



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Barn unga samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng

Lärandesituationen för elever i behov av särskilt stöd

En studie om elevers lärande och skolans insatser utifrån
pedagogers perspektiv

Pupils with special educational needs and their learning situation

*A study about pupils' learning and school's efforts from a
teacher's perspective*

Malin Pomykala

Jenny Quach

FÖRORD

I uppsatsens helhet har vi tillsammans ansvarat för uppläggningsplan, litteratursökning och uppsatsens alla kapitel. Vi har samlat in material och genomfört intervjuer individuellt med den skola som var och en av oss hade kontakt med. Uppläggningsplanen gjorde vi för att ha en översikt över vilka delar av uppsatsen som har skrivits och andra som ska skrivas. Vid sidan om uppläggningsplanen fördes även protokoll efter varje avslutad dag över vad vi har hunnit med. Vi träffades fem dagar i veckan från morgon till eftermiddag. Vi sökte gemensamt efter relevant litteratur och forskning om elever i behov av särskilt stöd genom Malmö högskolas bibliotek, både i form av böcker, artiklar och elektroniska böcker.

Vi vill tacka våra informanter som har bidragit med deras värdefulla tid och erfarenheter kring arbetet för elever i behov av särskilt stöd. Det har varit intressanta intervjuer med insyn kring arbetet för elever i behov av särskilt stöd. Tack för att vi har fått inblick i hur ni arbetar för dessa elever och även fått göra observationer av klassrumsmiljön.

Slutligen vill vi tacka vår handledare Åse som stöttat oss från uppsatsens början till slut. Tack för responsen på vårt arbete både i detalj som i helhet och fortlöpande svar på våra mejl. Tack för att du har kommit med förslag på tips och idéer över hur vi kan gå tillväga när vi stötte på svårigheter under arbetets gång.

Jenny Quach och Malin Pomykala

SAMMANFATTNING

Pomykala, Malin & Quach, Jenny (2013). *Lärandesituationen för elever i behov av särskilt stöd. En studie om elevers lärande och insatser utifrån pedagogers perspektiv.* Malmö högskola.

Undersökningen är baserad på kvalitativa intervjuer med fem pedagoger om deras arbete för elever i behov av särskilt stöd. Undersökningen gjordes på två grundskolor. Syftet var att bilda en uppfattning samt få en inblick i lärandesituationen för dessa elever utifrån pedagogers perspektiv. Vi undersökte pedagogernas insatser och resurser för att stötta elevers lärande och har även läst forskningslitteratur angående elever i behov av särskilt stöd.

Viktiga faktorer för att stötta dessa elever är ett positivt förhållande mellan pedagog och elev, samarbetet mellan skola och hem, ordning och struktur i klassrummet och visuell- och auditiv förmåga. Pedagogers syn på eleven påverkar i betydande omfattning hur eleven blir behandlad samt förstärker eller förminskar elevens eget självförtroende. En del störningsmoment som förorsakar kaos, exempelvis ett oordnat och ostrukturerat klassrum, påverkar inte bara eleven själv som är i behov av särskilt stöd utan även andra klasskamrater och lärare. I undersökningen och även i forskningslitteratur har vi sett att det visuella- och auditiva stödet gynnar majoriteten av eleverna, det vill säga även de som inte är i behov av särskilt stöd. I vår slutsats har vi kommit fram till att pedagoger och elever är de avgörande faktorerna för att stötta elever i behov av särskilt stöd.

Nyckelord: behov, pedagog, resurs, samarbete, störningsmoment, särskilt stöd.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	7
1.1	Syfte och frågeställningar	8
2	LITTERATURGENOMGÅNG	9
2.1	Definition av diagnoser	9
2.2	Särskilt stöd	9
2.2.1	<i>Stöd på olika nivåer</i>	10
2.2.2	<i>Synen på elever i behov av särskilt stöd</i>	10
2.2.3	<i>Åtgärdsprogram</i>	12
2.2.4	<i>Konkreta åtgärder</i>	13
2.3	Samverkan	15
2.4	GAKK – Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation	15
2.4.1	<i>PCS – Picture Communication Symbols</i>	16
2.4.2	<i>Bildschema</i>	16
2.5	Forskningsöversikt inom området	17
2.5.1	<i>Förhållandet mellan pedagog och elev</i>	17
2.5.2	<i>Självförtroende och höga förväntningar</i>	18
2.5.3	<i>Stöttning och ansvarstagande</i>	19
3	METOD	20
3.1	Metodval – kvalitativ undersökning	20
3.1.1	<i>Kvalitativ intervju</i>	21
3.2	Urval	21
3.3	Genomförande	22
3.3.1	<i>Förberedelser</i>	22
3.3.2	<i>Kontakt med deltagarna</i>	23
3.3.3	<i>Intervjuerna</i>	24
3.3.3.1	<i>Enskilda intervjuer</i>	24
3.3.3.2	<i>Gruppintervju</i>	24
3.3.3.3	<i>Intervju via mejl</i>	25
3.4	Metodreflektion	25

3.4.1	<i>De olika intervjuformerna</i>	26
3.5	Validitet och reliabilitet	26
3.6	Forskningsetiska överväganden	27
4	RESULTAT OCH ANALYS	29
4.1	Problemsituationer i lärandet	29
4.1.1	<i>Klassrummets struktur</i>	29
4.1.2	<i>Vuxna, elever och ljud</i>	31
4.2	Resurser	33
4.2.1	<i>Visuellt stöd</i>	33
4.2.2	<i>Elektroniskt stöd</i>	35
4.2.3	<i>Pedagoger</i>	36
4.2.4	<i>Samverkan</i>	38
5	SLUTSATS OCH AVSLUTANDE REFLEKTION	40
5.1	Avslutande reflektion	41
	REFERENSER	43
	BILAGOR	45

1 Inledning

Denna uppsats kommer att handla om pedagogers insatser för elever i behov av särskilt stöd i lågstadiet, i årskurserna 1-3. Vår avsikt är att undersöka vad skolan och pedagoger gör för att stödja elever i behov av särskilt stöd, med eller utan diagnos. För att pedagoger ska arbeta och stötta elever i behov av särskilt stöd krävs det förståelse och kunskaper kring hur de ska arbeta. Vår förhoppning är att belysa det viktiga arbetet som pedagoger kan göra för att stötta elever i behov av särskilt stöd. Detta arbete är inte bara ett uppdrag för specialpedagog och specialläraren att ansvara för, utan alla pedagoger som har relation till eleven har ett gemensamt ansvar för att lyckas i skolan utifrån sina förutsättningar.

När vi diskuterade elever i behov av särskilt stöd fördes tankarna tillbaka till hur det var under vår egen tid i grundskolan. En av oss hade själv varit med om att få extra stöd från lärare i lågstadiet. Jenny kommer mycket väl ihåg som den lilla tjejen som alltid vid en speciell lektion blev hämtad av en annan vuxen lärare och följde med henne till ett annat rum. I det rummet fanns ett litet runt bord och där satt hon med läraren och gjorde uppgifter om klockan, matte eller svenska. Hon visste inte vad resten av klassen gjorde på lektionen eftersom hon själv inte var där. Hon hade blandade känslor varje gång hon skulle bort från klassen: hon var orolig över att missa något viktigt i lektionen, men kände att hon fick mycket uppmärksamhet och hjälp från den vuxna läraren som satt bredvid henne och hjälpte henne med de olika uppgifterna.

När barn vid sju års ålder stiger in i skolans värld möter barnet massor av nya intryck och kunskaper att lära sig. Miljön är helt annorlunda än vad de tidigare har haft, det vill säga att de har varit i förskolan där det har varit mycket lek och fria aktiviteter. De ska lära sig att skriva, läsa och räkna som är de mest dominerande färdigheter som ska tränas i skolan. Eleverna spenderar nio år i skolan och ska klara målen i den svenska *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011), men för att lära sig något krävs delaktighet, motivation och lust, faktorer som är betydelsefulla. Även uppsättningen av klassrummet kan spela roll för hur elever lär sig. I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011:8) står det att eleverna ska få strukturerad och tydlig undervisning som är lärarledd och detta ska eleverna få både i

helklass och enskilt. Vi vill undersöka vilka praktiska saker som görs kring miljön och vilka resurser som ges för att förbättra elevernas lärandesituation.

1.1 Syfte och frågeställningar

Vi vill undersöka vad pedagoger och skolan gör i praktiken, det vill säga vad som faktiskt görs för att stötta elever i behov av särskilt stöd i sin lärandesituation och även observera vilken roll klassrumsmiljön har för elevers lärande. Vi vill ta reda på vilka resurser och metoder som används av pedagogerna. Eleverna som vi riktar vår fokus på är i åldrarna 9-10, det vill säga att de går i årskurs 3.

Utifrån vårt syfte har vi formulerat tre frågeställningar:

1. Vilka insatser finns för att stötta elever i behov av särskilt stöd i sin lärandesituation, och vad anser och känner pedagogerna inför användandet av insatserna?
2. Vilka förutsättningar och medel finns för att stötta elever i behov av särskilt stöd i sitt lärande, anser pedagogerna?
3. Vilken betydelse har miljön i klassrummet för elever i behov av särskilt stöd i sitt lärande, anser pedagogerna?

2 Litteraturgenomgång

Det finns en mängd av forskning och undersökningar kring elever med diagnoser som exempelvis ADHD, autism, aspergers syndrom, dyslexi och deras behov av särskilt stöd i skolan. Forskningsområdet kring elever i behov av särskilt stöd är stort nationellt likväl som internationellt.

2.1 Definition av diagnoser

ADHD är en förkortning av Attention Deficit Hyperactivity Disorder, skriver Björn Kadesjö (2008:64f), som forskar kring barn med beteendeproblem och utvecklingssavvikelser. Ross W. Greene, Ph.D, lektor i psykologi, skriver att barn med diagnosen ADHD kännetecknas av att ha en hög grad av hyperaktivitet-impulsivitet samt svårt att behålla uppmärksamhet och koncentration (Greene 2003:35ff; Hallberg, Vegerfors och Hendar, 2008:76; Kadesjö, 2008:65ff). Barn med autism och dess symptom kan uppträda olika kraftigt från individ till individ. Teveborg (2001:44f), generaldirektör för *Statens Institut för Handikappfrågor i skolan* (SIH), beskriver egenskaper hos barn med olika funktionshinder och skriver att barn med autism karakteriseras av en försenad motorisk utveckling, upplevs som ouppfostrad, leker på ett annorlunda sätt än andra jämnåriga barn och har svårt för förändringar i omgivningen. Med diagnosen Aspergers syndrom har barnet svårt för att förstå andras skiftande ansiktsuttryck och kroppsspråk, svårt att tänka sig in i andras perspektiv, har svårigheter med social kontakt med andra, och är oftast i behov av rutiner och har svårt att acceptera förändringar (Teveborg, 2001:42f). Barn med dyslexi har läs- och skrivsvårigheter och innebär att man vänder om bokstäver, har många stavfel, har svårt att följa med i texten och vad det handlar om och känner sig vara sämre än andra i klassen, skriver bland annat specialläraren Birgitta Kimber (2011:51f), leg. psykoterapeut och Teveborg (2008:46f).

2.2 Särskilt stöd

Innebörden av särskilt stöd är att eleven får ytterligare stöd än det som läraren ger, exempelvis stöd från specialpedagog eller resurspedagog, enligt Skolverkets (2003:61) definition. Det kan finnas många faktorer till varför en elev behöver särskilt stöd i skolan. Oavsett anledning ska det särskilda stödet ges till elever som riskerar att inte

uppnå de lägsta kunskapsmålen. I samband med särskilt stöd som ges till eleven ska även ett åtgärdsprogram skrivas (Teveborg, 2001:23f) (mer utförligt angående åtgärdsprogram finns att läsa i avsnitt 2.2.3). I skolans värdegrund (Lgr11, 2011:4) står det att varje elev är unik i sitt sätt att lära och att hänsyn ska tas till elevens olika behov och förutsättningar i undervisningen. Teveborg (2001:23) skriver att stödet inte ser likadant ut för alla på grund av att varje elev har olika behov när det gäller förhållanden som det sociala, fysiska, språkliga och känslomässiga behovet hos individen.

