



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att arbeta med elevers känsla av sammanhang

– en väg från riskzon till friskzon?

Anna Egman
Elisabeth Nilsson

Examensarbete, 15 hp, inom det specialpedagogiska programmet

Nivå: Grundnivå

Termin/år: Ht 2007

Handledare: Susy Forsmark

Examinator: Inga-Lill Jakobsson

Abstract

Arbetets art: C-uppsats 15 hp, Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik, specialpedagogiska programmet Høstterminen 2007.

Titel: Att arbeta med elevers känsla av sammanhang
– en väg från riskzon till friskzon?

Författare: Anna Egman & Elisabeth Nilsson

Handledare: Susy Forsmark

Examinator: Inga-Lill Jakobsson

Nyckelord: Känsla av sammanhang – KASAM, salutogen, delaktighet, inkludering och en skola för alla

Syfte

Uppsatsens syfte var att undersöka några pedagogers erfarenheter av att arbeta med begreppet **Känsla Av SAM**manhang – KASAM - och granska det utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Till grund för det pedagogiska arbetet på skolorna låg en salutogen inriktning, vilket innebär att man tar sin utgångspunkt i hälsofrämjande faktorer. Genom att ta reda på vilka strategier som fanns i skolan för att eleverna skulle få uppleva begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet tog vi del av deras erfarenheter av att arbeta med KASAM.

Metod

Uppsatsen har en kvalitativ ansats och datainsamlingsmetoden bestod av två halvstrukturerade gruppintervjuer. Den ena gruppen bestod av fem lärare och den andra gruppen av fyra. De tre begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet användes som utgångspunkt vid analysen. Resultatet kopplades sedan till litteratur där de specialpedagogiska begreppen delaktighet, inkludering och en skola för alla diskuterades. På så sätt belystes resultatet utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

Resultat

Resultatet visar att grunden för det salutogena arbetet på de båda skolorna innebär att man utgår från det som fungerar bra, och att stor vikt läggs vid att stärka självkänsla och självförtroende. Det visar även att det används olika strategier på skolorna för att elever skall få uppleva begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Två perspektiv kan urskiljas, det kategoriska och det relationella. I det relationella perspektivet utgår man från att verksamheten skall anpassas till eleverna, medan man utifrån det kategoriska perspektivet intar en starkare individfokusering. Resultatet visar att KASAM kan relateras till specialpedagogiska begrepp och att salutogena insatser visat sig framgångsrika. Trots det pekar resultatet på att det är svårt att skapa en känsla av sammanhang för alla elever i skolan så som den ser ut idag, i synnerhet för de som är i behov av särskilt stöd. Vikten av att anpassa organisation, arbetsätt och förhållningssätt till eleverna och den miljö de vistas i framkommer i resultatet och visar sig vara en förutsättning för att nå inkludering och en skola för alla.

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning och bakgrund | 1 |
| 2 Litteraturstudier | 2 |
| 2.1 Specialpedagogikens framväxt i Sverige | 2 |
| 2.2 Olika perspektiv på specialpedagogik..... | 3 |
| 2.3 Delaktighet, inkludering och en skola för alla | 5 |
| 2.4 Antonovskys teori | 7 |
| 2.5 Specialpedagogiken möter KASAM..... | 9 |
| 2.6 Några forskares syn på Antonovskys teori..... | 10 |
| 3 Teorianknytning | 11 |
| 3.1 Verksamhets- och interaktionsteori..... | 11 |
| 3.2 Systemteori..... | 11 |
| 3.3 Ett salutogent perspektiv | 12 |
| 4 Syfte | 13 |
| 4.1 Forskningsfrågor | 13 |
| 5 Metod | 13 |
| 5.1 Val av metod | 13 |
| 5.2 Urval..... | 14 |
| 5.3 Förberedelser av intervjuer..... | 14 |
| 5.4 Etik | 15 |
| 5.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och relaterbarhet | 16 |
| 5.6 Genomförande av intervjuerna..... | 17 |
| 5.7 Metodreflektion..... | 17 |
| 5.8 Databearbetning och form för analys | 18 |
| 6 Resultat | 19 |
| 6.1 Vad innebär en salutogen inriktning för de olika skolorna | 19 |
| 6.2 Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva <i>begriplighet</i> ? | 20 |
| 6.3 Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva <i>hanterbarhet</i> ? | 21 |
| 6.4 Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva <i>meningsfullhet</i> ?..... | 22 |
| 6.5 En jämförelse av skolornas strategier som en sammanfattning av resultatet..... | 24 |
| 7 Diskussion och slutsatser | 25 |
| 7.1 Ett salutogent perspektiv som utgångspunkt..... | 25 |
| 7.2 Ett relationellt perspektiv träder fram | 26 |
| 7.3 Ett kategoriskt perspektiv träder fram | 28 |
| 7.4 KASAM möter specialpedagogiken..... | 29 |
| 7.5 Specialpedagogiska implikationer..... | 30 |
| 7.6 Förslag på ny forskning..... | 30 |
| 8 Avslutande tankar | 31 |
| Referenser | 32 |
| Bilaga A: KASAM-enkäten | 35 |
| Bilaga B: Intervjuguide | 39 |
| Bilaga C: Påminnelsebrev | 40 |

1 Inledning och bakgrund

Vi är två förskollärare som närmar oss slutet på vår specialpedagogutbildning. Vi har erfarenheter av att ha arbetat i förskola, förskoleklass och skola. Utbildningen har av oss båda uppfattats som stimulerande och utvecklande och vi har fått många utmanande perspektiv på hur uppdraget, en skola för alla, kan nås. En skola för alla har problematiserats utifrån flera olika infallsvinklar under hela vår utbildning till specialpedagoger. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) uttrycker en internationell samsyn på specialundervisningens behov i framtiden. Där betonar man att alla berörda parter måste anta utmaningen att en skola för alla verkligen innebär en skola för alla. Vi ställer oss frågan hur vi i förskola och skola kan skapa förutsättningar som kan leda till inkludering, alltså en skola för alla? Vikten av ett synsätt där man inte lägger problemet på enskilda individer har inte nog betonats under utbildningens gång, och betydelsen av både grupp och organisationsnivå har poängterats.

Emanuelsson och Persson (2002) visar dock i tidigare forskning att specialundervisningen har varit väldigt individfokuserad. Elevernas svårigheter i den vanliga undervisningen identifieras ofta tidigt under deras skolgång, och åtgärden blir specialundervisning till eleverna. För många av dem blir detta starten till en "specialundervisningskarriär". Författarna kom fram till att andelen elever som går det Individuella programmet på gymnasiet, är nästan lika hög som andelen elever som har haft specialpedagogiska insatser under grundskoletiden. Resultaten pekar på att specialundervisningen kanske är bättre på att lösa den "vanliga" undervisningens differentieringsproblem, än enskilda elevers svårigheter. Vad kan vi som specialpedagoger bidra med för att bryta den individfokuserade specialundervisningen som Emanuelsson och Persson talar om? Hur kan vi i förskola och skola implementera ett synsätt där man utgår från elevers möjligheter, istället för att fokusera på deras svårigheter?

På senare år har man mer och mer börjat tala om vikten av ett hälsofrämjande arbete. I regeringens proposition 2001/02:14 står det att skolan är en viktig faktor i det hälsofrämjande arbetet. Sådana hälsofrämjande faktorer är bl.a. upplevelse av sammanhang och helhet, delaktighet, inflytande och självkänsla, och arbetet skall vara förebyggande – alltså en förskjutning från riskfaktorer till friskfaktorer. Även Lundgren och Persson (2003) skriver att forskningen har förskjutits från ett riskperspektiv till ett friskperspektiv. De betonar vikten av samverkan i ett förebyggande arbete. I SOU 2006:77 skriver man att den ökade ohälsan hos barn och unga tyder på att förskolans och skolans insatser inte har räckt till fullt ut. "Det finns tydliga samband mellan skolans förmåga att genomföra sitt huvuduppdrag och elevernas psykiska hälsa. Att förbättra skolans kvalitet är därför angeläget"(s. 23).

Vi har erfarenheter av att man inom förskola och skola har ambitionen att göra både barn och föräldrar delaktiga i skolarbetet. Våra erfarenheter säger oss dock att det är långt kvar innan målet är nått. IUP (individuella utvecklingsplaner) och portfolio är några av de metoder som används för att skapa delaktighet och synliggöra sammanhang. Vi ställer oss ändå undrande till hur långt vi har kommit med det hälsofrämjande arbetet i skolan, med betoning på faktorer som delaktighet, självkänsla och upplevelser av helhet och sammanhang. Under utbildningens gång har vi reflekterat över hur vi i den pedagogiska verksamheten kan utveckla ett förhållningssätt, där vi går från ett riskperspektiv till ett friskperspektiv. Vi har funderat över hur man kan fördjupa arbetet kring barns delaktighet, för att det ska leda till inkludering. Hur kan man inom förskola och skola arbeta för att ge barnen en upplevelse av sammanhang? Mycket kraft går åt till att söka orsaker till barnens svårigheter. Vi söker efter redskap för att bryta denna trend, och istället lägga kraften på de friska och positiva faktorerna. Hur går man från ett riskperspektiv till ett friskperspektiv?

