lärande (Dysthe, 2003; Imsen 1992; Säljö, 2000).

Ahlberg (2001) anser att eleverna behöver få en förståelse för sammanhanget av undervisningen. Flera lärare i studien som Sara, Monica och Nelly berättar att de arbetar utifrån ett tematiskt arbetssätt där alla ämnen har ett sammanhang och där eleven med utvecklingsstörning deltar utifrån sina förutsättningar. Forskare som Alexandersson (2009) och Linikko (2009) anser att en *variation av olika arbetsmetoder* skapar förutsättningar för alla elever ska utvecklas och att det även ger bättre förutsättningar för elever med utvecklingsstörning att lyckas både socialt och kunskapsmässigt. Lärarna som arbetar tematiskt anser att de behöver använda sig av varierade arbetsmetoder för att skapa lärande. De anser att om de använder flera olika metoder kan de nå eleverna på olika sätt. I läroplanen står det att skolan ska erbjuda eleverna varierade arbetsmetoder utifrån elevernas kunskaper och intressen (Skolverket, 2011, b, c). Ahlberg (2001) och Marton och Pang (2006) anser att det behöver finnas variation av arbetsmetoder men en balans mellan elevens egen aktivitet och lärarens struktur. Flera lärare anser att de använder sig av olika arbetsmetoder beroende av vilket mål de ska nå. Ibland behöver eleverna bli mer styrda enligt ett behavioristiskt synsätt eller ibland får eleverna arbeta mer utforskade på egen hand enligt ett konstruktivistiskt synsätt och ibland behöver eleverna arbeta mer tillsammans utifrån ett sociokulturellt synsätt. Det är kanske som Sheehy et. al., (2009) anser att det handlar om att läraren behöver ha en förståelse för vilken undervisningsmetod han/hon använder för att eleven ska nå kunskapsmålen.

*Individuella anpassningar och hjälpmedel* anser flera av lärarna i studien skapar förutsättningar för lärande. Lärarna har på olika sätt anpassat undervisningen för eleven med utvecklingsstörning och flera har individanpassat materialet utifrån elevens kunskapsnivå. Enligt konstruktivismen så behöver eleven få utvecklas utifrån sin mognadsnivå och läraren behöver anpassa undervisningen utifrån vilken kunskapsnivå eleven befinner sig (Piaget, 2008). Även inom den sociokulturella traditionen anses eleven utvecklas om den får befinna sig inom sin närmaste utvecklingsnivå, men att lärandet sker tillsammans med någon annan (Säljö, 2000). Flera lärare i studien anpassar sin undervisning till eleven med utvecklingsstörning genom att eleven får enskilda genomgångar tillsammans med läraren eller att eleverna får hjälpa varandra. Rix et. al., (2006) har i sin internationella översiktsstudie kommit fram till att elever i behov av särskilt stöd ofta behöver enskild vägledning av lärare i sitt skolarbete. Flera lärare har anpassat och organiserat så att eleven med utvecklingsstörning har enskild undervisning med en assistent, resurslärare eller specialpedagog under en viss del av skoldagen. Asmervik (1999) och Kadesjö (2001) anser att elever med utvecklingsstörning behöver ha en strukturerad undervisning. Enligt Holmqvist (2004) används TEACCH metoden ofta som en strukturerad undervisningsmetod för elever med utvecklingsstörning, där eleven har ett strukturerat eget arbetsschema. Flera lärare i studien berättar att eleverna med utvecklingsstörning har egna strukturerade arbetsscheman som de följer fram för allt i svenska, matematik och engelska. Några lärare som Elisabeth och Lydia berättar att eleverna med utvecklingsstörning får arbeta stor del av sin undervisningstid med eget undervisningsmaterial, där arbetet utgår från vad läraren anser att eleven behöver lära sig, vilket innebär att lärarna använder sig av ett behavioristiskt synsätt där de motiverar och styr eleven (Säljö, 2000). Ibland kan eleven själv få planera det egna undervisningsmaterialet, vilket innebär att läraren använder sig mer av konstruktivistiska tankar där lärande skapas om eleven får arbeta utifrån sin inre motivation (Piaget, 2008).

Andra anpassningar som lärarna anser att de använder för att skapa förutsättningar för lärande är att de tänker på placeringen i rummet för eleven med utvecklingsstörning, tar hjälp av tekniska hjälpmedel som datorer och har genomtänkta föreberedelser av lektionerna. Några lärare anpassar undervisningen genom att förenkla det gemensamma materialet. Ett förenklat material kan vara en anpassning för eleven med utvecklingsstörning eftersom grundskolans- och grundskolans läroplan tar upp samma kunskapsområden, men där grundskolans läroplan har lägre ställda kunskapskrav (Skolverket, 2011b, c).