Inger Öhlmér (2000:7ff), fil.mag. med beteendevetenskaplig inriktning, påpekar att det finns två typer av särskilt stöd: den ena gruppen med elever som behöver temporärt stöd och den andra gruppen med elever som behöver ständigt stöd. I den första gruppen kan orsaken för tillfälligt stöd bero på ett antal olika faktorer som allergier och sjukdomar som tar på de fysiska och psykiska krafterna eller svåra familjeförhållande, menar Öhlmér (2000:7). I den sistnämnda gruppen behöver elever oavbrutet stöd under sin skolgång på grund av olika svårigheter som självförtroende, uppmärksamhet, kommunikations- och språkförmåga, finmotorik, visuell och auditiv uppfattningsförmåga och läsning och/eller skrivning.

2.2.1 Stöd på olika nivåer

Öhlmér (2009:26f), Inga-Lill Jakobsson och Marianne Lundgren (2013:89), båda universitetslektorer i pedagogik och specialpedagogik påpekar att det särskilda stödet för en elev inte enbart kan begränsas på individnivå fastän den är central. Stödet för en elevs lärandeutveckling behöver man även se i ett större sammanhang på organisations- och grupp nivå. Organisationsnivå handlar om skolans insatser och organisation som uppläggning av schema och lokaler, pedagogers planering och samarbete och användande av varandras kunskaper för att stötta elever i behov av särskilt stöd. Stödet på grupp nivå rör sig om storlek och grupp i klassen som har en betydelse för elever i behov av särskilt stöd, exempelvis i vilken gruppstorlek känner sig eleven trygg i att arbeta eller med vilka kamrater fungerar det bäst med.

2.2.2 Synen på elever i behov av särskilt stöd

Elever som under en lång period har svårt för att klara av skoluppgifter ser ofta sig själva som misslyckade och därmed sänker det självförtroendet (Hattie, 2009:45;

Öhlmér, 2009:18). Det kan innebära att eleven slutar tro på sig själv och inte vågar försöka ta sig an nya uppgifter. De ser sig själva som att de inte kan på grund av den negativa självuppfattningen. Pedagoger med positiv synsätt lyfter fram individens styrkor och värnar om självförtroendet hos eleven (Hattie, 2009:118; Öhlmér, 2009:18). Öhlmér (2009:19) nämner uppmärksamhet som en svårighet som lätt kan associeras med ADHD, men även att tidsuppfattning och aktivitetsnivå kan spela roll. Att elever har svårt att behålla sin uppmärksamhet och koncentrera sig i skoluppgifter kan bero på att de har svårt för uppfattning av tid, exempelvis att de inte vet hur länge de ska sitta koncentrerad på en uppgift. Elever med hög aktivitetsnivå, det vill säga hög energinivå, kan ha svårt att sitta stilla och springer runt i klassrummet vilket kan påverka arbetsron hos såväl klasskamrater som lärare (Greene, 2003:35ff).

Visuell och auditiv uppfattningsförmåga ingår i det som kallas för perception, det vill säga de processer som tolkar olika sinnesintryck för att uppfatta en själv, andra och omgivningen (Kadesjö, 2008:104f; Öhlmér, 2009:23ff). I perceptionsprocessen kan det gå till som följer: *stimuli* → *sinnen* → *urval* → *tolkning* → *respons*. Stimuli är allt som våra sinnen kan reagera på, till exempel ljudet från en gräsklippare utanför klassrummet eller att se texter på tavlan. Våra sinnen reagerar när stimuli strömmar in i hjärnan. När stimuli når våra sinnen väljs ett urval bland alla stimuli som låter sig strömma över hjärnan. Automatiskt väljs det som anses viktigt och relevant utifrån individens intresse och kunskap. Men för en elev som har en perceptionsstörning är förmågan att hämta information, ordna och tolka sinnesintryck försämrade. Alla stimuli är lika viktiga därför att eleven har svårt att sortera ut det viktiga och relevanta. Hjärnan gör en tolkning av urvalet och om urvalet tolkas fel blir svaret, det vill säga responsen, fel. Det kan bero på att individen har tänkt i sidospår och när svaret presenteras för läraren kan det ses som att eleven slarvar eller ”tänker fel”. I slutet av perceptionsprocessen kommer respons i form av svar eller handling. Pedagoger uppmuntras till att förstå hur elever fungerar i de situationer där perceptioner uppvisar svårigheter i lärandet (Kadesjö, 2008:105; Öhlmér, 2009:20ff). Till exempel grunden att en elev har svårt att forma bokstäver åt rätt håll kan ses utifrån den finmotoriska utvecklingen som inte har utvecklats till fullo. Att forma bokstäver krävs även en visuell förmåga för att registrera och observera hur bokstäverna ser ut (Öhlmér, 2009:24). Perceptionsprocessen är olika för alla och därmed är det viktigt att pedagoger uppmärksammar dessa förmågor hos varje individ innan man drar felaktiga tolkningar och beslut på grund av elevers prestationer.

2.2.3 Åtgärdsprogram

På uppdrag av Skolverket har docent Bengt Persson och universitetsadjunkt Ingela Andreasson (2003) genomfört en kartläggning av elevers behov av särskilt stöd och betydelsen av åtgärdsprogram. Det kunde vara att elever fick stöd genom specialundervisning eller i en mindre grupp eller genom stöd av elevassistent. I rapporten ses åtgärdsprogram som en viktig dokumentation för att planera och följa upp elevens behov av stöd. I arbetet med åtgärdsprogram identifieras även de främsta faktorer som har betydelse för elevers studieresultat såsom anpassning av arbetsform, arbetssätt och läromedel för att uppnå kunskapsmålen, skriver bland annat Ann-Marie Stenhammar, fil.mag. i handikappsvetenskap (Persson och Andreasson, 2003:5, 34; Stenhammar, 2000:8).

Ett åtgärdsprogram är en skriftlig dokumentation för elever som är i behov av särskilt stöd (Stenhammar, 2000:5f; Teveborg, 2001:89ff; Öhlmér, 2009:11f). När en lärare upptäcker att en elev behöver extra stöd för att uppnå kunskapsmålen, ska rektorn informeras och se till att göra en utredning (Persson och Andreasson, 2003:61; Skolverket, 2008:19ff). Utredningen innebär att undersöka elevens starka och svaga sidor samt vilka resurser och hjälpmedel som ska sättas in för att stötta eleven. För att skriva ett åtgärdsprogram behövs det först göras en utredning (Jakobsson och Lundgren, 2013:53; Öhlmér, 2009:35). Den person som är åtgärdsansvarig ansvarar för att genomföra och utvärdera åtgärdsprogrammet. Det är en fördel om personen ständigt träffar eleven, exempelvis klassläraren som möter eleven varje dag i skolan och ser hur eleven utvecklas i skolämnena (Stenhammar, 2000:16; Öhlmér 2000:15).

Betydande faktorer som bör finnas i ett åtgärdsprogram för att synliggöra målet för både eleven och de vuxna som är inblandade kan vara: elevens och föräldrars syn på situationen, skolans analys av styrkor och svårigheter hos eleven, korta- och långsiktiga mål, konkreta åtgärder, ansvarsfördelning, ansvar hos eleven och därefter uppföljning, utvärdering och slutligen underskrifter (Kimber, 2011:54f; Stenhammar, 2000:10ff; Öhlmér, 2009:61ff). Genom samtal med eleven och föräldrar enskilt eller tillsammans kan pedagogen få en samlad bild av hur det ser ut i elevens liv och vilka faktorer som påverkar eleven i skolan. Flera författare (Wearmouth, 2009:12; Öhlmér, 2009:62) menar att pedagoger bör vara lyhörda och lyssna på elevers upplevelser och svårigheter.

När det gäller styrkor är det viktigt att skriva vad eleven är bra på och som pedagog utgå därifrån. Lika viktigt är det att skriva ner vad eleven tycker om och även personliga egenskaper som kan vara gynnsamma för elevens lärande. Genom detta synsätt ser pedagogen vad eleven kan och är ett sätt att öka elevens självförtroende (Hattie, 2009:48; Öhlmér, 2009:62). I de ämnen som eleven upplever är svåra är det väsentligt att sätta in åtgärder så eleven lyckas klara uppgifterna inom en tänkbar tid och mot ett förutbestämt mål. Känslan av att lyckas ökar självförtroendet samt lusten att lära sig något mer (Wearmouth, 2009:11; Öhlmér, 2009:62). I de kortsiktiga målen anges en tidsram, till exempel åtta veckor, för hur länge en åtgärd ska pågå för att märka någon effekt. För att kunna utvärdera målet krävs det att målet beskrivs utförligt. I de långsiktiga målen anges terminen eller läsåret som tidsram. I den uppskattas hur långt eleven har åstadkommit med hjälp av insatta åtgärder. I konkreta åtgärder menas att det står tydligt vad som ska göras med hjälp av vilken metod, av vilken lärare och hur ofta. Ansvarsfördelningen ligger både hos eleven och skolpersonalen. Det krävs att eleven själv är ansvarig i processen och de stödåtgärder som sätts in, det vill säga att eleven utför de uppgifter som står i åtgärdsprogrammet. Beroende på vilken pedagog som ansvarar för vad är det viktigt att tydliggöra med namn, för att fullfölja vad som har skrivits i åtgärdsprogrammet (Stenhammar, 2000:16; Öhlmér, 2009:64). Genom att tydliggöra namn och vem som ansvarar för aktiviteten eller uppgifter bekräftas ansvaret ytterligare än en gång. I uppföljning och utvärdering anges ett bestämt datum då pedagogen tillsammans med eleven och föräldrarna utvärderar de insatta åtgärderna. I diskussionen kan vissa åtgärder avslutas medan andra omarbetas och eventuellt kan nya åtgärder tillkomma (Stenhammar, 2000:17). Slutligen kommer den åtgärdsansvariga pedagogen tillsammans med eleven och föräldrar läsa igenom det skrivna åtgärdsprogrammet och alla parter (inklusive rektorn) skriva under för att godkänna programmets utformning och insatser (Stenhammar, 2000:13ff; Öhlmér, 2009:43f, 64).

2.2.4 Konkreta åtgärder

Pedagoger kan sätta in konkreta åtgärder för att ge struktur och ordning för elever i klassrummet som skapar bättre förutsättningar för lärandet (Öhlmér, 2000:27ff; 2009:45ff). I ett schema finns det mycket information att ta in för elever i behov av särskilt stöd. I schemat går det att utläsa vad som gäller för klassen men det framgår inte

tydligt vad som gäller specifikt för en elev. Då är det särskilt svårt för en elev i behov av särskilt stöd att urskilja vilka lektioner som gäller för just den eleven (Öhlmér, 2000:32f; 2009:53). Har eleven lässvårigheter är det inte lätt att veta vad som händer i den aktuella dagen, därför kan skriften kombineras med bilder (läs mer i avsnitt 2.4, 2.4.1 och 2.4.2) för att styrka vilken aktivitet eller lektion det gäller.

Vidare kan dessa elever få stöd i läsning genom hjälpmedel som kan läsa upp text. Öhlmér (2000:33) menar att det auditiva sinnet kan fungera bättre än det visuella i det här sammanhanget, därför är ljudboken ett komplement till texten. Trots det är det viktigt att skifta mellan de olika sinnen så att dessa förmågor kan stärkas (Shevlin och Rose, 2010:98ff). Datorn kan vara en konkret åtgärd eftersom det underlättar för elever som har skrivsvårigheter, oläslig handstil och inte utvecklat sin finmotorik att hinna med i lektionen, skriver Ann-Katrin Svensson (2009:185f) docent i pedagogik, och Öhlmér (2000:33f). Finmotoriken är viktig och fungerar som ett redskap för uppgifter som kräver en viss nivå av finmotorik, exempelvis att kunna hålla pennan. För att utveckla finmotoriken behöver individen ägna sig många timmars övning tills man behärskar färdigheten (Öhlmér, 2009:20). Eleven fokuserar på skärmen och avskärmar sig från omgivningen, det vill säga att eleven inte blir störd av vad andra håller på med. Särskilda program finns för elever med olika behov så som läs- och skrivsvårigheter för att underlätta läs- och skrivförmågan.