Utifrån detta resonemang beslutade vi att vända oss till några skolor med en salutogen inriktning (utgångspunkt i hälsofrämjande faktorer), för att ta reda på vilka strategier som finns för att öka elevernas känsla av sammanhang. Vi hoppas att alla inom förskolan och skolans värld kan ha nytta av studien, i synnerhet specialpedagoger som har ett extra ansvar för att arbeta för en skola för alla.

2 Litteraturstudier

Vi börjar med att beskriva specialpedagogikens framväxt i Sverige, för att sedan belysa olika perspektiv på specialpedagogik. Därefter följer ett avsnitt där begreppen delaktighet, inkludering och en skola för alla behandlas. Antonovskys teori om KASAM, **K**änsla **A**v **S**AMmanhang, redovisas. Ett kort resonemang över hur specialpedagogiken möter KASAM följer därefter och kapitlet avslutas sedan med några forskares synpunkter på Antonovskys teori.

2.1 Specialpedagogikens framväxt i Sverige

Intelligenstest börjar användas på 1920-talet för att sprida sig mer och mer under 1930 och 1940-talet. Brodin och Lindstrand (2004) menar att anledningen bland annat är att kunna avskilja elever till specialklasser. Det gällde i första hand de elever med lägre begåvning och de som hade svårt med läsning och skrivning. De beskriver vidare att det var av stor vikt för lärarna att bevisa för föräldrarna att urvalet var sakligt och rättvist och att hjälpklassplaceringen var till godo för deras barn. Det visade sig dock att en sådan klassplacering medförde stora begränsningar för eleverna senare i livet, eftersom arbetsmarknaden till stor del var stängd för dem. De elever som uppfattades som svåruppföstrade placerades i obs-klasser (observationsklasser). Syftet med det var att underlätta för de andra eleverna i klassen genom att ta bort dem som störde, och förbättra för de svåruppföstrade genom att de placerades i en för dem mer gynnsam miljö.

Den nya enhetsskolan växte fram under 1950-talet men specialklasser och hjälpklasser fanns kvar i syfte att ge trygghet åt barnen och förhindra att självtilliten inte knäcktes av de stora krav som ställdes i skolan (Brodin & Lindstrand, 2004). 1962 infördes grundskolan. Undervisningsmetoderna förändrades väldigt lite och kraven på att bygga ut specialundervisningen ökade. En förändring startade 1974 då SIA-utredningen (skolans inre arbete) arbetade med en ny organisation för skolan, där segregationen i specialklasser upphörde alltmer. Brodin och Lindstrand beskriver att man inom SIA-utredningen riktar stor kritik mot specialundervisningen och menar att specialklasser och hjälpklasser kan leda till segregering och utanförskap. En annan kritik som framfördes av SIA-utredningen var att de specialpedagogiska insatserna saknade bredd och målinriktning och inte tog hänsyn till samspelet mellan olika faktorer i och utanför skolan. Vidare menar SIA-utredningen att utgångspunkten är att alla barn har samma grundläggande behov. Det innebär att barn i behov av särskilt stöd, ibland behöver få mer, för att få lika mycket som andra. Vid flera tillfällen i utredningen ifrågasätts skolans kompetens ifråga om att hantera olika svårigheter, och man menar att ansvaret måste ligga på skolan och inte på enskilda elever.

Målen för specialundervisning beskrivs i de olika läroplanerna för grundskolan enligt följande:

Lgr 62 (läroplan för grundskolan):

Specialundervisning ingår i skolans strävan efter att anpassa studiegången efter den enskilda elevens förutsättningar och behov. Den ges i specialklass eller som särskild undervisning jämsides med den vanliga undervisningen. Det är en hjälpåtgärd till elever som av psykiska eller fysiska orsaker inte kan undervisas i de vanliga klasserna. Uttagning av elev till specialklass eller särskild undervisning skall grundas på noggranna undersökningar av eleven.

Lgr 69: Specialundervisningen skall genomföras av speciallärare tillsammans med enskilda elever eller mindre grupper i den vanliga klassen, eller i en närliggande lokal.

Lgr 80: Förebyggande åtgärder: Skolan skall försöka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Genom att utforma sitt innehåll, arbetssätt och organisation kan den anpassa sig till olika elevers individualitet. Om en elev får svårigheter i skolarbetet måste man pröva om arbetssättet kan förändras.

Lpo 94 (läroplan för det obligatoriska skolväsendet): En likvärdig utbildning innebär att hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Ett särskilt ansvar har skolan för dem som av olika anledningar har svårt att nå upp till målen för utbildningen.

Undervisningen kan därför inte utformas lika för alla.

Bengt Persson talar i sin föreläsning (personlig kommunikation, Göteborgs Universitet, 27 okt. 2006) om att speciallärarutbildningen startade i Göteborg 1962. Han menar att man på 60-80 talet talar om barn *med* speciella behov, på 90 talet om barn *i* behov av särskilt stöd och på 2000 talet om barns *rätt* till särskilt stöd. På så vis beskriver han diskursen inom specialundervisningen.

2.2 Olika perspektiv på specialpedagogik

Vi söker efter en definition av begreppet specialpedagogik i Bra Böckers lexikon (1988 och 1989). Då det inte finns utgår vi från ordet *pedagogik* som definieras enligt följande:

”... vetenskapen om uppfostran och undervisning samt förutsättningar, mål och medel härför”. *Special-* ... är ett ”sammansättningsled med betydelsen särskild, avsedd för visst ändamål”. Detta kan tolkas som att specialpedagogik är vetenskapen om uppfostran och undervisning som är särskilt avsedd för ett visst ändamål.

Specialpedagogiken har utvecklats utifrån pedagogiken och hänger nära samman med den. Det menar Brodin och Lindstrand (2004) och berättar vidare att det i forskningssammanhang används samma teorier inom pedagogik som inom specialpedagogik. Individualisering har dock en starkare förankring i specialpedagogiken. Man fokuserar på individuella förutsättningar och begränsningar och de åtgärder som sätts in handlar främst om varje enskilt barn. De menar vidare att det som enkelt uttryckt kännetecknar specialpedagogiken är de åtgärder som sätts in när den vanliga pedagogiken inte räcker till, alltså en fördjupning och förfining av den. Brodin och Lindstrand hänvisar till LUT (1974 års lärarutbildningsutredning) som i sin definition av specialpedagogik betonar att den inte innefattar några speciella elever, utan är en vidareutveckling av pedagogiken i sig. Elever med svårigheter är en naturlig variation av elevgruppen och ansvaret för deras eventuella misslyckande är skolans. Ett annat sätt att se på specialundervisning menar Brodin och Lindstrand, är att den ges till elever som av olika anledningar inte når upp till skolans kravnivå, alltså till dem som av bristande förmåga inte kan tillgodogöra sig undervisningen. Här läggs ansvaret på den enskilda eleven, vilket kan leda till avvikelse och utanförskap.

I SOU 1999:63 menar lärarutbildningskommittén att en av specialpedagogikens viktigaste uppgifter är att bidra till att lärare skall kunna möta elevers olikheter för att försvara samhällsmålet en skola för alla. Specialpedagogisk forskning visar dock att skolan brister i att tillvarata den naturliga variationen hos eleverna. Specialpedagogiken ställs då inför ett dilemma. Å ena sidan arbetar man för att eleverna skall kunna vara kvar i klassen. Om läraren saknar kompetens för att hjälpa eleven finns å andra sidan risken att de då inte får någon hjälp alls. Kommittén anser därför att det finns ett stort behov av en grundläggande specialpedagogisk kompetens inom hela utbildningsområdet.

Skolverket gav Emanuelsson, Persson och Rosenqvist uppdraget att utarbeta en forsknings- och kunskapsöversikt över det specialpedagogiska området (2001). De utgick från en modell där man använder sig av två perspektiv, det *relationella* och det *kategoriska*, för att förstå olika forsknings och verksamhetsparadigm. I det relationella perspektivet är det förhållandet, samspelet, alltså interaktionen mellan aktörerna som blir det viktiga. I det kategoriska perspektivet är det individens svårigheter t.ex. låg begåvning eller svåra hemförhållanden som är i fokus. Man talar här om elever *med* svårigheter. De kan i sina slutsatser av studien konstatera att de två perspektiven inte alltid är uteslutande av varandra, men i de flesta av dessa fall blir det kategoriska perspektivet det som blir dominerande. En förklaring till varför de flesta forskningsprojekt faller inom det kategoriska perspektivet är deras förankring i en stark individfokusering. Resultatet blir att begreppet differentiering snarare relateras till individens behov och inte till ett pedagogiskt eller ett verksamhetsbehov. Offentliga utredningsförslag, propositioner och andra nationella styrdokument framhåller att specialpedagogik tillhör det relationella perspektivet. Man kan därför konstatera ett ökat antal projekt inom detta område.

Varför går då förskjutningen mot ett relationellt perspektiv så långsamt? Emanuelsson m.fl. (2001) menar att en förklaring är tidsaspekten. Den specialpedagogiska verksamheten står ofta inför akuta pedagogiska problem som måste lösas inom begränsad tid vilket många gånger innebär en individfokusering. Författarna menar att detta kategoriska perspektiv där man inte löser problemen långsiktigt, har mycket begränsad användbarhet och ger ingen hjälp i det långsiktiga pedagogiska arbetet. Det motverkar snarare en utveckling av inkludering i den pedagogiska verksamheten. Däremot är det relationella perspektivet starkt när det gäller förståelse av villkor för inkludering. Författarna konstaterar att det brister i kunskap om hur inkluderad undervisning i en sammanhållen skola för alla ska utformas för att tillgodose behoven för barn i behov av särskilt stöd. Man anser därför att en angelägen forskning är studier av olika pedagogiska undervisningsbehov snarare än individbehov. Det senare tenderar att ta sig uttryck i segregation.