Lärarnas *didaktiska kunskaper* som vilka olika undervisningsmetoder de behöver använda, *kunskaper om elevens behov av olika stöd* och *kunskaper om styrdokument* påverkar indirekt förutsättningar för lärande. Några lärare anser att det är viktigt att de som lärare har kunskaper om olika elevers behov för att skapa förutsättningar för lärande och att det är viktigt att de som lärare har en förståelse för att elever lär sig på olika sätt, vilket också Flem, et. al., (2004) anser i sin studie. Cagran och Schmidt (2010) anser att fortbildning för lärarna kring elever med funktionshinder är viktigt för att de ska kunna skapa förutsättningar för lärande. Flera lärare i den här studien känner en frustration över att de saknar kunskaper för att undervisa elever med utvecklingsstörning. Andra lärare i studien upplever att det handlar om att skapa sig en förståelse för hur eleven lär sig oavsett om eleven har en utvecklingsstörning eller inte.

En annan indirekt strategi som påverkar läraren är vilket *stöd och vilken samverkan* läraren har i verksamheten kring sina elever. Flera lärare upplever att de har ett bra stöd och en bra samverkan med sina kollegor och de flesta upplever att samverkan fungerar bra mellan hem och skola. Flem, et. al., (2004) anser att en bra samverkan mellan olika yrkeskategorier och mellan hem och skola skapar förutsättningar för lärande. För att lärarna ska ha ett bra samarbete med sina kollegor och med föräldrar krävs det tid enligt Granlund et al., (1999), Göransson (2004) och Linikko (2009) vilket även lärarna i den här studien ansåg att de skulle behöva mer av. Lärarna i studien anser att de får relativt bra stöd av rektor och skolledning kring eleven med utvecklingsstörning, vilket enligt Evans och Hwang (2011) bidrar till goda förutsättningar för lärande för alla elever.

Flera lärare i studien ansåg att de fick hjälp med material och handledning i sociala situationer kring eleven med utvecklingsstörning från specialpedagogen som kom ut från stödteamet i kommunen. Shevlin, et. al., (2012) anser att handledning är något som lärare ofta efterfrågar för att kunna få kunskap kring hur de ska skapa förutsättningar för lärande och hjälp kring elever i behov av särskilt stöd. Lärarna i den här studien efterfrågar också ett nätverk med lärare som har individintegrerade elever för att på så sätt kunna handleda och stödja varandra.

Lärarnas resonemang kring lärande visar i den här studien att flera lärare berättar att de använder sig av en variation av olika arbetsmetoder och tar intryck ifrån olika lärandetraditioner som den sociokulturella, konstruktivismen och behaviorismen för att skapa lärande beroende av vad eleven ska lära sig. Ett sociokulturellt synsätt på lärande och en variation av olika lärostilar och arbetsmetoder verkar ändå vara det som flertalet av lärarna anser leder till förutsättningar för lärande för alla elever och då även för eleven med utvecklingsstörning. Intressant är att flera lärare i studien anser att de har individanpassat undervisningsmaterialet för eleven med utvecklingsstörning utifrån ett mer behavioristiskt synsätt, där läraren är mer styrande till vad eleven ska lära sig.



### **7.3. Slutsatser**

Slutsatser som kan dras är att lärarna använder sig av olika strategier för att skapa lärande, men att vissa strategier kanske har större betydelse för en elev med utvecklingsstörning. Goda relationer och en gemenskap i gruppen är en viktig strategi som flera lärare lyfter fram och som kanske är en av de viktigare strategierna för att skapa förutsättningar för lärande för en elev med utvecklingsstörning. Jag anser att finns det inte en tillåtande miljö i gruppen behöver läraren arbeta med gruppklimatet först. Olika lärare har olika förmågor och kunskaper för att lyckas skapa en tillåtande miljö, vilket innebär att läraren behöver få stöd och hjälp av sin verksamhet. En annan viktig slutsats är att elever inte behöver mer av samma undervisningsmetod utan en variation av flera olika, vilket också lyfts fram i läroplanen (Skolverket 2011 b, c). Flera lärare i studien anser att de använder sig av en variation av arbetsmetoder och tar intryck av flera olika lärandetraditioner, medan andra lärare håller sig mer till en enda lärandetradition där de erbjuder eleverna en eller två arbetsmetoder.

Viljan hos lärarna att få mer kunskaper om olika arbetsmetoder, diagnosen utvecklingsstörning och styrdokument är därför en förutsättning för att skapa lärande hos eleverna. Rektorer behöver därför ge tid till kompetensutveckling och samverka med specialpedagogen från stödteamet eller med andra lärare som har individintegrerade grundsärskoleelever. Ett nätverk för lärare som har individintegrerade elever med utvecklingsstörning efterfrågade flera lärare i studien, vilket skulle ge lärarna möjlighet till ett forum för gemensam reflektion och utbyte kunskaper, vilket indirekt skulle påverka förutsättningarna för lärande för elever med utvecklingsstörning.