Ett annat användbart hjälpmedel i klassrumsundervisningen är White board-tavlan. För att skapa struktur kring tavlan föreslår Öhlmér (2009:54f) att lärare bör tänka på att ta bort det som är irrelevant kring tavlan, skriva tydligt, göra en sak i taget för att inte förvirra eleverna om vad de ska göra och använda olika färger, men inte fler än tre, eftersom det också kan leda till förvirring hos eleverna. Lärare bör uppmärksamma olika svårigheter som elever kan möta när de ska skriva av i sin skrivbok. Elever måste hålla blicken på tavlan för att se vad det står och sedan tillbaka i sin skrivbok för att skriva ner det. De kan känna sig oroliga för att inte hinna skriva ner allt i sin skrivbok och stressade för att läraren suddar ut ett stycke för att skriva något nytt på tavlan (Wearmouth, 2009:47).

Läraren är oftast den som beslutar var eleverna ska sitta i klassrummet. Det kan vara längst fram, längst bak, i mitten av klassrummet eller åt sidan beroende på vad som

känns bäst för eleven. Eleven kanske känner obehag av att sitta på vissa platser och då har denne en speciell plats där denne kan känna sig lugn och trygg. Det kan även handla om att placeringen är bestämd för att läraren lättare ska kunna komma åt vissa elever för att ge feedback (Kadesjö, 2008:197; Öhlmér, 2000:29f; 2009:50). Kadesjö (2008:197), anser att lärare bör möblera klassrummet på ett sätt där eleven i behov av särskilt stöd inte störs av andra elever. Kadesjö (2008:197) påpekar att läraren inte bör möblera om för ofta om det inte är absolut nödvändigt, då det kan medföra att strukturen rubbas för eleven i behov av särskilt stöd. Förutom möbleringen av stolar och bord i klassrummet bör lärare även tänka på att eleverna behöver hålla ordning och reda på sina bänkar och lådor, påpekar Kadesjö (2008:196). Han hävdar att en ren bänk där det inte finns föremål som är irrelevant för uppgiften kan hjälpa elever att sätta fokus på uppgiften som ska göras. Även Öhlmér (2009:50) lyfter upp att ordning och reda på bänken skapar struktur hos eleverna, exempelvis att enbart matteböcker samt penna, suddgummi och linjal ligger framme på bänken och inga läsböcker från eller svensklektionen ligger framme på matematiklektionen.

2.3 Samverkan

I *Läroplanen för grundskolan* (2011:10) står det att samarbetet mellan skola och föräldrar behövs för att stötta elever i deras utveckling och lärande. Samarbetet mellan olika parter i skolan är även en viktig förutsättning för att elever i behov av särskilt stöd ska få chansen att uppnå kunskapsmålen i samma utsträckning som andra elever som inte är i samma behov av stöttning (Hallberg, Vegerfors och Hendar, 2008:16; Öhlmér, 2000:40). Fortsättningsvis hävdar Öhlmér (2000:40) att klasslärare, specialpedagog och speciallärare ska arbeta som ett lag där de delar med sig av sina kunskaper till varandra för att gemensamt stötta eleven i behov av särskilt stöd. Jakobsson och Lundgren (2013:15f, 52f) definierar begreppet samverkan som att verksamheten utgår från ett gemensamt perspektiv för att nå mot ett mål. I den mening kan samverkan ses som att skolpersonal och hemmet arbetar gemensamt för att stötta eleven i behov av särskilt stöd i sitt lärande.

2.4 GAKK – Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Enligt Boel Heister Trygg (2005:5), universitetsadjunkt och legitimerad logoped, är GAKK inriktad på individer, barn och vuxna, med kommunikationssvårigheter som har nedsatt förmåga att förstå verbal och icke verbal kommunikation. Heister Trygg (2006:27ff) presenterar olika metoder inom GAKK-området som använder bilder, föremål, symboler och andra hjälpmedel i kommunikationen. Hon menar att metoden inte bara är gynnsam för elever i behov av särskilt stöd utan för alla elever. Människan förstår omgivningen bättre genom bilder än enbart genom det talade språket som inte är lika synligt för ögat (Heister Trygg, 2005:5). Det finns även andra alternativa och kompletterande kommunikationsvägar som står under samlingsnamnen AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation), till exempel ”Tecken som AKK”, TAKK. Förenklat sagt är AKK ett samlingsnamn och GAKK en egen sektion som har en mängd andra former av GAKK. GAKK ses som en konkret kommunikationsväg därför att metoden använder sig av exempelvis konkreta föremål, fotografier eller bilder (Heister Trygg, 2005:17). Syftet med GAKK är att komplettera det talade ordet genom användning av en samling bilder eller symboler som är konstruerad för att ge individen möjlighet till att uttrycka sina känslor och tankar (Heister Trygg, 2005:19).

2.4.1 PCS – Picture Communication Symbols

PCS är en metod som använder sig av tecknade bilder och symboler i antingen svartvitt eller i färg och på bilderna finns även enstaka ord eller siffror för att förtydliga bilden. Bilderna kan ligga på en konkret nivå, det innebär att bilden avbildar ett föremål eller en aktivitet. Ett exempel är en bild på en tallrik med mat och ett glas vatten samt ordet ”lunch”. Bilderna kan även visas på en mer abstrakt nivå som inte är lika lätt att förstå och tolka jämfört med en enkel bild av ett konkret föremål. Ett sådant exempel är bilden på ett bilbälte som inte tolkas till ett konkret bilbälte, utan som betyder ”säker” (Heister Trygg, 2005:31).

2.4.2 Bildschema

Bildschema är också en metod för att underlätta för elever som inte kan läsa flytande och har svårt att ta in information verbalt (Heister Trygg, 2005:37, 42; Kimber, 2011:47). Heister Trygg (2005:43f) påpekar att med hjälp av bilder får eleverna en

överblick för vad som kommer att ske under dagen. Det är pedagoger som använder sig av denna metod där de använder bilder till eleverna. Användning av bilder ger struktur för elever, exempelvis scheman där elever kan se vilka aktiviteter som finns för den aktuella dagen och när de inträffar (Hallberg, Vegerfors och Hendar, 2008:49, 68; Heister Trygg, 2005:36).

2.5 Forskningsöversikt

Nedan kommer en sammanfattning över forskningen kring elever i behov av särskilt stöd. Janice Wearmouth (2009), professor i pedagogik, är författare till boken *A Beginning Teacher's Guide to Special Educational Needs*. I boken forskar hon kring elever i behov av särskilt stöd och frågor som rör läs- och skrivsvårigheter och beteendemässiga problem i skolan. John A. C. Hattie, professor i pedagogik, har i sin bok *Visible Learning* (2009) gjort en sammanställning av över 50 000 undersökningar om faktorer kring elevers studieresultat i skolan, elevers måluppfyllelse och vad skolpersonal kan göra för att höja elevers resultat. Michael Shevlin, docent i pedagogik, och Richard Rose, docent i socialt arbete, introducerar i deras bok *Count Me In!* (2010) positiva och praktiska åtgärder för skolpersonal att ha i åtanke för att involvera elever i behov av särskilt stöd i deras lärande. Flera författare (Hattie, 2009; Shevlin och Rose, 2010:43, 114; Öhlmér, 2000:9) påpekar hur viktigt det är att hitta elevers starka sidor och se på det som elever kan och är bra på bland skolämnena och vidare utgå därifrån för att stärka elevens självförtroende.

2.5.1 Förhållandet mellan pedagog och elev

Förhållandet mellan lärare och elev ses som en av de viktigaste faktorerna och även utgångspunkten i arbetet för elever i behov av särskilt stöd. Shevlin och Rose (2010:13ff) åskådliggör att ett positivt förhållande mellan dessa parter främjar elevens skolresultat i följande aspekter: positivt perspektiv på elever med skolsvårigheter, samt goda förhållanden mellan lärare och elev och elevinkludering. Det är viktigt att lärare kan hantera och underlätta möjlighet till lärande för elever i behov av särskilt stöd som har svårigheter att uppnå de nationella målen (Hattie, 2009:124; Wearmouth, 2009:5). Skolpersonalens syn på och attityd till om dessa elever har stor påverkan på hur de behandlar eleverna (Wearmouth, 2009:4f).

2.5.2 *Självförtroende och höga förväntningar*

En viktig beståndsdel för att höja elevers självförtroende och motivation är att eleven ser sig själv som duglig och har en positiv inställning till att de kan klara av skoluppgifter (Hattie, 2009:45ff; Kimber, 2011:28; Wearmouth, 2009:10). Wearmouth (2009:4) menar att behov är ett känsligt ord att använda i skolsammanhang eftersom det bär med sig förväntningar att klara av skolans alla mål. Att inte uppnå kunskapsmålen kan ge upphov till dåligt självförtroende hos individen som i sin tur påverkar lärandet i undervisningen. Hon skriver att motsatsen till behov är oberoende, fullkomlig och värdighet och särskilt stöd kan förknippas med misslyckad, hjälplös och bristfällighet. Det betyder att elever som är i behov av särskilt stöd kan känna sig beskrivna som ovan och att ett sådant perspektiv hos elever och skolpersonal kan finnas. Därmed ses eleven själv som en vital faktor med sina egna förväntningar på skolan, engagemang, gott självförtroende och självuppfattning om vad den kan uppnå och prestera (Hattie, 2009:31f, 45ff; Wearmouth, 2009:58). Att klara av utmanande skoluppgifter ger en enorm stolthet och glädje, men å andra sidan att känna sig misslyckad i skolan kan leda till upprördhet och ilska, särskilt när det sker konstant och kan avslöjas i beteendet hos eleven. Wearmouth (2009:11) hävdar att känslor är kraftfulla i den meningen att de antingen kan stötta eller hämma lärandet. En betydelsefull aspekt är att eleven har känslan av kontroll och översikt över sitt lärande. Med känslan av kontroll och översikt förstår de vad de lär sig för något kan vara en avgörande roll för elevers studieresultat (Hattie, 2009:23; Wearmouth, 2009:9ff). Wearmouth (2009:4f) anmärker att uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd kan vara en avgörande roll där speciella metoder utvecklas som vänder sig till dessa elever och deras svårigheter i lärandet. Därmed kan eleverna få ut det mesta från deras undervisning.

Lärarens förväntningar, om de är höga eller låga, påverkar hur eleven ser på sin egen kapacitet att klara av målen (Hattie, 2009:34; Shevlin och Rose, 2010:13). Att ha höga förväntningar och sätta lämpliga och utmanande mål som är uppnåbara så att alla elever uppnår de krav som ställs ses som viktiga faktorer för att stötta elever i behov av särskilt stöd i deras lärande (Hattie, 2009:37, 124; Wearmouth, 2009:14, 58). Lärare som klargör att de vill elevens bästa och att läraren gör sitt bästa för att stötta dem i deras lärande främjar en positiv attityd och beteende. Det innebär att elever som känner sig trygga, värderade och respekterade av läraren visar sig mer sannolikt svara positivt i att

göra deras bästa för att klara skoluppgifter som de fått av läraren, skriver Shevlin och Rose (2010:13, 19).

2.5.3 Stöttning och ansvarstagande

En faktor som har en betydande roll för elevers lärande är elevinkludering (Shevlin och Rose, 2010:14ff). Det är viktigt att eleverna både känner till och förstår kunskapsmålen och att de ser sitt ansvar i att uppnå kriterierna. Lärare ska vara medvetna och kritiskt granska sin lärandestrategi så att den är anpassad eller varierad efter elevernas behov (Hattie, 2009:23; Kimber, 2011:29). Shevlin och Rose (2010:14) tydliggör att läraren fortfarande har det övergripande ansvaret för elevens skolutveckling även om eleven är involverad i att ta eget ansvar för studierna. För att behålla och främja elevens involvering i lärandet krävs förpliktelse från lärares sida, det vill säga att ständigt följa upp eleven.