På specialpedagogiska institutets konferens Lika värde diskuterar Ahlberg (2007) de båda begreppen ”kategoriskt” respektive ”relationellt” perspektiv, som hon menar belyser vem som är bärare av det specialpedagogiska problemet. I det kategoriska perspektivet är det eleven med sina egenskaper som är bärare, och i det relationella perspektivet är det eleven i sin skolmiljö. Hon menar att det inom specialpedagogiken är vanligt att man använder sig av antingen det ena eller det andra perspektivet och på så sätt förenklar specialpedagogiska företeelser. En kombination av perspektiven, där man både ser till skolans organisation och elevens delaktighet och lärande, förordas. För att man skall kunna studera hur skolan möter barn i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 2001), anser hon att man måste se till skolans komplexa verksamhet. Genom att studera kommunikation och meningsskapande i olika sammanhang i skolan, blir samspelet mellan skolans verksamhet och den enskilda eleven det centrala. Den specialpedagogiska forskningen studeras då både utifrån skolans mål och

styrning och elevernas lärande och delaktighet. Möjligheter ges till att granska de svårigheter som kan uppstå för en enskild individ i relation till skolans verksamhet, och till den speciella situation där svårigheterna visar sig. Forskningsperspektivet får därmed en nära koppling till pedagogisk forskning. Det finns dock olika positioner inom fältet. På en föreläsning (personlig kommunikation Göteborgs universitet, 10 okt. 2007) betonar Ahlberg att man vid Göteborgs universitet anser att specialpedagogiken är nära kopplad till pedagogik, medan man vid Stockholms universitet anser att den är nära kopplad till medicin.

Andra avgörande faktorer för vilka specialundervisningsformer som väljs är de ekonomiska resursernas fördelning. Gustafsson och Myrberg (2002) visar i en studie att sambandet av ekonomiska resurser och pedagogiska resultat, i hög grad har samband med ställningstagandet i grundläggande ideologiska frågor. Ett ganska betydande stöd finns i forskningen för de negativa effekter som segregering av permanenta specialpedagogiska lösningar har. Det ger stigmatiserande effekter såväl som negativa effekter på motivation och självbild. De lägre ställda förväntningarna på eleverna och sämre tillgång på erfarna lärare ger sämre undervisningskvalitet. Resultat från studier där man fått en individuell specialundervisning t.ex. klinikundervisning är enligt vissa forskare mer positiv. Gustafsson och Myrberg (2002) hänvisar till Häggström som gör en utvärdering av särskilda undervisningsgrupper för barn med särskilda behov. Hennes slutsats är att en liten grupp med 6-7 elever är det optimala för barn med DAMP/ADHD problematik. Placeringen i den lilla klassen innebär att barnen upplever att de lyckas och att de duger. Häggström varnar dock för att en liten klass inte får bli en uppsamlingsplats för ”problemelever” utan ska ses som en stödjande åtgärd för vissa elever.

2.3 Delaktighet, inkludering och en skola för alla

I en föreläsning (personlig kommunikation Göteborgs universitet, 10 okt. 2007) menar Ahlberg att inkludering är målet för all specialundervisning och presenterar en modell för inkludering, där kommunikation, lärande och delaktighet är nyckelord. Ahlberg (2001) anser att delaktighet och lärande utgör grunden för att elever ska kunna fullfölja sin skolgång utan misslyckanden och tillkortakommanden. Elevernas möjligheter att känna delaktighet och gemenskap har samband med de pedagogiska insatser som görs för att stödja lärandet. Om eleverna inte lyckas uppnå det som förväntas av dem får det konsekvenser för deras möjligheter att vara delaktiga i skolvardagen. På specialpedagogiska institutets konferens Lika värde, talar Ahlberg (2007) om specialpedagogikens ideologiska sida. Hon menar att det i styrdokumentet förordas integrering och inkludering, men att det i den praktiska verkligheten inrättas fler och fler särskilda undervisningsgrupper. Som förklaring ges att styrdokumentet är motstridiga; samtidigt som alla elever är likvärdiga och har full rätt att delta i gemenskapen, skall de nå samma mål på samma tid, och hon ställer sig frågande till om det är möjligt. Detta diskuterar även Brodin och Lindstrand (2004) som menar att helhetssyn och delaktighet är centrala begrepp i inkludering. De frågar sig om vi verkligen strävar mot inkludering, eftersom det inrättas så många olika specialklasser såsom DAMP-klasser, klasser för barn med autism med mera. Till stöd för detta menar de att det finns ett gott syfte, nämligen att alla ska få undervisning utifrån sina egna förutsättningar. De undrar dock vilka konsekvenser det får för synen på människan och hennes förmåga, och vilken syn på kunskap som det speglar.

Haug (1998) menar att kunskapen om specialundervisning är hämtad från medicin och psykologi. Den är inriktad på att hjälpa barn att anpassa sig och inte på att förstå problem som

socialt konstruerade. Detta innebär att man inte heller är inriktad på att förändra skolan. Han använder sig av begreppen segregering respektive inkluderande integrering, och menar att de skiljer sig tydligt åt vad det gäller t.ex. värdegrund, kunskapssyn och ideologi. Han anser att specialundervisningen har sitt ursprung i den segregering integreringen, där man fokuserar på svårigheter hos det enskilda barnet och där speciella arrangemang såsom "en liten grupp" eller särskilda undervisningstimmar behövs. Den inkluderande inriktningen innebär att undervisningen sker i den klass där barnen är inskrivna och att den skall tillrättläggas efter de behov som finns.

Han anser att alla lärare skall ha kunskaper för att undervisa alla barn, och därmed är skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik inte längre relevant.

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) uttrycker en internationell samsyn på specialundervisningens behov i framtiden, där man betonar att alla berörda parter måste anta utmaningen att en skola för alla verkligen blir en skola för alla. Att bygga solidaritet mellan barn i behov av särskilt stöd och deras kamrater görs effektivast genom en integrerad skolgång. Den grundläggande principen är att alla barn, när det är möjligt, skall undervisas tillsammans. Skolan måste ge utrymme för olika inlärningsmetoder och inlärningsstemon för att ge alla en kvalitativt bra undervisning. Det menar även professor emeritus Emanuelsson som på en föreläsning (personlig kommunikation, Göteborgs Universitet, 6 sept. 2006) talar om vikten av en skola för alla. När problem på skolan uppstår menar han att det är allas problem och inte bara den enskilda elevens och dess lärares. Han frågar sig vilka utmanande perspektiv man skall ta, till exempel; varför får så många elever problem i den här skolformen? I sitt anförande problematiserade han följande begrepp:

Normal – önskad, outhärlig och värdefull.

Avvikande - oönskad, outhärlig och mindre värd.

I samband med det ställer han frågan om vem som bestämmer vad som är normalt i skolsammanhang. Han menar att avvikelse alltid är kopplat till makt och att den som definierar avvikelsen också är den som bestämmer. Han avslutar sin föreläsning med orden: "Beröva inte någon människa tilltron till sitt eget lärande."

Även Brodin och Lindstrand (2004) menar att ett första steg mot en skola för alla måste vara att sluta tala om normalitet och avvikelse och lyfta variation och olikhet som något värdefullt. De anser att man måste fundera över de förklaringsmodeller som finns idag när det gäller barns svårigheter och skapa förutsättningar för nytänkande. Att utmana det etablerade synsättet är ett måste för att få en flexibel skola där alla kan mötas. De visar att det finns en klar linje som stödjer tankar om en skola för alla i de styrdokument som finns till exempel: Barnkonventionen, Salamancadeklarationen, skollag och läroplaner. Den enskildes behov ska bedömas utifrån ett helhetsperspektiv och insatserna skall vara icke-segregerade. För att göra visionen om en skola för alla till verklighet menar de att det behövs det stort engagemang, stor övertygelse och mycket vilja. De avslutar med att fundera över hur vi ser på världen i relation till en skola för alla, och menar att det har visat sig att barn som har brist på erfarenheter om att någon bryr sig, får en svagare upplevelse av sin egen och andras betydelse. De menar också att individuell utveckling sker i samspel med miljön, där barn är beroende av vuxna som stimulerar, vägleder och uppmuntrar. Istället för att stillasittande vänta på utredning och diagnos, måste vi vara den vägledande och uppmuntrande vuxna.

2.4 Antonovskys teori

Antonovsky (1991) föddes i Brooklyn 1923. Han var professor i medicinsk sociologi och var verksam som forskningschef för New York State Commission Against Diskrimination, från 1956. 1960 emigrerade han med sin hustru Helen till Israel och tillträdde där en tjänst vid the Israel Institute for Applied Research som han var knuten till fram till sin död 1994. 1970 fick han en ny inriktning i sitt arbete. I en undersökning av israeliska kvinnors anpassning till klimakteriet, fann han att 29 % av de judiska kvinnor som överlevt koncentrationslägrens påfrestningar, bedömdes vara vid tillfredsställande psykisk hälsa. Han ansåg att det var en hög siffra med tanke på de stora psykiska och fysiska påfrestningar de hade fått utstå och det fick honom att byta perspektiv. Istället för att utgå från det nästan obligatoriska ”eländesperspektivet” där utgångspunkten är varför människor blir sjuka, utgick han ifrån motsatsen, dvs. hur kommer det sig att människor trots stora yttre påfrestningar ändå förblir friska. Han formulerade då den salutogenetiska modellen som fokuserar på vilka faktorer som främjar hälsa (salutogenes), mer än på vilka faktorer som orsakar sjukdom (patogenes). *Salutogenes* kommer från latinets *salus*, som betyder hälsa, och det grekiska ordet *genesis* som betyder ursprung.