### **7.4. Förslag på framtida forskning**

Jag anser det behövs flera studier som tar upp lärande och undervisningssituationer för individintegrerade elever med utvecklingsstörning i grundskolan, eftersom det idag finns relativt få studier som berör ämnet. Det skulle också vara intressant att få elevperspektivet på hur elever med utvecklingsstörning som är individintegrerade i grundskolan upplever sitt lärande och sin undervisning. Avslutningsvis skulle det vara intressant att studera vilka fler indirekta strategier som påverkar förutsättningar för lärande, då elever med utvecklingsstörning ingår i grundskolegruppen.

## Referenslitteratur

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asklund, L., & Sataoen, S. O. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.
- Asmervik, S. (1999). Psykisk utvecklingsstörning. I S. Asmervik & T. Ogden, & A-L. Rygvold, (Red) *Barn med behov av särskilt stöd* (s.161-182). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderade verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass. Skol, begåvning och styrning*. Lindköpings universitet Filosofiska fakulteten.
- Blom, A. (1999). *Särskilda elever. Om barn i särskolan*. FoU-rapport. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2010). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 37(2), 171-195.
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers` attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation. *International Journal of Special Education*. 25(1), 114-12.
- Dysthe, O. (Red). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Person, B., & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Evans, D., & Hwang, S. (2011). Attitudes Towards Inclusion: Gaps Between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Ferretti, R., MacArthur, C., & Okolo, M. (2002). Teaching History in Inclusive Classrooms: Technology-Based Practices and Tools. *Technology in Action*, 1(1), 1-6.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards Inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Need Education*, 10(1), 85-98.
- Fischbein, S. (2007). Kognitiva och utvecklingspsykologiska perspektiv på barn i tidiga skolåren. I Skolverkets kunskapsöversikt. *Mål för alla. Perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår*. Stockholm: Skolverket.
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Institutionen för pedagogik. Växjö universitet.

- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education*, 20(6), 32-64.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Granlund, M., Roll-Pettersson, L., & Stéensson, A. (1999). *Familjers behov- Lärares behov. Upplevda behov av råd och stöd hos familjer och klasslärare till barn i särskolan*. Stockholm: Ala FUB:s stiftelse.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I S Ansonsson & L., Söderman. *Nya Omsorgboken. En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Femte upplagan (s.12-19). Stockholm: Liber AB.
- Gustavsson, A. (2000). Utvecklingsstörningens sociala innebörder och förståelseformer. I M. Tideman (Red) *Handikapp* (s. 47-65). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B., Hermerén, G., & Pettersson, B. (2005). *Vad är god forskningsred? (Rapport 1: 2005)*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Göransson, K. (1999). *Jag vill förstå- om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Specialpedagogiska institutet. Stockholm: Ala FUBs forsknings stiftelse.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Holmqvist, M. (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (1992). *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Kylén, G. (1985). *En begåvningsteori*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Linikko, J. (2009). *Det gäller att hitta nyckeln. Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Doktorsavhandling specialpedagogiska institutionen. Stockholm universitet.
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Piaget, J. (2008). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Rosenqvist, J. (Red). (2005). *Boken om integrering idé, teori, praktik* (s.23-37). Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Rapport 5:2007, 26-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Sheehy, K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Nind, M., & Wearmouth, J. (2009). A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2012). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, iFirst Article, 1–15.

Skolinspektionen (2010). *Framgång i undervisningen*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2011). *Mottagandet i särskolan under lupp Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2002). *I särskola eller grundskola?* Regeringsuppdrag. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006). *Kommunernas särskola. Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *STF Skollagen: 2010:800*: Utbildningsdepartementet.  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800> (2011-05-11)

Skolverkets lägesbedömning. (2011a). *Beskrivande data Del 1. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning* Rapport 363. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011c). *Läroplan för grundsärskola. Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). jämförelse statistik webbadress: <http://www.jmftal.artisan.se/>

Skolverket (2013). jämförelse statistik webbadress: <http://www.jmftal.artisan.se/definitioner.aspx>

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

SOU (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning. Betänkande av Gymnasiesärskolutredningen*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sveriges kommuner och Landsting, (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges kommuner och Landsting.

Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning- elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Pedagogiska intuitionen. Stockholms universitet.

Säljö, R.(2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed*. CODEX- regler och riktlinjer för forskning. (Rapport 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. (1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Westling Allodi, M. (2010). Undervisningsmiljö och socialt klimat. I R. Helldin & Sahlin, B. (Red) *Etik i specialpedagogisk verksamhet, en fråga om perspektiv* (s.49-71). Lund: Studentlitteratur.

WHO. (2001). *International classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.