Pedagoger i skolan har ett ansvar att stötta elevers lärande, utan den kan elever känna sig exkluderade vilket kan leda till att de drar sig undan i undervisningen därför att de ser skola och lärande som något irrelevant för dem (Shevlin och Rose, 2010:13; Wearmouth, 2009:8). Utan stöttning som eleven behöver för att uppnå kunskapsmålen och känslan av att inte klara uppgifter för att han/hon inte kan eller är "dålig" påverkar individens självförtroende. Dåligt självförtroende sänker ens förväntningar på sig själv och kan leda till en negativ attityd om skolan och lärande. (Shevlin och Rose, 2010:13, 15). Förhoppningen med att arbeta med elevinkludering är att elever blir mer fokuserad i sitt lärande och att det stöttar utvecklingen av positiva beteenden hos eleverna (Hattie, 2009:37; Shevlin och Rose, 2010:16). Effektivt lärande och elevers möjlighet att uppnå kunskapsmålen kan vara byggt kring förhållande som vårdar elevens förtroende, känsla av säkerhet och trygghet, bygger upp elevens självförtroende och uppmuntrar till nyfikenhet och engagemang och aktivt deltagande i sitt lärande (Hattie, 2009:31ff; Shevlin och Rose, 2010:17).

3 Metod

Enligt Larsen (2009:17) ses metod som ett verktyg, där metoden är nödvändig för att få svar och inhämta information och kunskap inom ett område. Metod är ett verktyg för att finna svar i sina forskningsfrågor. Vi utgår från vad Larsen (2009:17f) kallar för samhällsvetenskaplig metod där det ingår flera olika kunskapsområden så som psykologi, sjuk- och hälsovård och pedagogik. Dessa områden handlar om relationer, struktur, institutioner och mönster mellan människor och samhälle.

I det här kapitlet kommer vi att redogöra för metodval, urvalsgrupper, genomförande av undersökning samt de forskningsetiska principer som gäller i arbete med människor.

3.1 Metodval – kvalitativ undersökning

I den här undersökningen vill vi ta reda på vad pedagoger upplever och har för erfarenheter gällande stöttning av elever i behov av särskilt stöd. Larsen (2009:23) skriver att forskaren väljer metod utifrån sina frågeställningar och om syftet med studien handlar om att forskaren vill skaffa sig förståelse av ett specifikt område är kvalitativa metoder ett lämpligt metodval. Kvantitativ metod rör sig om tabeller, om att få en översikt över det man studerar och sammanställningen av resultaten visas i form av siffror (Patel och Davidson, 2011:101; Larsen, 2009:23). Sådan metod kan användas av strukturerade intervjuformer eller enkäter där frågorna är färdigformulerade och är skrivna i en bestämd ordningsföljd och svarsalternativen finns angivna där respondenterna (personer som svarar på enkäten) fyller i (Larsen, 2009:46f; Patel och Davidson, 2011:73ff). Men sådana enkäter har begränsade svarsalternativ och om respondenten inte förstår frågan kan han inte få frågan förtydligad. Forskaren kanske inte får all den information som behövs för sin undersökning (Larsen, 2009:26).

Efter att ha läst beskrivningarna ovan på kvalitativ respektive kvantitativ metod anser vi att den kvalitativa metoden är lämpligast för vår undersökning eftersom undersökningen utgår från ett lärarperspektiv. Egenskaper för en kvalitativ metod är att forskningen baseras på de deltagandes erfarenheter och känslor (Larsen, 2009:22, 86) och undersökningen kan få en fördjupad kunskap och förståelse eller helhet i området som undersöks. Att undersöka siffror och tabeller är inte användbart i vår undersökning på

grund av studiens syfte och frågeställningar, eftersom vi vill förstå hur och vad pedagoger och skolan gör för att stötta elever i behov av särskilt stöd.

3.1.1 Kvalitativ intervju

En kvalitativ metod använder sig av så kallad mjukdata, det vill säga information samlas genom berättelser av individer, deras erfarenheter, åsikter och innehåller inte siffror eller tabeller (Larsen, 2009:22, 83). Vi har valt att samla data genom kvalitativa intervjuer. Intervjuer finns i olika typer och den typen vi använder oss utav kallas enligt Patel och Davidson (2011:81f) för en semistrukturerad intervju. Intervjun är sammanställd med färdigskrivna frågor där informanten kan svara antingen i ordningsföljd eller inte. Svaren är fria för informanten själv att utforma och intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor för att fördjupa sig i ämnet. I en kvalitativ intervju träffar man informanten och det finns även möjlighet att gå på djupet med sina intervjufrågor och förtydliga svaren. Vi har alltså möjlighet att ställa följdfrågor eller reda ut otydliga svar i en sådan intervju (Larsen, 2009:26f, 87). I denna undersökning betecknas pedagogerna som deltagit i intervjun för *informant* eller *pedagog* samt med fiktiva namn.

Vi fick tillåtelse av informanterna att spela in intervjun. Intervjun spelades in med mobiltelefoner för att vi senare kan återgå till vad som har sagts (Patel och Davidson, 2011:87). Det är en fördel att kunna lyssna fler gånger på det insamlade materialet. Att föra anteckningar under själva intervjun är inte en lämplig metod då vi lätt hade tappat uppmärksamheten på att lyssna på informanten (Larsen, 2009:85). I alla intervjuer där vi har personligen träffat informanten har intervjun varit i en lugn och avskild miljö för att undvika störande moment där vi hade blivit avbrutna under intervjun.

3.2 Urval

Eftersom vår undersökning går ut på att se vad pedagoger och skolan gör i praktiken för elever i behov av särskilt stöd har vi gjort ett godtyckligt urval. Med det menas att vi väljer de personer som ska vara med i undersökningen därför att vi anser att de har rätt kunskaper i ämnet och kan bidra med svar till vår undersökning (Larsen, 2009:77f). Vi kontaktade sju pedagoger i två skolor: tre klasslärare, två ämneslärare och två specialpedagoger, manliga som kvinnliga, för att delta i vår studie. Vi ansåg att de var

lämpliga och hade den information vår undersökning sökte, eftersom specialpedagoger arbetar särskilt inriktat mot barn i behov av särskilt stöd, klasslärare har större helhetssyn på sina elever och ämneslärare har insikt om eleverna i sitt ämne. Det är elever i årskurs 3 och vi har tre klasser från två kommunala grundskolor i södra Sverige som är med i undersökningen. Valet av kommunala skolor var inte avsiktligt, eftersom vi valde våra deltagare utifrån ett godtyckligt urval. Klasserna är med i studien enbart för att vi ska undersöka vilken betydelse klassrumsmiljön har för elever i behov av särskilt stöd. Själva klassrumsuppsättningen, det vill säga *var* bord och stolar är placerade och *hur* de är placerade och miljön är vårt fokus i observationen. Vår observation går inte ut på att iaktta hur de observerade agerar utifrån en särskild situation, utan observationen handlar om att skaffa en förståelse för varför vissa elever sitter på vissa ställen som de gör, eller varför möbleringen i ett klassrum ser ut som det gör. Inga elever kommer således att nämnas i undersökningen.

3.3 Genomförande

I detta avsnitt kommer vi bland annat att redovisa våra förberedelser före undersökningen, det vill säga vad vi har gjort innan vi träffade våra informanter. Vi kommer även att beskriva hur vår datainsamling har gått till.

3.3.1 Förberedelser

Utifrån vårt syfte och våra frågeställningar bestämde vi oss för att göra en kvalitativ undersökning och en kvalitativ intervju som är semistrukturerad, det vill säga att frågorna är öppna och informanten får utveckla sina egna svar utifrån den ordningsföljd vi valt att ställa frågorna. Vi hade sju intervjufrågor (se bilaga 1) som vi hoppades skulle ge svar på våra tre frågeställningar. Vi bestämde oss för att ha enskilda intervjuer med pedagogerna och beräknade att varje intervjutillfälle skulle ta 30 minuter upp till en timme. Vi bestämde tillsammans med pedagogerna en tid och plats för intervju.

Vi förberedde en informationsblankett (se bilaga 2) som elevernas föräldrar skulle få. Detta gjorde vi för att informera om vår undersökning och observation av barnens klassrumsmiljö. För att vi ska få göra denna observation i klassrummet behövde vi få föräldrarnas tillåtelse. Vi ville även att barnen själva skulle få bestämma om de ville vara med i studien eller inte. Därför förberedde vi en blankett (se bilaga 3) där de fick

fylla i om de vill delta eller inte. Likaså i den blanketten har vi kort förklarat om vår undersökning och vad vi gör när vi observerar. Vi bad eleverna fylla i blanketten om de ville delta i observationen i vår undersökning av klassrumsmiljön. Tanken var att observera var elever i behov av särskilt stöd satt för att se vilken betydelse platsen kunde ha i klassrummet. Dessutom skulle vår förståelse förstärkas när informanterna berättade om placeringen av elever i klassrummet och deras motivation. Inga namn på eleverna kom med i undersökningen, men för att göra rätt för oss och för elevernas rättighet, informerades om undersökningens syfte och vi frågade om tillåtelse att observera placeringen i deras klassrum.

3.3.2 Kontakt med deltagarna

De deltagande informanterna har vi varit i kontakt med sedan tidigare. Vi gick personligen till pedagogerna och berättade om vår undersökning och att vi ville skaffa förståelse för vad skolan och pedagoger gör för elever i behov av särskilt stöd och frågade om de ville delta i studien. De alla tackade ja och visade stort intresse och engagemang för ämnet. De flesta av pedagogerna uttryckte även en önskan om att få intervjufrågorna en dag innan så att de kunde vara väl förberedda inför intervjutillfället. Anledningen var nog att pedagogerna har deltagit i intervjuer i andra studier och därmed fått erfarenheten av att er hålla frågorna tidigare. Vi funderade över vad detta kunde resultera i om de fick frågorna innan. Fördelen är att pedagogerna får möjlighet att tänka igenom sina svar och svara så utförligt som möjligt vid intervjun och därmed bidra till detaljerade svar och information, men nackdelen är att det kan leda till att svaren inte är lika spontana och ärliga eftersom de har fått tid på sig att reflektera. Om de däremot hade fått frågorna först vid intervjun hade det kanske inte varit mycket att tala om då informanten inte var förberedda på vad de skulle säga och inte kunnat bidra mer än om de hade fått se frågorna innan intervjun. I slutändan bestämde vi oss för att pedagogerna fick intervjufrågorna en dag innan. Överst i intervjublanketten valde vi att ha med vårt syfte så att informanterna kunde relatera frågorna till syftet i vår undersökning. Vi frågade om samtycke att spela in intervjun för att kunna återkomma till vad som sades i intervjun. Alla informanter tillät att intervjun spelades in.

Vi delade ut informationsblanketter till de tre klasserna för att informera både barnen och föräldrarna om vår undersökning. Den ena blanketten fick barnen ta med sig hem till föräldrarna för att de skulle få veta om vår undersökning och även ge tillåtelse för

vår observation i klassrummet. Den andra blanketten fick barnen fylla i om de ville vara med i studien eller inte och lämnades tillbaka till oss samma dag. Det är föräldrarnas rättighet att få veta vad som sker under deras barns skoltid och barnens rätt till medbestämmande i vår undersökning (Patel och Davidson, 2011:63).

3.3.3 Intervjuerna

I alla våra intervjuer inledde vi med att be informanten berätta om sin bakgrund, ålder, utbildning och tidigare arbetslivserfarenheter (Larsen, 2009:86). Intervjun spelades in med mobiltelefon och inga anteckningar fördes under intervjun. Syftet var att vi skulle träffa våra informanter enskilt och ha intervju, men under materialinsamlingen har vi haft olika typer av intervjuer. Vi har fått ändra datainsamlingsmetoden med några av våra informanter på grund av att de inte kunde närvara vid intervjutillfället. Vi ska redogöra för varför och hur vi har gjort dessa typer av intervjuer. En diskussion kring dessa olika intervjutyper finns i kapitlet ”De olika intervjuformerna”.