Antonovsky (1991) menar att människan hela tiden utsätts för påfrestningar av olika slag och att motståndskraften beror på vår **Känsla Av SAMmanhang (KASAM)**. Det betyder i vilken utsträckning vi upplever vår tillvaro som meningsfull, begriplig och hanterbar. De påfrestningar som människan utsätts för definierar Antonovsky som *stressorer*. Han menar att stressorer inte bara utgörs av krav, utan kan också vara avsaknaden av lämpliga strategier att använda sig av i olika situationer. En stressor är en livserfarenhet som kännetecknas av för stora eller för små krav, bristande entydighet och utan möjlighet till inflytande. Han har formulerat ett KASAM-formulär som innehåller 29 frågor som berör skilda områden i livet t.ex. kommunikation, samarbete och framtidstro, ett så kallat livsfrågeformulär. Komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet utgör grunden för frågorna som är skalfrågor från 1-7. De används för att mäta hur stark eller hur svag KASAM en människa har (bilaga A).

Antonovsky (1991) definierar begreppen begriplighet, hanterbarhet, och meningsfullhet enligt följande:

Begriplighet – i vilken utsträckning man upplever inre och yttre stimuli som förnuftsmässigt gripbara. En hög känsla av begriplighet innebär att man har en större förutsättning för att möta oförutsägbara händelser, då man har en förmåga att förklara och begripa dem.

Hanterbarhet – i vilken grad man upplever att de resurser som finns till hands hjälper en, när man ställs inför yttre krav. Resurser kan vara den egna förmågan likväl som andra i ens närhet, t.ex. vänner, man/hustru, Gud, kollegor eller någon som man känner förtroende för. En hög känsla av hanterbarhet innebär att man inte känner sig som ett offer för omständigheter eller orättvisor.

Meningsfullhet – i vilken utsträckning man känner att de problem och krav som livet ställer är värda att investera känslomässig energi i, en så kallad motivationskomponent. Om delaktighet ska kunna leda till meningsfullhet måste det vara i en verksamhet som är socialt värdesatt.

Även Nilsson (2002) har studerat KASAM och den salutogena modellens relation till hälsa och psykosociala faktorer. För att betona vad de tre komponenterna innebär menar hon att man kan tydliggöra begreppen enligt följande: *Begriplighet* uttrycker ”jag vet”. *Hanterbarhet* uttrycker ”jag kan”. *Meningsfullhet* uttrycker ”jag vill”.

Antonovsky (1991) menar att innebörden i dessa tre begrepp utvecklas under barndomen och adolescensen (ungdomsåren) och är färdigutvecklade vid cirka 30 års ålder. Den KASAM som man då har uppnått, anser han är mer eller mindre definitiv. Med andra ord är det enligt Antonovsky svårt att förändra sin KASAM i vuxenlivet. Då vi främst är intresserade av det som Antonovsky menar händer under barndomen, har vi granskat begreppen *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* mer ingående utifrån den infallsvinkeln. Antonovsky menar att barnet utvecklas i samspel med sin omgivning och han ser på kriser och utmaningar som en serie av möjligheter. Han anser att den avgörande frågan är i vilken utsträckning något sker. Man kan inte ta livserfarenheter och vilka konsekvenser de får, för givna.

Begriplighet, menar Antonovsky, tränas under den fas som den amerikanske psykoanalytikern Eriksson (Antonovsky, 1991) kallar grundtillit (0-1år). Genom att barnen lär sig att människor kan försvinna men dyka upp igen, prövas hypotesen om förutsägbarhet och kontinuitet. Utifrån sina erfarenheter kan de dra slutsatsen att tillvaron oftast är förutsägbar, och med tiden kan de förvissa sig om att dess fysiska och sociala värld inte kommer att förändras hela tiden. Det har skapats en rutin och världen börjar upplevas begriplig.

Meningsfullhet. Om världen uppfattas förutsägbar och strukturerad, är gensvarets kvalitet nästa fråga. Antonovsky menar att bemötandet kan vara förutsägbart men inte tillfredsställande. Ett hungrigt barn som gråter kan bemötas förutsägbart genom att få smäll, men man förmedlar samtidigt ett nedvärderande budskap. Att bemötas med omfamning och mat ger en känsla av meningsfullhet, det vill säga erfarenheter av medbestämmande i en socialt värdesatt miljö. Lek, beröring och omtanke förmedlar att "du är viktig för oss". Delaktighet lägger grunden till meningsfullhet. När andra bestämmer uppgifter åt oss, formulerar regler med mera reduceras vi till objekt. Det kan då uppfattas som att omvärlden har berövats sin mening. För att man skall uppleva meningsfullhet menar Antonovsky att man måste acceptera de uppgifter man ställs inför, ansvara för sitt handlande och att vad man gör eller inte gör påverkar utfallet. Det krävs social uppskattning för att skapa en känsla av meningsfullhet.

Hanterbarhet menar Antonovsky, handlar om belastningsbalans, alltså om de krav man utsätts för är rimliga, för stora eller för små. Först i den fasen som Eriksson (Antonovsky, 1991) kallar för autonomi (2-3 år), då barnet kan släppa eller hålla tillbaka, utforska och vänta, kan de välja. När det är rimligt att leva upp till ett krav kan vi vilja, eller inte vilja, att leva upp till det. Den upplevelsen, menar Antonovsky, har stor inverkan på belastningsbalansen. Han menar vidare att detta blir ett cirkelresonemang, där barnets sociala värld ställer krav på barnet, men där också barnet ställer krav på att få göra det ena eller det andra. Här finns en dimension av ojämnt fördelad makt, där barnet är mycket sårbart och därför skapar en motivation för att tillägna sig beteenden, förmågor och värderingar som behövs för att etablera en social identitet. Antonovsky betonar vikten av att ställa barnet inför realistiska utmaningar och inte inför alltför många olösliga uppgifter. Det gäller att forma barnets livserfarenheter så att de leder till en stark känsla av sammanhang.

På Lunds universitet har Ingesson (2007) skrivit en avhandling om en grupp tonåringar och unga vuxna med dyslexi, där kognitiva, psykosociala och salutogena inverkanfaktorer belyses. Undersökningsgruppen består av 75 ungdomar mellan 14 och 25 år. De har alla blivit diagnostiserade som dyslektiker någon gång mellan 1994 och 1999. Studien är en delstudie i tre delar där den tredje delen, den första i Skandinavien, syftar till att belysa salutogena faktorer för dyslektiker. Det innebär att man vill klargöra vad som är betydelsefullt för att ungdomar med dyslexi ska få god självkänsla och inte drabbas av ytterligare problem. I sin undersökning använde sig Ingesson av både kvantitativa och kvalitativa metoder och tre grupper av individer kan urskiljas. Dessa betecknas som de "uppgivna", de "obekymrade" och

”kämparna”. En relativt hög känsla av sammanhang (KASAM) kännetecknar ”kämparna” och de ”obekymrade”. I de två grupperna visas också relativt stor självkänsla. För de ”uppgivna” ungdomarna bedöms dyslexi som en riskfaktor för att utveckla andra problem, till exempel av emotionell art, då de har dåligt eller lite stöd från kompisar och föräldrar. De tio individer som uppvisar högst KASAM och starkast självkänsla, är de ungdomar som har accepterat sina svårigheter med dyslexi på alla sätt. Ett viktigt personlighetsdrag är ”envisheten”. Faktorer som visar sig vara viktiga i sammanhanget är externa positiva faktorer såsom goda kamrat och familjereaktioner och ett starkt intresse eller hobby. Betydelsefulla vuxna (framför allt mödrar) som tror på dem visar sig vara en viktig förutsättning. Interna faktorer som talang för till exempel konst, sport, musik eller liknande gör att de kan isolera dyslexin till en mindre del av självet.

Margalit (1998), har gjort en studie av sambandet mellan ensamhet och känsla av sammanhang hos förskolebarn med inlärningssvårigheter. Det framkom att barn som befinner sig i riskzonen för att utveckla svårigheter, upplever en lägre känsla av sammanhang det vill säga att världen upplevs mindre begriplig, hanterbar och meningsfull. De har också färre vänner och är mindre accepterade än andra barn. Barn som har en stark KASAM har många olika strategier att ta till när de konfronteras av hinder i tillvaron, beroende på vilken typ av hinder de möter.