## **MÄLARDALENS HÖGSKOLA ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

### **Hej!**

Under hösten tog jag kontakt med dig via e-mail för att fråga om du ville medverka i en intervju för min magisteruppsats inom specialpedagogik.

### **Studiens syfte?**

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundskolan resonerar kring hur de skapar förutsättningar för lärande, då elever med lindrig utvecklingsstörning som läser enligt grundsärskolans läroplan ingår i grundskolegruppen.

### **Vad innebär det för dig att delta i studien?**

Jag kommer att göra intervjuer med åtta lärare i grundskolan som undervisar elever utifrån grundskolans och grundsärskolans läroplan. Intervjun med dig kommer att ta ca 45-60 minuter. Deltagandet i studien är naturligtvis helt frivillig.

Områden som intervjun kommer att behandla är:

- Dina tankar kring hur du skapar *en god lärandemiljö för alla dina elever* där elever med lindrig utvecklingsstörning ingår.
- Dina tankar kring skolans organisation för elever i behov av särskilt stöd.

För att intervjun ska vara forskningsmässigt korrekt kommer intervjun att spelas in och skrivas ut för att sedan analyseras. Jag frågar därför efter ditt samtycke till att jag spelar in intervjun.

## **Konfidentialitet**

Allt material kommer att behandlas utifrån de etiska principer som Vetenskapsrådet rekommenderar. Det innebär att du får information om uppstasens syfte och vad mitt uppsatsarbete kommer att leda till. Information sker genom detta brev men också muntligt vid intervjutillfället. Din medverkan är givetvis anonym och inga namn eller härledande uppgifter kommer att nämnas i arbetet. Inget av materialet kommer att publiceras kommersiellt men uppsatsarbetet kommer att behandlas som examensarbete vid Mälardalens högskola, vilket innebär att opponent och examensförrättare får ett exemplar av uppstasen och att arbetet läggs ut på DIVA vilket är en internetbas där examensarbeten och uppsatser samlas.

## **Restlutat**

Du kommer få ta del av resultatet om du önskar.

*Tack för att du kan tänka dig att dela med dig av din kunskap och bidra till denna studie.*

*Vid frågor är du alltid välkommen att kontakta mig eller min handledare Kerstin Göransson.*

## **Med vänliga hälsningar Johanna Dahlberg**

Studerande till specialpedagog vid Mälardalens högskola.

Tel: 072/55 305 33 [johanna.dahlberg@skola.vasteras.se](mailto:johanna.dahlberg@skola.vasteras.se)

Handledare: Kerstin Göransson, docent i specialpedagogik

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation Mälardalens högskola

021/10 14 23, [kerstin.goransson@mdh.se](mailto:kerstin.goransson@mdh.se)

## Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som lärare?

2. Vad har du för utbildning?

---

3. Vad är ett bra klassrumsklimat för dig?

4. Hur gör du för skapa ett bra klassrumsklimat?

5. Hur skapar du en miljö där alla elever har möjlighet att utvecklas och lära sig?

6. Hur anpassar du din undervisning till att alla elever i gruppen lär sig?

7. Använder du några speciella arbetsmetoder? Om ja, vilka?

8. Använder du dig av några hjälpmedel eller något speciellt undervisningsmaterial för att alla elever ska lära sig? Om ja, berätta vad.

9. Hur ser en lektion ut som du känner dig nöjd med? Berätta.

---

10. Vilka kunskaper tycker du att lärare behöver ha för att undervisa elever som läser enligt två olika läroplaner?

11. Vilka kunskaper tycker du att lärare behöver ha för att undervisa elever med lindrig utvecklingsstörning?

12. Har du fått någon fortbildning kring elever med lindrig utvecklingsstörning?

13. På vilket sätt tycker du att du anpassar undervisningen för eleven som läser enligt grundsärskolans läroplan?

14. Vad tycker du är positivt respektive negativt med att undervisa elever utifrån två olika läroplaner?

15. Har eleven med utvecklingsstörning något åtgärdprogram? Om ja, vilka åtgärder är inskriva i åtgärdsprogrammet?



---

16. På vilket sätt tycker du att samarbetet fungerar med andra lärare/pedagoger i din verksamhet kring eleven med utvecklingsstörning? (t.ex. fritidspedagoger, rektor, specialpedagog, skolsyster.) ( Har ni avsatt tid för reflektion?)

17. På vilket sätt tycker du att samarbetet fungerar med verksamheter utanför skolan kring eleven med utvecklingsstörning? (t.ex. resursteam, psykologer, BUP)

18. På vilket sätt tycker du att samarbetet fungerar med elevens föräldrar?

19. Hur och av vem får du stöd kring eleven med utvecklingsstörning? (Fungerar stödet från ledning?)

20. Hur ser skolans handlingsplan för elever i behov av särskilt stöd ut?

21. Är det något mer du skulle vilja berätta?