3.3.3.1 Enskilda intervjuer

Vi har haft sammanlagt tre enskilda intervjuer, det vill säga att det har varit en informant per intervju. Vi har haft intervju med en specialpedagog och två ämneslärare. I varje intervju träffades både intervjuaren och informanten vid en avtalad tid och plats som informanten önskat. Dessa intervjuer varierade från att vara mellan 30 minuter till 50 minuter. Alla informanter svarade på frågorna och det tillkom några följdfrågor i intervjuerna.

3.3.3.2 Gruppintervju

Vi har vid ett annat tillfälle haft ytterligare en träff med specialpedagogen som vi även hade utfört i enskild intervju med, men denna gång var det även andra lärarkandidater med. Specialpedagogen bjöd in lärarkandidaterna för att se och lyssna på vad hon gör som specialpedagog. Vi tog tillfället i akt och frågade både specialpedagogen och lärarkandidaterna om vi fick spela in samtalet då vi hoppades att det skulle bidra till en fördjupad förståelse för vårt arbete. Vi fick tillåtelse att spela in. Intervjun varade i en timme. Olyckligtvis strulade tekniken och det som sades i intervjun gick inte att transkribera. Detta var dock en intervju som vi inte hade bestämt i förväg med specialpedagogen och när vi hade den såg vi den som en bonus där vi än en gång kunde få lyssna på specialpedagogen och se ifall vi kunde få med något ytterligare i uppsatsen.

Vi hade en annan gruppintervju tillsammans med två pedagoger. De uttryckte önskemål om att få göra intervjun tillsammans eftersom de ofta samarbetar ihop. Larsen (2009:85) menar att gruppintervjuer kan vara bra eftersom deltagande personer kan komplettera varandra och vidareutveckla sina svar och åsikter för varandra. Vi spelade även in intervjun med mobiltelefon och inga anteckningar fördes här. Intervjun varade i 30 minuter.

3.3.3.3 Intervju via mejl

Slutligen hade vi två informanter som inte kunde närvara fysiskt vid intervjutillfället. Vi erbjöd dem att svara på intervjufrågorna via mejl istället. Vi löste detta genom att skicka våra intervjufrågor via mejl till pedagogerna där de fick svara skriftligt. Vi fick enbart in svar från en av informanterna.

3.4 Metodreflektion

Som vi tidigare har beskrivit använde vi oss utav kvalitativ metod. En kvalitativ undersökning är inte generell på det sättet att undersökningen kan göras om med andra informanter och få samma resultat och svar (Larsen, 2009:24, 27). Det är inte möjligt att återskapa dessa förhållanden och situationer därför att insamlingen av data är beroende av individers erfarenheter och åsikter. Vi söker inte att generalisera, eftersom det inte går att skapa dessa förutsättningar igen och alla skolor i Sverige har olika tillgångar, resurser och insatser för elever i behov av särskilt stöd. Det kan gälla tillgång till pedagoger som resurs eller verktyg och teknik såsom datorer som hjälpmedel. Fördelen med en kvalitativ undersökning är som vi tidigare nämnde: att kunna personligen träffa informanten, informanten är fri att svara med sina egna ord och uttrycka sina känslor och åsikter, att det finns möjlighet för intervjuaren att ställa följdfrågor eller be informanten förtydliga sina svar. Nackdelen är att det krävs mer tid att transkribera de data vi samlat in, det betyder att det tar tid att skriva ut intervjuerna (Larsen, 2009:27).

Intervjuerna är transkriberade ordagrant där upprepningar finns med och även informanternas diskursmarkörer, det vill säga uttryck som ”eh, öh, liksom, typ, alltså”. I citaten som presenteras i resultat- och analyskapitlet har vi valt att ta bort dessa

markörer, eftersom de inte tillför något relevant i det som informanten säger. De fullständiga transkriberingarna är dock tillgängliga tills arbetet är examinerat.

3.4.1 De olika intervjuformerna

Innan vi samlade in data var det bestämt att vi skulle utföra enskilda intervjuer med varje informant. Trots detta fick vi ändra oss och ha med olika typer av intervjuformer såsom gruppintervju och intervju via mejl. I enskilda intervjuer skriver Patel och Davidson (2011:81f) att informanten kan fritt dela med sig av sina egna åsikter och tankar. Men Larsen (2009:27) noterar att intervjuaren måste ha i beräkningen att informanten inte alltid är ärlig i kvalitativa intervjuer jämfört med en person som svarar anonymt i ett frågeformulär. Vidare kan intervjuaren påverka intervjuresultatet, till exempel att informanten försöker svara det som intervjuaren är ute efter. Larsen (2009:85f) skriver att de olika deltagarna i en gruppintervju kan påverka datainsamlingen. Där kanske inte alla kommer till tals och säger sin åsikt, kanske för att man inte vågar i sina kollegors närvaro. Det kan även vara så att vissa tar mer utrymme vid intervjun och andras åsikter inte kommer med som hade varit av betydelse för vår undersökning. I intervjun via mejl har vi inte samma möjlighet att ställa följdfrågor så som vi kunde göra i de enskilda- och gruppintervjuerna. Eftersom vi inte kan ställa följdfrågor kan inte heller informanten utveckla sina svar och gå mer djupgående på det de tar upp.

3.5 Validitet och reliabilitet

Validitet i en kvalitativ undersökning handlar om trovärdighet och relevans i datainsamlingen (Patel och Davidson, 2011:105f). Larsen (2009:80) skriver också att validitet är att de data man samlat in är relevanta för undersökningens frågeställningar. Enligt Larsen (2009:80f) är det enklare att försäkra validiteten i en kvalitativ undersökning än i kvantitativa, det vill säga att hålla en hög validitet. Forskaren har möjlighet att ändra på frågeställningarna så att det passar materialen man samlat in. I kvantitativa undersökningar finns inte möjligheten att gå tillbaka till informanten och be om svar och förtydligande i enkäten om deras bidrag är anonyma (Patel och Davidson, 2011:74). Våra intervjufrågor till informanterna är ställda utifrån våra frågeställningar med utgångspunkt i undersökningens syfte. Det har gått som en röd tråd genom studiens

förarbete och insamling av material, därför ser vi trovärdighet och relevans i både undersökningens frågeställningar och intervjufrågor.

Larsen (2009:81) skriver att *reliabilitet* rör sig om exakthet och precision, det vill säga att forskaren har varit omsorgsfull och noga i sitt arbete. Att nå hög reliabilitet innebär att andra forskare kan utföra samma studie och få samma resultat varje gång, men detta är inte uppnåeligt i kvalitativa studier. I observationer lägger forskare märke till olika skeenden och händelser och tolkar dessa på sitt sätt jämfört med vad en annan forskare hade gjort. Även i intervjuer kan forskare få fram olika data beroende på informantens intervjusituation. Beroende på vilken dag eller om det hade varit en annan person som intervjuat hade det påverkat hur datainsamlingen såg ut (Larsen, 2009:81). Varje intervjusituation är olik den andra även om den genomförs på nytt med samma intervjuperson på grund av olika orsaker, till exempel att intervjupersonen har ändrat åsikt om det talade ämnet eller hur intervjupersonen känner sig vid intervjutillfället och hur stämningen är i intervjusituationen (Patel och Davidson, 2011:106). Som vi tidigare nämnde spelar tiden för intervjutillfället också roll, för vad hade intervjupersonen sagt eller inte sagt vid den tidpunkten, till exempel om intervjun hade legat under lunchtiden? Informanten hade troligtvis varit stressad om han hade behövt planera och genomföra en lektion efter lunchtid. Plats för intervjun kan också påverka vad intervjupersonen säger, till exempel om man hade suttit i personalrummet och haft intervjun.

3.6 *Forskningsetiska överväganden*

Eftersom vår forskningsundersökning berör människor innebär det att vi måste skydda våra informanternas identitet och integritet, det vill säga vilken individ det handlar om och deras okränkbarhet. Vetenskapsrådet har i sin publikation *God forskningssed* (Hermerén 2011:16) upprättat riktlinjer för vad forskare ska göra för att skydda de individer som är med i undersökningen. Både Larsen (2009:14) och Patel och Davidson (2011:62ff) hävdar att det finns fyra principer som är viktiga att ta hänsyn till när det gäller forskningsundersökning: *informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.*

Informationskravet: För att uppfylla informationskravet krävs det att forskaren informerar de deltagande i studien om undersökningens syfte (Patel och Davidson, 2011:63). Vi talade om för pedagogerna, eleverna och deras föräldrar om vårt syfte med undersökningen, att vi var intresserade av att se hur klassrumsmiljön ser ut och vilken betydelse det har för elevers lärande och vad skolpersonal gör för att stötta elever i sin lärandesituation.

Samtyckeskravet: Det är de berördas rättighet i studien att själva bestämma om de vill delta eller inte. De har även rätt att avbryta mitt i undersökningen om de så önskar (Patel och Davidson, 2011:63). Vår insamlade data från våra informanter ska inte användas för något annat syfte än för vår studie. De berörda i vår undersökning fick själva bestämma om de ville delta i studien eller inte. Om de inte ville delta eller avbröt sin medverkan mitt i undersökningen respekterades detta.

Konfidentialitetskravet: Konfidentialitetskravet betyder att de data och uppgifter om individer som finns ska skyddas från obehöriga och att deltagarna inte ska vara möjliga att identifiera i texten (Hermerén 2011:67; Patel och Davidson, 2011:63). Detta har vi informerat både våra informanter och även eleverna och deras föräldrar i informationsblanketterna (se bilaga 2 och 3). Vi har i vårt arbete anonymiserat platser och deltagare, de sistnämnda har vi gett fingerade namn.

Nyttjandekravet: Nyttjandekravet talar om att det insamlade materialet från de deltagande inte används för något annat syfte än för studien (Patel och Davidson, 2011:63). Vi har informerat våra informanter, elever och deras föräldrar att det insamlade materialet är endast avsedd för undersökningen.

4 Resultat och analys

I detta kapitel kommer resultatet från vår empiriska studie från två grundskolor i Skåne att presenteras samt kopplas till den forskning som återfinns i kapitel 2. I analysen av intervjumaterialet tas informanternas perspektiv och synsätt upp gällande arbetet för elever i behov av särskilt stöd. Faktorer som framkom som kan påverka elevers lärande var: struktur i klassrummet, störningsmoment, det visuella och auditiva lärandet, extra pedagoger och samverkan.

Våra informanter har fiktiva namn i alfabetsordning utifrån när intervjun ägde rum: Anna, Bengt, Carin, David och Erik. I det ena arbetslaget jobbar Anna, Bengt och Carin ihop och i det andra jobbar David och Erik.

4.1 *Problemsituationer i lärandet*

I ett klassrum med elever är det sällan tyst, vare sig det är genomgång, grupparbete eller individuellt arbete som pågår. Det kan finnas lärare som pratar högt, elever som har svårt att sitta still en längre tid, elever som pratar med varandra eller oljud utanför klassrummet. Det kan även handla om hur möbleringen ser ut i klassrummet eller föremål som stör koncentrationen hos eleverna. Vi kommer att presentera olika hinder som kan uppkomma i lärandesituationen för elever i behov av särskilt stöd utifrån våra insamlade intervjuer.