Cronström (2003), har intervjuat 13 vuxna människor som är så kallade maskrosbarn. Med maskrosbarn menar hon, att de till skillnad mot många andra som har farit illa under uppväxtåren, växt upp till kompetenta vuxna människor. I sin studie tog hon avstamp i Salutogeneseforskningen, då hon ville rikta fokus mot det ”medfött friska”. Den bygger på människors upplevelse av sammanhang, mening och syfte i tillvaron, vilket är viktigt för viljan och förmågan till överlevnad. Till en början använde hon sig av Antonovskys KASAM-formulär, men de 13 maskrosbarnen protesterade mot frågornas konstruktion, och några avbröt testet utan att ha besvarat samtliga frågor. Hon använde sig istället av en så kallad Pilskala, där man mäter graden av avsaknad av sammanhang och mening i tillvaron, konstruerad av Dr James Crumbaugh. En av frågorna hon ställde löd så här: ”Var du rädd under din uppväxttid?”. Ett enda maskrosbarn svarar nej på frågan. Cronberg menar att svaret sammanfattar det som utgör motvikt mot fruktan och rädsla. ”Mycket om det jag var med om var *förutsägbart*. Detta gav mig en sorts trygghet. Jag kände också *delaktighet* i tillvaron, och jag hade en känsla av att kunna påverka *hela* situationen” (Cronström, 2003 s. 67).

2.5 Specialpedagogiken möter KASAM

Delaktighet och lärande utgör grunden för att elever skall känna att de lyckas i skolan. Det anser Ahlberg (2001), som betonar de pedagogiska insatsernas betydelse för utvecklingen. För att nå inkludering och en skola för alla menar hon att kommunikation, lärande och delaktighet är nyckelord. Antonovsky (1991) menar att delaktighet leder till meningsfullhet. För att uppleva det, menar han, måste man acceptera de uppgifter man ställs inför och att ens handlingar påverkar utfallet. Man måste förstå vad uppgiften består i (begriplighet) för att uppleva att man har resurser för att klara det (hanterbarhet). Motivation och engagemang är förutsättning för att söka efter de resurserna (meningsfullhet). Det påminner om ett systemteoretiskt synsätt (Andersson, 1999) där kommunikation, samspel och relationer är viktigare än individuella egenskaper. Även det relationella perspektivet som Emanuelsson m.fl. (2001) talar om betonar samspelet mellan aktörerna. Differentiering blir då ett verksamhetsbehov som inte endast är relaterat till enskilda individer.

2.6 Några forskares syn på Antonovskys teori

Kumlin (1998) är sociolog och gör en vetenskapsteoretisk analys av Antonovskys teori om KASAM. Han anser att man generellt sett är för okritiskt positiv till den salutogenetiska modellen och menar att det saknas ett vetenskapsteoretiskt och filosofiskt perspektiv inom hälsovetenskapen. Empirisk prövning är ett överskattat instrument och han är kritisk till det värde som tillskrivs speciellt kvantitativt inriktad empiri i dagens forskning. Angående Antonovskys modell menar han att de många studier som gjorts visar att det ligger något rimligt i hans tankegångar, men bara för att något inte går att förkasta är det långt ifrån bevisat. Han ställer sig frågande till om den salutogenetiska modellen går att bevisa genom empirisk prövning, och är kritisk till att mäta begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet genom kvantitativa metoder. Antonovsky säger bra saker men det behövs en öppen dialog kring hans påståenden. Vidare menar han att Antonovsky vill vara vetenskaplig men att han samtidigt rör sig i en helt annan riktning. Detta resonemang är ett allmänt problem när man vetenskapligt skall närma sig det vi kallar "medvetande" eller "medvetenhet", menar Kumlin. Han betraktar således den salutogenetiska modellen som självmotsägande och förvirrande, och menar att det som Antonovsky kallar känsla av sammanhang är vad man inom olika traditioner kallar Självvet. Han hävdar också att Antonovsky har fastnat i en sociokulturell förklaringsram då han påstår att KASAM inte kan förändra sig när den väl har skapats, vilket han är starkt kritisk emot. Även Theorell (1998) och Ludvigsson (1998) är tveksamma till Antonovskys pessimistiska grundsyn om att KASAM grundläggs tidigt och kan ändra sig väldigt lite. Theorell har själv forskat i psykosociala processer som har visat att copingmönster (den förutsättning en individ har att handskas med situationer) är föränderliga långt upp i hög ålder. Han är också mer intresserad av *varför* man har hög KASAM, än *att* man har det. Ludvigsson anser att det läggs för stor tilltro till att KASAM skyddar mot ohälsa, och jämför det med vissa religiösa rörelsers tro på att Gud skyddar mot olycka och sjukdom.

Konarski (1998) är kritisk mot frågeformuläret KASAM och menar att all empirisk forskning på området har skett, med en för honom, felaktig teknik. Om man vill mäta upplevelsen av meningsfullt sammanhang och ställa det i relation till ett tänkt normalvärde, ger KASAM-formuläret en otydlig och sned fördelning av svarsmönster. Cederblad (1998) skriver att KASAM-enkäten är översatt till 14 språk och har fyllts i av 10 000 människor. Enkäten har använts på många människor i olika socialgrupper, män och kvinnor, friska och sjuka och hon menar att instrumentet har en hög inre konsistens (hög reliabilitet). Hon menar vidare att de tidskriftsartiklar och vetenskapliga rapporter som hittills publicerats, också visar att KASAM-enkäten är ett tillförlitligt forskningsinstrument där den salutogena modellen bekräftas. Även Hansson (1998), som arbetar med utbildning och forskning utifrån ett salutogent perspektiv, anser att KASAM-formuläret är tillförlitligt. Han refererar till studien där Cederblad och Hansson visar att KASAM-enkäten är ett av de mått som bäst samvarierar med hälsa. I flera studier där han deltagit, har forskningen visat att KASAM kan ändras under hela livet. Han menar därför att det aldrig är för sent med att arbeta för att höja sin känsla av sammanhang. Han menar vidare att Antonovskys teori bygger på en systemteoretisk grund. Den är klart användbar i den kliniska verksamheten eftersom den har ett processtänkande, där orsak och verkan är oskiljaktiga.

3 Teorianknytning

Här följer en presentation av den teoretiska inramningen i studien. Det börjar med verksamhets- och interaktionsteorin för att följas av systemteorin. Vi avslutar med en kort beskrivning av ett salutogent perspektiv med fokus på hälsofrämjande faktorer.

3.1 Verksamhets- och interaktionsteori

Eliasson (1995) anser att man utvecklas i samspel med andra människor och i de verksamheter där man är inbegripen. I samspel med vår värld får vi vår identitet bekräftad. Hon kallar det en verksamhets- och interaktionsteori. Människan är aktiva ansvariga subjekt med rätt att kräva respekt för sina behov och önskningar, men också objekt i den meningen att vi utvecklas i samspel med andra under de omständigheter som existerar. Det betonas att man måste respektera den enskilda människans självbestämmande och integritet, *och* det kollektiva och individuella ansvaret som vi har för varandra som människor. Eliasson menar att en helhetssyn på människan innebär att vi måste orka se människor både som subjekt och objekt, vilket är en förutsättning för att bygga broar mellan kunskapen om den enskilda människans liv och det samhälle hon lever i. En viktig del i teorin är att utveckling och förändring alltid anses möjlig.

3.2 Systemteori

Ett av de stora namnen inom systemteorin är G. Bateson. Han var verksam vid Kaliforniska universitet från 1960-talets slut fram till sin död 1980. Han studerade mönster och ordning, kommunikation och betydelsen av relationer, och utgick från den miljö och det nätverk personerna i fråga ingick i (Bateson, 1979). Andersson (1999), är skolpsykolog och har arbetat inom skolans organisation i ca: 15 år. Hon skriver om sitt möte med elever som haft problem i skolan och hennes utgångspunkt är en systemteoretisk teori. Med en sådan grundsyn ser man på problem i termer av relationer, samspel och kommunikation, mer än som individuella egenskaper. När ett problem uppstår handlar det alltid om samspelet mellan människor, och man menar att det är meningslöst att leta efter vems fel det är. Genom att utgå från ett cirkulärt resonemang ser man händelseförloppet som samband, där enstaka händelser blir till mönster i ett sammanhang. Man använder sig av ett processtänkande, där orsak och verkan blir oskiljaktiga. En viktig utgångspunkt är att föräldrar, lärare med flera vill barns och elevers bästa, och man menar att de flesta människor har goda avsikter med sitt handlande även om det inte alltid verkar så. Genom att sätta upp positiva mål, fokusera på situationer som fungerar bra med mera frigör man starka positiva förändringskrafter. ”Systemteori är en teori som ser mänskligt handlande och mänskliga problem som något som sker och uppstår i ett samspel mellan människor som inte kan förklaras av den enskilda individens inneboende egenskaper” (s. 20). När man letar orsaker till de problem som man upplever elever har, letar man ofta hos eleven själv eller i miljön. Författarens uppfattning är att de problem som uppstår är en relation, ett samspel mellan individ och miljö.

3.3 Ett salutogent perspektiv

Ett salutogenetiskt synsätt fokuserar på hälsans ursprung. Antonovsky (1991) menar att den viktigaste frågan att ställa sig är varför människor hamnar vid den positiva polen i dimensionen hälsa – ohälsa, och vad det är som får dem att röra sig mot denna pol. Han menar vidare att det är av stor vikt hur man löser den stressbelastning och de påfrestningar man utsätts för. Det är, menar Antonovsky, avgörande för om resultatet kommer att bli sjukdom, hälsa eller någonting däremellan. En stark känsla av sammanhang – KASAM – utgör enligt honom, motståndskraften mot dessa påfrestningar. Hansson (2002), bekräftar Antonovskys tankar om vikten av att utgå från ett salutogent perspektiv, vilket innebär att man fokuserar på hälsofrämjande faktorer. Han anser att när det gäller forskning är det minst lika viktigt att titta på hälsfaktorer och friskfaktorer, som att titta på orsaker till ohälsa, så kallade riskfaktorer. För att förstå hälsa måste man se till helheten. Han menar att forskningsresultat har visat att det är möjligt att få positiva förändringar längre fram i sitt liv även om man haft det problematiskt i början. Det är aldrig för sent att få ett bättre liv, men ju tidigare insatser desto bättre effekt.

Vi anser att systemteorin och verksamhets- och interaktionsteorin är lämpliga utgångspunkter för oss i vår studie. Vi delar Eliassons (1995) och Anderssons (1999) uppfattningar om att människan utvecklas i samspel med varandra och i den miljö man vistas i. De båda teorierna utgår från en positiv människosyn, där utveckling och förändring alltid är möjlig. Vi kopplar även detta till en salutogen inriktning där man fokuserar på hälsofrämjande och friska faktorer.

4 Syfte

Syftet är att undersöka några pedagogers erfarenheter av att arbeta med begreppet *känsla av sammanhang* – *KASAM* - och granska det utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

4.1 Forskningsfrågor

- Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva begriplighet?
- Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva hanterbarhet?
- Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva meningsfullhet?
- Hur kan man relatera begreppet *känsla av sammanhang* till de specialpedagogiska begreppen: *delaktighet, inkludering* och *en skola för alla*?

5 Metod

Vi börjar med att beskriva val av metod och vilket urval som gjordes. Därefter följer en redogörelse av förberedelserna inför intervjuerna, och etiska ställningstaganden i studien. Ett resonemang angående begreppen reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och relaterbarhet framförs. Genomförandet av intervjuerna beskrivs och som avslutning presenteras former för databearbetning och analys.

5.1 Val av metod

Inom samhällsvetenskaplig praktik finns två förhållningssätt för hur man betraktar verkligheten, den kvantitativa och den kvalitativa (Backman, 1998). I det traditionella förhållningssättet ser man den omgivande verkligheten på ett objektivt sätt och för att kunna mäta den används metoder som benämns som kvantitativa. Dit hör t.ex. test, prov och enkäter. I det kvalitativa förhållningssättet studerar man hur människan uppfattar och tolkar sin verklighet. Intervjuer och observationer är vanliga metoder som används. Genom att använda oss av intervju som metod kan respondenterna delge oss information i det aktuella ämnet och som forskare kan vi i samtalet följa upp intressanta synpunkter genom följdfrågor. Eftersom vi i vår undersökning är intresserade av pedagogernas erfarenheter och hur de uppfattar sin verklighet anser vi att en kvalitativ ansats passar oss bäst.

Wibeck (2000) arbetar med att utveckla användningen av fokusgrupper (gruppintervju) i den kvalitativa forskningen. Hon beskriver fokusgrupper som en metod för att studera människors föreställningar, attityder och värderingar inom ett visst ämne. Som forskare kan man även få en inblick i hur kunskap och idéer utvecklas i ett sammanhang. Om man skall använda sig av individuella intervjuer eller gruppintervjuer, menar hon, är en fråga om bredd respektive djup. En bredare skala av idéer kommer fram i en gruppintervju, likaså en grupp människors delade förståelse och erfarenhet av ett ämne. I vårt arbete är vi intresserade av en bredd i ämnet snarare än av fördjupade individuella åsikter och därför passar en gruppintervju vårt syfte. En av riskerna med att använda gruppintervjuer, anser vi, kan vara om ämnet är av känslig karaktär, vilket kan innebära att det är svårt att utlämna sig inför andra. Eftersom vi i vår undersökning inte har frågor av den karaktären kan den snarare gynnas av en gruppintervju,

där gruppens gemensamma tankar kring frågeställningarna lyfts fram. En annan risk, menar Wibeck, är att en person i gruppen kan ha större makt och därmed bli normgivande i samtalet. Det är intervjuarens ansvar att uppmärksamma en sådan situation och ge de övriga deltagarna möjlighet att uttala sig. Med vår kompetens som kvalificerade samtalspartners med en handledande funktion, som vi fått under utbildningen till specialpedagoger, anser vi oss väl förberedda att leda en gruppintervju. Med utgångspunkt i ovanstående resonemang valde vi därför att använda oss av gruppintervju som metod.

5.2 Urval

Det finns det två olika typer av urval, ett sannolikhetsurval och ett ickesannolikhetsurval (Merriam, 1994). Ett sannolikhetsurval gör det möjligt för forskaren att generalisera sin undersökning, men i kvalitativ forskning är generalisering i statistisk bemärkelse inte ett mål. Ett ickesannolikhetsurval är vanligast inom kvalitativ forskning och är ofta målinriktat. Man vill inte ha svar på frågor som hur mycket eller hur ofta, utan snarare på att upptäcka vad som sker och vad det leder till. Urvalet görs för att förstå och få insikt inom ett specifikt område. Utifrån detta valde vi ett ickesannolikhetsurval och vände oss till två skolor inom en storstads kommun, som uttalat arbetar med en salutogen inriktning.

Kontakt togs med två områdeschefer som, via Internet, uttalat att de arbetar med en salutogen inriktning i sina verksamheter. Vi hänvisades till rektorer på två skolor som i sin tur hänvisade oss till två verksamma pedagoger. Dessa pedagoger blev våra kontaktpersoner. Via telefon presenterade vi oss och vår studie och bokade tid och plats för en gruppintervju. I samband med detta informerade vi om att vi skulle närvara två personer vid intervjun, och att bandspelare skulle användas.

5.3 Förberedelser av intervjuer

Utifrån våra forskningsfrågor gjorde vi en intervjuguide (bilaga B). Vi utgick från Merriam (1994) som menar att en delvis strukturerad intervju kan användas när man vill ha viss information från alla respondenter. En sådan intervju innebär att man utgår från ett antal frågor, men man har möjlighet att följa upp respondenternas svar och knyta an till hur situationen utvecklas. Stukát (2005) benämner denna intervjuform halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju, som han menar är anpassningsbar och följsam. Här kan man använda sig av samspelet mellan intervjuaren och respondenten. Han menar att en av svårigheterna med den här intervjuformen är att den kräver vissa färdigheter hos intervjuaren, såsom t.ex. god psykologisk förmåga. Vi delar Stukáts synpunkter angående metoden. När det gäller samtalstekniken anser vi oss ha stöd i de kunskaper vi tillägnade oss under handledarkursen. Det, tillsammans med intresset av respondenternas erfarenheter av ett visst ämne, gjorde att vi ansåg det lämpligt att utgå från en intervjuguide där ordningsföljd och exakt formulering av frågorna inte bestäms i förväg. Vi valde därför att göra en halvstrukturerad gruppintervju.

För att pröva vår intervjuguide gjorde vi en pilotintervju. Då vi inte hade tillgång till ytterligare en grupp pedagoger som uttalat arbetar med en salutogen inriktning, valde vi att göra en gruppintervju med fyra studenter från det specialpedagogiska programmet. Vi inser att det inte var den ultimata undersökningsgruppen då de inte hade salutogena förkunskaper, men bra nog för att ge oss respons på frågornas utformning. Under intervjun hade en av oss rollen som intervjuare och den andre var observatör som förde anteckningar under samtalet.

Enligt Wibeck (2000) är det viktigt att intervjuaren besitter förmågor som medkänsla och förståelse samtidigt som hon förhåller sig opartisk och neutral i diskussionen. Andra viktiga egenskaper är att kunna lyssna aktivt och ge alla i gruppen möjlighet att komma till tals. Observatörens uppgift är att föra anteckningar under samtalet, gärna kring den icke-verbala kommunikationen. Vid slutet av intervjun gör observatören en sammanfattning av samtalet för att kontrollera att uppgifterna har uppfattats korrekt. Respondenterna får då en möjlighet att komplettera eller rätta till uttalanden.

Även om vi har handledningskompetens i vår roll som specialpedagoger, har vi aldrig gjort en gruppintervju med fokus på forskning. Den största vikten vid pilotintervjun låg därför vid att pröva rollen som intervjuare respektive observatör. Direkt efter intervjun fick vi respons på våra roller av gruppdeltagarna. I huvudsak gavs positiv kritik men en sak som framkom var att sammanfattningen i slutet av intervjun borde kortas ner. Andra faktorer som vi undersökte med hjälp av pilotintervjun var tidsåtgång och den tekniska utrustningen. Vi insåg att det var viktigt att båda av oss hade kontroll på tidsåtgången för att respektera den tid som var avsatt för oss. Därav bestämde vi att till nästa gång lägga en klocka på bordet och förklara syftet med det för respondenterna. Under pilotintervjun använde vi oss av endast en bandspelare, men för att säkerställa den tekniska kvaliteten av intervjun, bestämde vi att använda oss av två bandspelare vid nästa tillfälle. En vecka före intervjutillfället skickades ett brev (bilaga C) till kontaktpersonerna där syftet med studien presenterades. Påminnelse om mötet framfördes samt förhoppningar om ett givande samtal. Där informerades också om formerna för samtalet, där det beskrevs att en av oss kommer att hålla i samtalet medan den andre gör anteckningar. Vi påminde även om att bandspelare skulle användas och betonade att ingenting av det som sägs under samtalet kommer att kunna spåras till dem som personer, eller till skolan.