4.1.1 *Klassrummets struktur*

Både Bengt och Carin är klasslärare och har var sin klass i årskurs 3. Klassrummen är till ytan lika stora och även placeringen av bänkar och stol. Eleverna sitter vid kvadratiska singelbord och borden är placerade antingen två och två eller tre och tre. Vid gruppordningsplaceringar tenderas det att bli mycket prat bland eleverna och arbetsron blir inte detsamma om man sitter i grupp runt ett bord, uppger Bengt och Carin. Borden är riktade mot White board-tavlan för att eleverna ska slippa sitta med ryggen eller sidan mot tavlan. Informanterna upplever att det är lättare att få elevernas uppmärksamhet och att även själva lätt få en överblick över klassen. Bengt och Carin har fått möblera om ett antal gånger och placerat om eleverna för att hitta det som passar bäst för eleverna i klassen. Elever i behov av särskilt som är oroliga har svårt att koncentrera sig på

lektionerna och sina uppgifter och detta är något som Bengt och Carin har märkt hos sina elever och har valt att placera dem på andra platser med följande motivation:

Vi har valt att placera dem [elever i behov av särskilt stöd] på ett speciellt ställe just för att de behöver det. Många barn får en väldig trygghet av att sitta långt bak, till exempel, för då har de fokus och ser alla framför sig vilket ger dem ett lugn. Det är många som blir oroliga av att inte veta vad som händer bakom ryggen på en. Att ha folk bakom sig vilket gör att de vänder sig om, fokuserar på vad andra gör istället för att vända sig framåt. (Carin, 2013-05-14)

Kadesjö (2008:197) och Öhlmér (2000:30; 2009:50) föreslår att placeringen bör vara på sådant sätt att läraren enkelt kan gå runt i klassrummet och ha möjlighet till ögonkontakt med eleverna. Eleverna ska även sitta på sådant sätt att det inte leder till oro för vad som händer bakom dem eller sitta för nära andra kamrater, menar Öhlmér (2000:30; 2009:50). Informanterna anser att det är nödvändigt att placera elever på särskilda platser där de fungerar som bäst, det vill säga där de kan arbeta ostört. Med möbleringen av bord och stolar i två och två eller tre och tre rakt fram mot tavlan kan lärarna lätt få ögonkontakt med alla elever och komma runt smidigt.

Utöver möbleringen och placeringen i klassrummet berättar Carin och Erik om andra faktorer som spelar roll för att bringa koncentration hos eleverna. Det viktiga för informanterna angående klassrumsmiljön för elevers lärande är ord som ordning och reda, struktur och trygghet.

Det får inte vara för mycket smått och klottrigt och för mycket grejer, speciellt inte runt tavlan för de barn som behöver fokus och inte ska blanda in för mycket för att det kan störa dem i deras koncentration. Många barn [...] behöver väldigt rent och struktur och kliniskt, för att de inte ska tappa fokus, tappa koncentrationen. (Carin, 2013-05-14)

Genom att se till att det är rent och städlat vid White board-tavlan och lärarens skicklighet att använda tavlan på ett ordnat sätt kan det leda till ordning och riktad uppmärksamhet hos elever, skriver Öhlmér (2000:34; 2009:54). Detta är gynnsamt för alla elever, men särskilt för elever i behov av särskilt stöd då ordning och reda skapar

struktur. Irrelevanta texter och papper är något som kan störa elevers uppmärksamhet då de inte vet vad de ska rikta blicken mot, menar samtliga informanter. För att hålla ordning och reda i klassrummet har Bengt och Carin ett mål att det alltid ska vara städlat men de erkänner också att där faller de ibland. Finns det alltför mycket saker framme på bänken kan det upplevas som kaotiskt för eleverna då de inte vet vad de ska fokusera på. En annan lärare, Erik, ämneslärare i matematik och samhällsorienterade ämnen, tycker inte att det är bra att eleverna har ”tusen saker på sin bänk som inte har att göra med det vi håller på med”. En rörig bänk med böcker och anteckningsblock för olika ämnen som ligger framme gör det svårt för elever att fokusera på uppgiften (Kadesjö, 2008:196; Kimber, 2011:49). Erik menar att eleverna lätt blir distraherade av andra saker som ligger framme på bänken, att de exempelvis bläddrar i läsboken vilket de inte borde göra. För att sätta uppgiften i fokus bör eleverna lägga undan irrelevanta saker, då det blir lättare för dem att se vad de egentligen ska arbeta med (Kadesjö, 2008:196; Kimber, 2011:49).

4.1.2 Vuxna, elever och ljud

Vuxna kan vara ett störningsmoment då läraren pratar för högt genom att öka sin ljudvolym. Bengt menar att det händer att han pratar så högt att han nästan går runt och skriker. Carin säger att barnen också ökar sin ljudnivå och att både läraren och eleverna vänjer sig vid ljudvolymen, vilket kan leda till att de blir trötta i huvudet och inte orkar ta in mer information i undervisningen. Kadesjö (2008:167) och Wearmouth (2009:41) skriver att det inte gör någon nytta att skrika eller prata högt eftersom det inte blir något förtydligande för elever kring hur de ska gå vidare, utan istället som lärare tänka på att tala lugnt och tydligt. Istället föreslår Kadesjö att läraren borde visa tydlighet genom att ”beröra barnets medvetande på flera plan. Eftersom hörselintrycken ofta är svåra för barnen att uppfatta, måste de vuxnas signaler nå barnet på andra vägar” (Kadesjö, 2008:167f). Förutom hörselintrycken kan elever ha svårt att memorera alla stegen i instruktionen som ges, skriver Wearmouth (2009:47). Informanterna berättar att de arbetar med riktad undervisning som kan tolkas utifrån de nivåer Kadesjö nämner. Dessa nivåer kan handla om att läraren visar med hjälp av kroppsspråk, ögonkontakt med eleverna och även beröring. Instruktioner måste vara korta och konkreta, eftersom elever har svårt att få med all information som ges (Kimber, 2011:50). Bengt ger instruktionerna för klassen både muntligt och skriftligt i flera steg, sedan går han fram till elever i behov av särskilt stöd för att se om de förstod vad som skulle göras. Annars

förklarar han igen på ett annat sätt eller bryter ner instruktionerna i mindre delar när eleven upplever att det är för svårt att hålla ordning på instruktionerna. Carin brukar komma med handpåläggning, det vill säga lägga en hand på axeln, på elever när de gör sina uppgifter, både för att ”starta igång eleven till att jobba” och bekräfta och uppmuntra eleven under arbetets gång. Även elever kan vara ett störningsmoment. Ämnesläraren David säger att eleverna kan bli störda av sina klasskamrater, men menar inte att det måste vara någon speciell elev som ”stör mycket” utan för att det kan handla om lektionens arbetsformer. Till exempel om man jobbar med matematik och någon behöver arbeta med konkreta material vilket leder till att ljud och buller förs. Är det många som håller på med konkret material kan alla dessa ljud slå ihop och bli till oväsen. Ibland kan det vara att en elev behöver hjälp och skriker rakt ut eller hittar på andra saker i väntan på hjälp som kan störa andra elever, berättar Carin.

I ett klassrum med elever finns det olika ljud som kan störa i undervisningen: störande ljud som kommer från bord, stolar och dörrar, oväsen när många elever pratar, buller och dån utanför klassrummet. Nedan beskriver Carin och Bengt utrustningen de har införskaffat för att motverka oljud som förekommer i klassrummet:

Nu har vi ju tennisbollar, men det vi köper in nu, de nya möblerna som vi köper in nu är ljuddämpande och dämpande bordsskivor och stolar för att det inte ska höras så mycket. Så det är mycket med ljuddämpande väggar, tak, speciellt då bord och stolar, allt sådant gör otroligt mycket. För minsta lilla ljud av en stol, är det då 10 stolar, så kan det vara jättemycket ljud, bara förflyttning av stolar. (Carin, 2013-05-14)

Nu har vi haft tennisbollarna i sex år, tror jag ungefär. Och det märktes en omedelbar skillnad när vi satte på dem. Det [tennisbollar] har vi i alla klassrum. Det var för att slippa det där stolskrap-gnissel-ljudet. (Bengt, 2013-05-14)

Carin tycker att ljuddämpande föremål har en betydande effekt och tidigare har det varit en hög ljudnivå och för att få ner ljudnivån så har alla stolar fått tennisbollar på benen. I intervjun säger Carin att skolan har köpt in ljuddämpande bord och stolar som successivt kommer att bytas ut i klassrummen. Sådana föremål ger en omedelbar effekt i

klassrummet, men andra ljud som inte går att påverka är det som sker utanför klassrummet. I Davids fall är det den höga ljudnivån som uppstår vid raster ett störningsmoment, därför att rasthallen ligger utanför klassrummet. Han nämner att ljudisolerade dörrar hade minskat ljudet som kommer utifrån.

4.2 Resurser

I intervjuerna anser våra informanter att tillgången till resurser är en viktig del i arbetet för elever i behov av särskilt stöd. Vad dessa resurser är och hur de ser ut kan handla om allt ifrån tekniska hjälpmedel, samarbete samt till vuxnas stöd. Vi kommer att redovisa för de resurser som våra informanter anser vara av värde för att stötta elever i behov av särskilt stöd.

4.2.1 Visuellt stöd

Informanten Anna har 30 års erfarenhet av både skola och förskola och arbetar som specialpedagog. Anna säger i intervjun att det visuella stödet används som rutin vid dagordningen där varje veckodag har en specifik färg och lektionspassen har en relevant bild i förhållande till ämnet, t.ex. att matematiklektionen har en bild på tal. Det är en metod som kallas för PCS (Picture Communication Symbols) där bilder konkretiseras i färger och enstaka ord eller siffror som ett komplement om en elev inte har flyt i läsningen (Heister Trygg, 2005:31). Informanten nämner begreppet GAKK som står för Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation och menar att det är en kompensation för att stödja lärandet genom bilder om elever har svårt för att läsa. Heister Trygg (2005:36f) skriver att GAKK erbjuder ett visuellt stöd för barn som har svårt att hantera skriftlig information. Heister Trygg (2005:43) skriver att ”bildscheman är en metod som i första hand tydliggör och underlättar struktur och förståelse”, något som även Kimber (2011:47) instämmer. Våra informanter är väl medvetna om att bildschemat i klassrummet vid tavlan underlättar för eleverna att förstå vad som ska hända under dagen. Vid läsning av texter eller läsböcker kompletterar lärarna med bilder för att förstärka innebörden av innehållet och utöka deras förståelse för ord och begrepp. Vidare tillägger Heister Trygg (2005:5) och Wearmouth (2009:46ff) att bilder är gynnsamt för alla elever, något som även Erik i intervjun säger. Han säger att ”det visuella stödet är inte bara gynnsamt för elever i behov av särskilt stöd utan det är något positivt för alla elever”.

Heister Trygg (2005:27ff) skriver att GAKK använder sig av olika hjälpmedel där bilder har en central roll för elevers lärande. I våra intervjuer nämns smartboarden som ett visuellt hjälpmedel. En smartboard är en digital skrivtavla, det vill säga att både elev och lärare kan använda den som ett verktyg i undervisningen. Den har flera olika funktioner, exempelvis som att visa bilder, texter och uppspelning av film och ljud. Alla våra informanter berättar om de många funktioner och fördelar som smartboarden för med sig i undervisningen för elever med eller utan behov av särskilt stöd.