5.4 Etik

Vi har i vår studie utgått från de fyra huvudkraven i de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning: *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet). Undersökningsgruppen kontaktades telefonledes där vi presenterade oss, syftet med vår studie och varför den skulle göras. Vidare informerades om aktuell metod och efter samtycke bokades tid för en gruppintervju. I detta sammanhang upplystes om att bandspelare skulle användas men att alla uppgifter skulle avidentifieras. En vecka före bokat möte skickades ett påminnelsebrev till kontaktpersonen, där tid och plats bekräftades och förhoppningar om ett givande samtal framfördes. Återigen betonades att inga uppgifter som lämnades under samtalet skulle kunna knytas till dem som personer eller till skolan. I inledningen av samtalet hälsades alla välkomna till en förhoppningsfull givande diskussion, men informerades om rätten att avbryta samtalet om så önskades. En viktig etisk aspekt då fokusgrupper används är enligt Wibeck (2000) konfidentialitetskravet. Hon menar att man som forskare kan garantera att uppgifter som rör deltagarnas identitet inte kommer att lämnas ut, men man kan omöjligt garantera att de övriga i gruppen inte sprider någon information. Detta informerades deltagarna om i inledningen av samtalet.

5.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och relaterbarhet

Reliabilitet betyder mätnoggrannhet eller tillförlitlighet, alltså kvaliteten på mätinstrumentet. Mätinstrumentet i den här studien består av halvstrukturerade gruppintervjuer, vilket medför vissa risker för reliabiliteten. En av riskerna är enligt Stukát (2005) feltolkningar av frågor och svar. För att minska risken för feltolkning av frågorna gjordes en pilotintervju, där respons gavs på hur frågorna upplevdes. Även intervjutekniken tränades vid detta tillfälle för att sträva efter objektivitet och aktivt lyssnande. I samband med detta vill vi referera till Lindholm (1999) som menar att det är ofrånkomligt att man som intervjuare påverkar respondenterna. Genom att standardisera intervjusituationen, menar han, kan man minimera risken för påverkan. Ett sätt för oss att standardisera intervjusituationen var att vi vid båda intervjutillfällena hade samma roller, alltså intervjuare respektive observatör. Att vara två som ansvarade vid intervjun ökade reliabiliteten, då diskussion och jämförelser av innehållet gjordes. Direkt efter varje intervju avsattes tid där vi tillsammans reflekterade över spontana intryck och upplevelser av samtalet. Ett sätt att säkra reliabiliteten vid fokusgruppsstudier menar Wibeck (2000) är att oberoende av varandra göra översiktsanalyser, vilket vi gjorde. Där kom de reflektioner som gjordes efter varje intervjutillfälle till användning. I kombination med de förda anteckningarna och att bandspelare användes, bibehölls informationen från intervjutillfällena, och därmed ökade reliabiliteten ytterligare.

Validitet betyder giltighet, alltså om man mäter det man avser att mäta. Wibeck (2000) menar att ett hot mot validiteten när man använder sig av gruppintervjuer kan vara att deltagarna av olika anledningar utelämnar information. Det kan röra sig om grupstryck eller att man av artighet eller rädsla inte uttalar sig. Vetskapen om det gjorde att vi i inledningen av samtalet nämnde att vi inte väntade oss några rätta svar, utan att den gemensamma diskussionen var det huvudsakliga syftet. Vi har ovan nämnt att tid avsattes till reflektion efter varje intervjutillfälle. Den användes även till att bedöma atmosfären under samtalet och huruvida alla hade möjligheter att komma till tals. I samband med det återgick vi till forskningsfrågorna och stämde av om syftet blev besvarat. Helheten av intervjun beaktades för att på så sätt kontrollera validiteten. Ett annat hot mot validiteten, menar Wibeck, kan vara respondenternas misstro mot konfidentialiteten, vilket kan innebära att de inte vågar yttra sig i vissa frågor. För att motverka det, betonades redan i första telefonsamtalet med kontaktpersonerna, att alla uppgifter kommer att avidentifieras. En vecka före bokad intervju skickades även ett brev där konfidentialiteten åter betonades. ”Att validera är att kontrollera” (Kvale, 1997, s.218). Som tidigare nämnts gjordes en kort sammanfattning efter varje intervju. Där kontrollerades att uppgifterna som lämnades av gruppdeltagarna hade uppfattats korrekt. Genom dessa tillvägagångssätt anser vi att validiteten ökades i studien.

Med generaliserbarhet eller överförbarhet menas för vem eller vilka som resultatet gäller. Vi har tidigare deklarerat att vi har gjort ett ickesannolikhetsurval, vilket innebär att generalisering inte är möjlig. Istället använder vi relaterbarhet som metod för att läsaren skall få förståelse för studien. Stukát talade i sin föreläsning (personlig kommunikation, Göteborgs universitet, 16 okt. 2007) om vikten av att använda relaterbarhet i de studier där generaliserbarhet inte används. Genom att så tydligt som möjligt beskriva skolan och undersökningsgruppen ger man läsarna en insikt i hur studien har bedrivits. Här följer därför en beskrivning av skolorna.

Skola A är en skola för barn i åldrarna 6-16 år, med förskoleklasser, fritidshem och skola. Där går nu knappt 600 elever. Den ligger i en storstadskommun, i ett område med både villor och lägenheter. Skolan arbetar med att förändra och förbättra lärmiljöer, där ämnesövergripande

teman är en viktig del. Undersökningsgruppen bestod av fem mentorer för år 8, som var lärare i: svenska och engelska, SO (samhällsorienterade ämnen), tyska och hemkunskap, slöjd och svenska, och spanska. Meningen var att gruppen skulle ha bestått av sex personer men en hade fått förhinder. De hade nyligen startat en ny organisation utifrån trygghetsgrupper om fyra elever i varje, som sedan sattes ihop till olika tjugogrupper. De utgår alltså inte längre från det traditionella klasssystemet där man delar in eleverna i 8a, 8b utan alla går i klass 8. Betoningen ligger på arbetsgrupper och vilka elever som kan förbättra varandras resultat, vilket är grunden för sammansättningen. Arbetslaget för år 8 är de enda på skolan som hittills arbetar med den här formen av gruppammansättningar.

Skola B är en skola för barn i åldrarna 6-16 år, där det för närvarande går knappt 400 elever varav ca: 50 % har invandrarbakgrund. Den ligger i en storstadskommun. Skolbyggnaden är gammal men renoverades för några år sedan. Hela skolan arbetar med ämnet livskunskap. Målet är, att barn och ungdomar på ett konstruktivt sätt, skall kunna hantera olika svårigheter de möter och de större krav som ställs på anpassning till snabba yttre lösningar.

Undersökningsgruppen bestod av fyra lärare; en speciallärare för lägre åldrar, en idrottslärare för år 1-5, en lärare för år 5 och en lärare för år 9. Gemensamt för dessa personer var att de tillhörde den hälsofrämjande gruppen på skolan där de drev frågor om fysisk och psykisk hälsa. De ansvarade för att informera sina kollegor om det pågående arbetet i gruppen.

5.6 Genomförande av intervjuerna

Både på *skola A* och *skola B* genomfördes intervjun i ett ledigt klassrum. Vi möblerade så att alla hade möjlighet till ögonkontakt med varandra. Samtalet inleddes med en kort repetition av syftet med vår studie och de etiska överväganden som gjorts. Därefter gjordes en presentationsrunda och diskussionen startade. Det rådde ett öppet klimat under båda intervjuerna där gruppens olika erfarenheter och åsikter förmedlades. Alla uttryckte sina åsikter även om talutrymmet fördelades något olika. En kort sammanfattning avslutade intervjun, där deltagarna hade möjlighet att lägga till eller rätta till uttalanden. Under resumén gjordes tillägg av respondenterna för att tillföra information i ämnet. Efter avslutad intervju avsattes tid för oss till en kort reflektion av intervjutillfället. Några få anteckningar gjordes över våra spontana reaktioner på intervjun. Den avsatta tiden för intervjuerna var något olika på de respektive skolorna. Intentionen var att ha minst 60 minuter i anspråk för varje intervjutillfälle, men *skola A* hade avsatt 45 minuter vilket vi respekterade. På *skola B* tog intervjun 75 minuter.

5.7 Metodreflektion

Vi valde att använda oss av gruppintervjuer där en bredare skala av idéer och gruppens delade förståelse och erfarenheter av ämnet framkommer. De två intervjuerna gav oss mycket information, men vi kan konstatera att de var av olika karaktär då gruppammansättningen var olika. I en intervju bestod gruppen av ett lärarlag, som i nära samarbete verkade för att få en fungerande verksamhet. När problem uppstod med en elev eller med en organisatorisk fråga var det allas angelägenhet att komma tillrätta med problemet. Den intervjun hade mer karaktären av ett diskussionssamtal där gemensamma erfarenheter och individuella åsikter ventilerades. Vid det andra intervjutillfället intervjuades den hälsofrämjande gruppen på skolan, där lärarrepresentanter för de olika åldrarna ingick. Detta samtal fick mer karaktär av information, då enskilda lärare delgav oss och varandra hur arbetet i klasserna gick till. För

vår del innebar det att vi fick en bild av hela skolan, men ingen inblick i hur processen med arbetet framskred, alltså tvärtemot den föregående intervjun. Där fick vi ta del av processen i arbetet men bara i en liten del av skolan. I och med detta fick vi intressanta erfarenheter av hur gruppintervjuer kan utfalla på olika sätt. Då det var första gången vi använde oss av gruppintervjuer i forskningssammanhang, kan vi konstatera att det ibland var svårt att hålla sig till intervjuguiden. Jämförelsevis med individuella intervjuer pågår hela tiden ett samtal eller en diskussion, vilket försvårade för oss att hålla kvar fokus i samtalet. Vi anser att det var en svårighet att ta tillvara informationen som gavs i diskussionen, samtidigt som vi ville få svar på alla frågor i intervjuguiden. Trots det upplevde vi att vi hade användning av vår kompetens som handledare, fastän det är skillnad mellan pedagogisk handledning och en forskningsintervju.