Smartboarden också faktiskt för att de elever som är i behov av särskilt stöd ofta, jag tänker ofta på det, de är ofta auditiva svaga. Det är deras svaghet inte alltid men jag har tittat på de elever som har åtgärdsprogram och det är nästan alltid så, att de är hjälpta av det visuella. Och där kan smartboarden spela en rätt viktig roll tycker jag. Dels med filmer och bilder och texter och så där. (Erik, 2013-05-20)

Där kan man ju skriva upp grejer som är hjälp till minnesanteckningar och annat som, allt som vi pratar, att man skriver upp där, tankekartor, minnesanteckningar. Och då kan man ju också trycka ut. Till barnen som har läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. De har... eller andra barn som har koncentrationssvårigheter, de kan inte fokusera mer än på en sak samtidigt. Så har man en genomgång och går igenom om någonting på tavlan, så skriver man där och barnen behöver inte anteckna själv, utan de är med och lyssnar. Sen så trycker man bara ut det sen och de får anteckningarna efteråt i efterhand. Så att de slipper jobba och lyssna samtidigt. (Carin, 2013-05-14)

Sen har vi förstås vår smartboard. Den skulle vi kunna utnyttja mer än vad vi gör. Vi är lite sådär på det kan jag känna, men det finns oerhört mycket vi kan göra på den. Där får vi nog bli bättre på till nästa år. (Bengt, 2013-05-14)

Sen krävs det att ha mycket kunskap att personal på skolan har om [smartboardens funktioner], det spelar ingen roll hur många datorer eller iPads eller smartboards vi har om man inte kan använda dem rätt. Där ligger väl vi lite efter tycker jag. Att det hade gått att använda på många

många andra sätt för att gynna lärandet. Specifikt mot elever med särskilda, alltså i behov av särskilt stöd. (David, 2013-05-14)

Öhlmér (2009:19ff) skriver att det kan vara svårt för elever att hålla fokus när de både ska skriva ner anteckningar samtidigt som de ska titta upp mot tavlan eller smartboarden och hitta var de ska fortsätta skriva av. Detta kallas för perception, det vill säga hur man uppfattar saker visuellt, auditivt eller taktilt (Kadesjö, 2008:104f; Öhlmér, 2009:20). I detta fall utövar eleverna flera moment på samma gång. De behöver stava och forma bokstäverna åt rätt håll, kunna hitta tillbaka där de lämnade i tavlan och samtidigt kunna lyssna på genomgången. Allt detta kräver en hög koncentrationsnivå av eleverna, hävdar Öhlmér (2009:20ff). Erik och Carin nämner olika sätt man kan arbeta med en smartboard och fördelen för elever som inte hinner med att skriva anteckningar finns möjligheten att skriva ut efter en genomgång. Carin är medveten om att många elever i hennes klass fortfarande utvecklar sin finmotorik och därmed kan det vara tidskrävande att skriva rätt istället för att fokusera på innehållet. Carin anser att innehållet är viktigt men även utvecklingen av finmotoriken. Bengt är kritisk i sitt eget användande av smartboard och menar att han borde bli bättre på att använda den oftare eftersom fördelarna är många för elevers lärande. I intervjun säger David att det krävs kunskaper av pedagogerna i användandet av tekniska verktyg. Utan rätt kunskaper får pedagogen inte ut det mesta av funktioner som verktygen erbjuder och därmed används inte det på det mest optimala sättet.

4.2.2 Elektroniskt stöd

Datorer är en resurs som elever med läs- och skrivsvårigheter kan få tillgång till där det finns olika hjälpmedel för att underlätta deras svårigheter, till exempel stavnings- och läsprogram (Svensson, 2009:185f). Datorn fungerar som en auditiv och visuell åtgärd för att stötta elever i behov av särskilt stöd (Öhlmér, 2000:33f). Ett sådant program som Bengt och Carin nämner heter Stava Rex som hanterar stavning och grammatiska fel på svenska. Det finns ett program med samma funktion fast för engelska som heter Spell Right. Öhlmér (2000:33) menar att elever kan få stöttning i sin läsning genom att använda sig av auditiva hjälpmedel som bedöms lämpliga i lässituationer. Ett sådant hjälpmedel kan vara ljudboken, men det finns även andra program som läser upp texter genom att skanna in texter och sedan så kan datorn läsa upp det som en ljudfil. Bengt och Carin, men också David och Erik, nämner ett hjälpmedel som heter Daisy-spelare

som är en ljudbok där eleven själv kan ställa in läshastigheten och följa med i texten. Smartboarden ses också som en resurs för att ytterligare stötta elevers lärande både auditivt och visuellt och har förklarats mer detaljerad ovan i avsnittet ”Visuellt stöd”.

4.2.3 Pedagoger

En resurs som samtliga informanter anser betydelsefull är pedagogerna. En extra pedagog i klassrummet gör en stor skillnad på vad eleverna hinner med på lektionen och väntetiden på hjälp minskas. Samtidigt känns det som en trygghet för lärarna att ha en kollega som kan framstå som den extra hjälpende handen och man själv kan fokusera på innehållet av lektionspasset. Nedan uttrycker några pedagoger vad de anser om att ha extra pedagoger i klassrummet.

Resurser... Då anser jag att resurspedagoger är ju guld värt som man kan dela... Lärarna räcker till mycket bättre och det tycker jag är jättepositivt. Och att man kan diskutera eleverna sinsemellan, så man behöver inte vara ensam om allt ansvaret. Det tycker jag är positivt. (Anna, 2013-04-24)

Vi är väldigt många pedagoger så vi kan vara resurser till varandra. Plus fritidspedagoger, plus att vi då har valt att jobba SV/SO, MA/NO i två olika sjok så vi går in, det gör att vi kan vara resurs hos varandra. Vi är oftast helt själv, men absolut ju fler pedagoger desto bättre resultat, så är det ju. Är man många vuxna och får en stöttning så att man har chans att verkligen få tid till varje elev, det är det som gör att en elev lär sig och får lite feedback på det de jobbar med. (Carin, 2013-05-14)

Oftast är det bättre att vara två vuxna på 20 barn än att dela gruppen och vara en vuxen på 10. Det tycker jag... Låter kanske konstigt, men det är faktiskt så. För två vuxna, alltså fyra ögon och fyra öron är bättre än när man är själv. En kan hålla i undervisningen så kan den andra kan gå runt och vara lite mer lugnande. (Bengt, 2013-05-14)

...att kunna stå vid tavlan och koncentrera sig på undervisningen och inte behöva vara [...] polis och få ner stormomenten. Man tappar lätt fokus när man måste avbryta hela tiden för att säga till elever. Då är

det skönt att ha någon annan som kan göra de bitarna. Det kanske är något barn som behöver en vuxen i lektionen som sitter bredvid för att lägga en hand på axeln när man börjar flippa ur liksom. (Bengt, 2013-05-14)

Sen har vi ju lärare, vi är ju dubbellagda, då och då under veckan så man är två lärare och det gör ju också att man kan jobba på ett annat sätt med de elever som behöver det. (Erik, 2013-05-20)

Samtliga informanter uppskattar att ha en extra pedagog i klassrummet, då det tillåter dem att arbeta på ett mer effektivt sätt. En ensam lärare i klassrummet kan ha svårt för att ge den tid och uppmärksamhet som elever i behov av särskilt stöd behöver, särskilt om det är flera som är i behov av särskilt stöd, enligt Jakobsson och Lundgren (2013:52f) och Öhlmér (2009:48). Vidare menar de att en resurspedagog kan bistå läraren med extra tid och stöttning för klassen i helhet. Utifrån citaten ovan från informanterna kan det tolkas som att ju fler pedagoger i klassrummet desto bättre koll har de på undervisningen, där pedagogerna räcker till för elever som känner att de behöver extra stöttning. Att ha en extra pedagog ses som en förstärkning för klassen och även för elever i behov av särskilt stöd, påpekar Kadesjö (2008:217). Vi vill citera från Kadesjö i följande stycke:

Det är vanligt att i stället för att tillsätta en personlig assistent så anställs en resursperson som förstärkning i en grupp med ett eller flera krävande barn. [...] Ibland är målsättningen att få hela gruppen att fungera bättre och därmed också barnen med specifika svårigheter. Till fördelarna med detta system hör att denna person då blir en i arbetslaget, vilket tydligare tvingar alla att ta ansvar för barnet med svårigheter (Kadesjö, 2008:217).

Våra informanter kan vara resurs för varandra då de själva inte håller i undervisning, exempelvis när Eriks klass har idrott har han tid att vara resurs hos en annan klass. I det nära samarbetet med eleverna i parallellklassen tar pedagogerna även ansvaret för varandras klasser. Bengt och Carin som jobbar mycket ihop med deras två klasser ser det som att det är deras ”gemensamma barn” där de diskuterar elevernas kunskaper och betyg. De arbetar i samma arbetslag tillsammans med andra pedagoger, men de två

träffas dagligen för att planera och diskutera elevernas studiegång och eventuella svårigheter i lärandet. Eftersom de undervisar i de flesta ämnen träffar de eleverna ofta och ser tydligt var de ligger i förhållande till kunskapsmålen. Många gånger täcker de upp för varandra för att kunna hantera det stora behovet av stöd från elever i klassrummet. Carin beskriver att möjligheten är större för att ge återkoppling till eleverna när det finns en extra vuxen inne i klassrummet. En extra pedagog i klassrummet gör stor skillnad på undervisningens kvalité, menar Bengt. Han ger exempel på att lärare A kan stå framme vid tavlan eller smartboarden och fokusera på att undervisa medan lärare B kan gå runt i klassrummet och vara ”polisen” som får ner stormomenten hos eleverna. Erik bekräftar på samma sätt som Bengt att med flera pedagoger i klassrummet har de större möjlighet att räcka till för fler elever.

4.2.4 Samverkan

Samarbetet mellan specialpedagog, lärare och föräldrar ses som kärnan för att stötta elever i behov av särskilt stöd (Jakobsson och Lundgren, 2013:50; Stenhammar, 2000:10). För att eleverna ska nå upp till de kunskapsmålen behöver de stöd från skola och hem. Specialpedagogen Anna anser att nära samarbete och regelbundna samtal med lärarna skapar en god överblick över vilka elever som behöver särskilt stöd och därmed kan hon fördela resurserna bland eleverna. Lärarna pratar med Anna och berättar för henne om de är bekymrade för att en elev inte kommer att klara kunskapsmålen. Jakobsson och Lundgren (2013:15f, 52f) definierar samverkan där verksamheten går tillsammans för att uppnå ett gemensamt mål. I den betydelsen menas att skolpersonalen med olika professioner som specialpedagog, speciallärare, klasslärare och ämneslärare arbetar nära för att stötta elever i behov av särskilt stöd för att uppnå kunskapsmålen.

De elever som upptäcks och anses behöva särskilt stöd får stöd samtidigt som de är under utredning, säger Anna. Anna utreder elevens behov av stöd, eftersom stödet kan se olika ut beroende på elev och förhållande. Specialpedagogen förklarar att en ansökan för utredning av särskilt stöd skickas in till henne och informerar föräldrarna om utredningens process. Anna ser inte några problem med att samarbeta och tror att det beror på att hon är öppen och ärlig och talar om hur situationen ligger till och vad skolan har att erbjuda eleven. På så vis är föräldrarna informerade och delaktiga i sitt barns skolgång genom samarbetet mellan skola och hem (Hallberg, Vegerfors och Hendar, 2008:16f; Lgr11, 2011:10; Öhlmér, 2000:40). För att ge elever särskilt stöd är

det också nödvändigt att eleven tar emot stödet. Med det menar Anna att samarbetet med eleven är viktigt för att stödet ska ge någon effekt. Ibland kan vissa elever uppleva att det är jobbigt att gå till Anna för särskilt stöd, eftersom de är oroliga över att de missar mycket av lektionen i klassrummet. Anna försöker då anpassa tiderna så att eleverna inte ska känna att de missar för mycket och menar att ”alla vinner på att eleven är samarbetsvillig”. Hos elever i behov av särskilt stöd är delaktighet och förståelse viktig om varför de får extra stöd, anser Anna. Det innebär att det är viktigt att eleven själv är delaktig och tar del av ansvaret i sitt lärande. Hattie (2009:23) menar att genom att eleverna först känner till och förstår kunskapsmålen som ska uppnås kan leda till en större medvetenhet om sitt eget ansvar för att uppnå målen. Därmed blir eleverna informerade och inbjuds till delaktighet och en aktiv roll i sitt eget lärande. För att det ska kunna vara något samarbete handlar det således om förhållandet mellan den vuxna och eleven, enligt flera författare (Hattie, 2009:22ff; Kimber, 2011:32; Shevlin och Rose, 2010:13ff; Wearmouth, 2009:4f; Öholmér 2000:10). För att upprätthålla en god relation mellan lärare och elev är det nödvändigt att de har förtroende för varandra, det vill säga att läraren har höga förväntningar på eleven att denne kan uppnå goda framsteg i sitt lärande. En god relation mellan lärare och elev där läraren har ett positivt synsätt och attityd kan leda till att eleven känner sig sedd och hörd och uppskattad. Läraren förväntas även att anpassa sin undervisning och arbetssätt utifrån elevens förutsättningar och behov. För att eleven ska våga ta sig an nya uppgifter behöver den vuxne hjälpa till med att bygga upp elevens självförtroende. Detta kan göras genom att läraren klargör för eleven att läraren bryr sig och vill elevens bästa samt att läraren finns där för att stötta eleven.

5 Slutsats och avslutande reflektion

Syftet med undersökningen är att skaffa oss förståelse för lärandesituationen för elever i behov av särskilt stöd utifrån pedagogers perspektiv. I arbetet med elever i behov av särskilt stöd krävs det duktiga och engagerade pedagoger som bryr sig och tänker på elevens bästa. Pedagogerna är de som sporrar och uppmuntrar eleverna att se positivt på sitt lärande. Likväl spelar elevens aktiva deltagande en stor roll för sitt ansvarstagande i lärandet. Utifrån resultatet som vi har samlat in och den forskning vi läst, har vi analyserat och kommit fram till ett antal faktorer som är betydelsefulla för att stötta elever i behov av särskilt stöd i lärandesituationen.

Pedagog och elev: Informanterna anser att det är deras främsta uppgift att se till att eleven känner trygghet vare sig de befinner sig i klassrummet eller hos specialpedagogen. För att skapa en sådan trygghet krävs det att pedagogen och eleven har en bra relation till varandra där det finns trygghet och förtroende. Ett positivt förhållande kännetecknar pedagogen som stöttar, bryr sig, uppmuntrar och ställer höga förväntningar i den mån att eleven lyckas uppnå dem. Elevens delaktighet och ansvar för sitt lärande är viktiga faktorer för att klara sig i skolan.

Pedagogens syn på elev och elevens syn på sig själv: Hur pedagoger ser på elever har stor inverkan på vad de förväntar sig från eleven. Elevens självuppfattning förstärks genom den syn som pedagogen har på eleven, det vill säga positivt eller negativt. Utifrån vårt resultat och även forskningslitteratur är den positiva synen på eleven som kunnig och duglig en förutsättning för att öka elevens självförtroende och positiv inställning för lärandet.

Elevens delaktighet i sitt eget lärande: Oavsett vilka resurser eller metoder skolorna har att erbjuda för att stötta elever i behov av särskilt stöd, har det ingen effekt förrän eleven är delaktig i sin egen lärandesituation. Det är nödvändigt från pedagogers sida att förklara kunskapsmålen för eleven, så att denne förstår sin del i ett större sammanhang och förstår sitt ansvar för att uppnå målen.

Visuell- och auditivt stöd: Angående det visuella stödet är informanterna entydiga i att det är en metod som gynnar alla elever, elever i eller utan behov av särskilt stöd. Där krävs det inte att eleverna behöver kunna läsa i flyt utan genom att titta på bilden kan de tolka innebörden av bilden. Elektroniskt stöd som datorer, smartboard och ljudböcker har olika funktioner som stöttar den visuella eller auditiva förmågan, vilket informanterna menar visar sig vara ett bra komplement för elever som har det ena eller det andra som styrka.

Ordning och struktur: Informanterna säger att många elever, särskilt elever i behov av särskilt stöd, behöver ordning och struktur i klassrumsmiljön. Det kan handla om att placera elever på särskilda platser där de fungerar som bäst utan att bli störd av andra i omgivningen. Det kan även handla om ett rent och ordnat klassrum för att elever ska kunna koncentrera sig på undervisningen.

5.1 Avslutande reflektion

Undersökningen genomfördes på två grundskolor och en urvalsgrupp på sju pedagoger, men där vi fick in sex intervju svar där både kvinnor och män finns representerade. De informanter som deltog i undersökningen gav oss värdefull insikt för arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Vi har fått möta på ett antal olika hinder i vår insamling av material och transkribering av intervjuer. Vi hade två informanter som inte kunde närvara fysiskt vid intervjutillfället, men vi erbjöd dem att delta genom att svara på frågorna genom mejl. Vi diskuterade vad detta kunde innebära för vårt resultat. Vi var beredda på att svaren inte var lika utformade som de hade varit på en intervju där informant och intervjuaren träffas ansikte mot ansikte. Vi kunde inte heller ställa följdfrågor direkt till informanten vid oklarheter i deras svar. Vi fick in svar från en av informanterna, men svaren har varit korta och outvecklade och alla frågor besvarades inte. Därmed har vi inte kunnat använda de svar vi fått in. Det fanns en annan informant som inte hade möjlighet att medverka och fick avbryta sitt deltagande i studien. Det hade varit intressant att få höra vad denna informant har att berätta om vårt undersökningsområde, eftersom denne var specialpedagog. Vi hade redan med specialpedagogen Anna i undersökningen och det hade varit intressant att få höra likheter och skillnader i deras arbete i respektive skola. På grund av tekniskt strul gick det inte att transkribera den andra intervjun tillsammans med Anna. Som vi nämnde

tidigare var intervjun inte inräknad från starten, men vi hoppades att intervjun skulle bidra med nya infallsvinklar och en fördjupning som kunde användas i uppsatsen. Trots det tror vi inte att detta påverkade resultatet, eftersom hon återberättade hennes roll som specialpedagog och var snarlik den information vi fick i vår enskilda intervju med henne.

Resultatet som vi har kommit fram till representerar enbart informanternas perspektiv och erfarenheter. Undersökningen kan inte säga hur det ser ut i andra skolor och det hade varit intressant att undersöka hur stödet ser ut i fristående skolor eller privatskolor. En annan aspekt hade varit att undersöka i vilken omfattning elever får det särskilda stödet när de blir äldre och går i mellan- och högstadiet, då de ska utvecklas till att bli självständiga individer och får ta alltmer ansvar för sina egna studier.

I vår framtida yrkesroll som lärare i en klass vet vi säkerligen att klassen inrymmer individer, alla med särskilda behov som behöver stöttas på olika sätt för att klara skolan. Dessa elever kommer vi att möta på i olika åldrar, i olika årskurser och det gäller att vara alert när eleven visar negativ attityd och syn på skolan eller har ett lågt självförtroende. När elever riskerar att inte uppnå kunskapsmålen är skolan skyldig att ge elever särskilt stöd. Det finns och kommer alltid att finnas elever i behov av särskilt stöd, antingen under en kort period av deras skolgång eller som ett långvarigt stöd genom grundskolans år. Slutsatsen i vårt arbete fastställer att pedagoger och även eleven själv är avgörande faktorer för att eleven får det stöd denne behöver. Arbetet för särskilt stöd utgår inte från resurser och metoder i sig själva, utan börjar från elevens vilja att ta emot stödet som erbjuds och pedagogens engagemang och stöttning för eleven.

REFERENSER

Greene, Ross W. (2003). *Explosiva barn: ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura

Hallberg, Agneta, Vegerfors, Karin & Hendar, Ola (2008). *Elever i behov av särskilt stort stöd i skolan: vad kan vi göra?*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Hermerén, Göran. (red.) (2011). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tillgänglig på Internet:

<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forskningssed+2011.1.pdf> Hämtad 2013-05-17

Hattie, John A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Heister Trygg, Boel (2005). *GAKK: grafisk AKK: om saker, bilder och symboler som alternativ och kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK)

Jakobsson, Inga-Lill & Lundgren, Marianne (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd: viktigare än diagnos*. Stockholm: Natur & Kultur

Kadesjö, Björn (2008). *Barn med koncentrationssvårigheter*. 3., [aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. (2003). Stockholm: Skolverket

Kimber, Birgitta (2011). *Att hantera busungar och andra ungar: boken som lockar fram kraften i skolan så att alla barn trivs och lär sig*. 1. uppl. Malmö: Epago

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs].
(2011). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> Hämtad 2013-05-15

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Rose, Richard & Shevlin, Michael (2010). *Count Me In!*. Jessica Kingsley Publishers

Stenhammar, Ann-Marie (red.) (2000). *Individuell planering för eleven i skolan.* 2., [rev. utg.] Umeå: Specialpedagogiska institutet

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening.* 2., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur

Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering. (2008). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787> Hämtad 2013-05-24

Teveborg, Lennart (2001). *Elever i behov av särskilt stöd: en bok om olika funktionshinder och skolans stödjande insatser för elever med dessa funktionshinder.* Solna: Ekelund

Wearmouth, Janice (2009). *A Beginning Teacher's Guide to Special Educational Needs,*
Buckingham: Open University Press

Öhlmér, Inger (2000). *Elever i behov av särskilt stöd: från handlingsberedskap till konkreta åtgärder.* Västerås: IÖ Respons

Öhlmér, Inger (2009). *Åtgärdsprogram: ett verktyg i skolans vardag.* 2., [rev.] uppl. Västerås: IÖ Respons

Bilaga 1: intervjufrågor till informanten

Syfte: Vi vill undersöka vad pedagoger och skolan gör för att stötta elever i behov av särskilt stöd i sin lärandesituation. Vi vill ta reda på vad som görs för eleven, det vill säga vilka resurser och metoder som används av pedagogerna.

Intervjufrågor:

1. Hur länge du har arbetat i skolan? (ålder, utbildning, tidigare arbetslivserfarenhet)
2. Hur ser klassrumsmiljön ut?
3. Vilka störningsmoment finns i klassrummet?
4. Vilka för- och nackdelar finns med klassrumsmiljön för elevers lärande?
5. Vilka resurser har skolan tillgång till? (pedagog, metod, teknik)
6. Vilka medel och insatser använder ni utav för att stötta elevers lärande?
(pedagog, metod, teknik)
7. Vilka resurser anser du är användbara för att stötta elevers lärande?

Bilaga 2: informationsblankett till föräldrar

Hej alla föräldrar!

Vi är två studenter, Malin och Jenny, från Malmö högskola som har studerat sedan 2010 på Barndoms- och ungdomsvetenskap, en utbildning på 3,5 år. [...] Om tio månader är vi färdigutbildade lärare och ska skaffa oss vårt första lärarjobb. Just nu är vi inne på näst sista terminen och ska inleda vårt examensarbete.

I vårt examensarbete vill vi undersöka vad pedagoger och lärare har för resurser och metoder för att stötta elever med behov av särskilt stöd i sin lärandesituation. Vi vill skaffa oss en uppfattning om hur pedagoger använder miljön för att underlätta lärandet och behöver därför observera lektionerna under en kort period. Barnen kommer inte att vara i fokus, utan det är själva miljön under lektionerna som vi kommer att observera. Vi kommer inte att redogöra några namn, klasser eller skolor i vår uppsats, så varje person som deltar i studien kommer att vara anonym. Vi kommer inte att spela in ljud eller film, utan endast anteckna. Om ni inte önskar att era barn ska vara med då vi kommer ut för observation kommer detta att respekteras. Observationen kommer att vara ett komplement till våra intervjuer som vi har med pedagogerna.

Vi är tacksamma om ni samtycker och ger tillåtelse att observera klassrumsmiljön under barnens lektionstid, då detta ger oss värdefull information! Ert/era barn får en egen blankett där de själva får bestämma om de vill vara med i studien eller inte. Vi behöver både förälders och barnens eget samtycke för att observera.

Var god och lämna in till oss **senast torsdagen den 18 april**.

Bästa hälsningar

Malin Pomykala och Jenny Quach

-----klipp ut och lämna in nedanstående blankett-----

Jag/vi godkänner att vårt/våra barn får delta i studien.

Vårdnadshavares
underskrift: _____

Jag/vi godkänner **inte** att vårt/våra barn får delta i studien.

Vårdnadshavares
underskrift: _____

Bilaga 3: blankett till elever

Hej alla barn!

Vi är två studenter från Malmö Högskola och vi ska skriva ett examensarbete tillsammans. Vi kommer att observera hur ert klassrum ser ut. Vi tittar på var ni sitter någonstans, var stolar och bord är placerade.

Vi hoppas att ni vill vara med i vår undersökning! Ni kommer att vara anonyma, det betyder att de som läser vår text kommer inte att veta vem som sitter var i klassrummet. Ingen kommer heller att veta vilken skola eller klass det är.

Bästa hälsningar

Malin och Jenny

Jag vill vara med i undersökningen.

Namn: _____

Jag vill **inte** vara med i undersökningen.

Namn: _____