Även tidsåtgången för de två gruppintervjuerna var olika. Då vi hade 45 minuter till vårt förfogande var vi mer stringenta och effektiva vid intervjun och fick mycket information, trots den relativt korta tiden. Den andra intervjun tog 75 minuter vilket kan bero på flera faktorer. En orsak kan vara att vi var mer avslappnade i rollen som intervjuare och därmed tog det lugnare vid intervjun. En annan kan vara att vi faktiskt inte hade en exakt tid att passa, och därför lät intervjun flyta iväg en aning. Sammantaget anser vi att gruppintervjuer var en effektiv metod att samla information på, särskilt med tanke på den korta tid som vi haft till förfogande. Avslutningsvis hänvisar vi till Kvale (1997) som menar att det krävs praktik för att bli en god intervjuare och det kan bara ske genom övning. Vi kan bara hålla med.

5.8 Databearbetning och form för analys

En transkriptionsbaserad bearbetning av materialet är tidskrävande men det absolut bästa underlaget för en noggrann analys, ett måste inom akademisk forskning (Wibeck, 2000). Hon ger exempel på tre olika transkriptionsnivåer, varav vi valde nivå tre. Syftet med den, menar Wibeck, är att återge det huvudsakliga innehållet i det som sägs och inte att vara exakt ordagrann, alltså en innehållsanalys. Kvale (1997) talar om meningskoncentrering, vilket innebär att den väsentliga innebörden i det som sagts omformuleras i några få ord. Eftersom vi undersöker några pedagogers erfarenheter av ett visst ämne, ansåg vi att denna transkriptionsnivå passade vår studie bäst. Då vi vill försöka skildra verkligheten som den beskrivs av pedagogerna blir meningen viktigare än de enskilda orden. Vi valde att transkribera och analysera en gruppintervju i taget. Anledningen till det var att intervjutillfällena låg med en och en halv veckas mellanrum. Wibeck (2000) menar att datainsamling och analys är parallella processer. En fara med att analysera en gruppintervju samtidigt som man samlar data till en annan, kan enligt henne vara att man blir färgad av de mönster som uppträder i analysen, vilket gör att neutraliteten blir svår att bevara. Vi är medvetna om riskerna som Wibeck talar om, men på grund av de tidsramar vi har till förfogande ansåg vi det nödvändigt att arbeta med dessa processer parallellt.

Vi transkriberade materialet var för sig, i direkt anslutning till intervjutillfället, och hade därför samtalet i färskt minne. Därefter gjordes varsin översiktsanalys för att säkra reliabiliteten. De jämfördes och diskuterades för att sedan utmynna i en gemensam analys. De tre frågeområdena i intervjuguiden användes som utgångspunkt; *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*. Analysen av dessa tre begrepp kopplades till litteratur där de specialpedagogiska begreppen; *delaktighet*, *inkludering* och *en skola för alla* diskuteras. På så sätt bearbetades den fjärde forskningsfrågan.

6 Resultat

Först presenteras vad en salutogen inriktning innebär för de olika skolorna. Därefter redovisas resultaten utifrån forskningsfrågorna. Under de tre rubrikerna *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* presenteras resultaten från de båda skolorna. Då det visar sig att skolorna har olika strategier för att arbeta med begreppet *känsla av sammanhang* – KASAM - väljer vi att redovisa dem var för sig. Sist i kapitlet görs en jämförelse av skolornas strategier som en sammanfattning av resultatet. I diskussionen under kapitel 7 relateras de specialpedagogiska begreppen *delaktighet*, *inkludering* och *en skola för alla*, till resultatet. På så sätt redovisas den fjärde forskningsfrågan.

6.1 Vad innebär en salutogen inriktning för de olika skolorna

Skola A sammanfattar en salutogen inriktning i sitt arbete på två sätt. Det ena är att ta utgångspunkt i vad eleverna kan, snarare än det de inte kan. Att fokusera på det som redan fungerar bra. Det andra är bemötandet av eleverna. De betonar att bemötandet utanför klassrummet är väl så viktigt som mötet i klassrummet. Lärarna är tillgängliga för eleverna stor del av dagen och deras arbetsrum ligger i direkt anslutning till elevernas klassrum och uppehållsrum. Eleverna vet att de alltid är välkomna dit och det gör att de ofta besöker arbetsrummet. En av anledningarna till att man vill arbeta med en salutogen inriktning är att nå alla elever, i synnerhet de i behov av särskilt stöd. Målet med den nya inriktningen är att skapa struktur, stabilitet och trygghet för eleverna i vardagen. De anser sig ha kommit en bit på väg men lyckas inte nå alla. En svårighet är de många konstellationer som eleverna tillhör vilket gör det svårt att skapa sammanhang både för elever och för lärare.

Skola B menar att en salutogen inriktning är ett hälsofrämjande arbete med betoning på psykisk hälsa. Liksom *skola A* är en av utgångspunkterna att fokusera på det som fungerar bra och bygga vidare på det. Stor vikt läggs vid att arbeta med att stärka självkänsla och självförtroende. Då skolan består av cirka: 50 % elever med invandrarbakgrund anser de att detta arbete är extra viktigt. En annan del av det salutogena arbetet är att hela skolan arbetar med livskunskap som är schemalagt 60 minuter i veckan. All pedagogisk personal på skolan har fått utbildning i ämnet livskunskap och arbetar utifrån ett gemensamt material där elevernas sociala kompetens tränas. Det materialet sträcker sig från förskoleklass till och med år 9 och innehåller både teoretiska och praktiska övningar i olika svårighetsgrader. Övningarna kan bestå av en träning i att förstå och sätta ord på egna och andras känslor, strategier för konflikthantering med mera. Målet är att ge alla barn och ungdomar strategier för att hantera de krav som ställs på dem i samhället idag. Det är ett långsiktigt arbete där de tycker sig ha kommit en bra bit på väg. De anser sig dock ha svårt för att nå de elever som har det allra svårast i skolan, som de menar behöver annan hjälp. I de lägre åldrarna arbetar specialläraren enskilt med eleverna med utgångspunkt i det de kan och efter deras förutsättningar. I år 8 och 9 har man schemalagt kärnämnen (svenska, engelska och matematik) parallellt för att kunna dela upp eleverna i grupper utifrån deras behov. Dessa grupper är inte fasta utan kan ändras när så behövs. Specialpedagogen ansvarar för en av grupperna. Genom denna organisation anpassas undervisningen och tempot däri, utifrån elevernas behov.

6.2 Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva *begriplighet*?

Vi har analyserat gruppens svar enligt Antonovskys definition av *begriplighet*, vilket innebär i vilken utsträckning man upplever yttre och inre stimuli som förnuftsmässigt gripbara. Nedan beskrivs skolornas strategier för hur eleverna ska uppleva *begriplighet* i skolan.

Skola A: En strävan på skolan är att skapa struktur och tydlighet i vardagen vilket i sin tur ger trygghet. En av strategierna är, att inför varje ny lektion, kortfattat berätta vad den kommer att innehålla. Oavsett ämne och vem som håller i lektionen är tanken att alla lektioner skall starta och avslutas enligt en gemensam policy. Detta för att eleverna skall veta vad som förväntas av dem och att göra situationen förutsägbar. Det är särskilt viktigt för de elever som av olika anledningar inte vet vad de skall göra och därför ibland lämnar klassrummet. Skolan har satsat läromedelspengar på att köpa in varsin loggbok till alla elever. Den används som stöd för att strukturera sin skoldag och sitt hemarbete. På mentorstiden får de hjälp med att skriva in sin planering i loggboken och får på så sätt en överblick av vad som förväntas av dem framöver. Utgångspunkten är att utgå från det de kan men man måste självklart lotsa in dem på det de inte kan. Ett exempel ges i ämnet språk, där eleverna får vänta med att titta på film till dess att alla skall förstå minst en tredjedel av innehållet. Upplevelsen av att förstå stora delar av filmen främjar lusten att vilja lära mer. Läraren har en viktig uppgift i att införliva eleverna i tanken bakom tillvägagångssättet.

Om de får titta på en film där de bara förstår hej och hej då, då blir de väldigt nedstämda... men om vi väntar med att se på film tills de fattar en tredjedel eller mer, då blir de jätteupplyfta.

Mycket kraft har lagts på att dela in eleverna i trygghetsgrupper med fyra elever i varje grupp. De är sammansatta så att deltagarna däri kan förbättra varandras resultat och därmed öka möjligheterna att nå målen. Tryggheten i den lilla gruppen genererar möjligheter till att förstå situationen man deltar i. Varje trygghetsgrupp är sammansatt till olika tjugogrupper. Det, tillsammans med olika språkval, gruppindelningar med mera gör att eleverna tillhör många olika konstellationer. Lärarna anser att trygghetsgrupperna har gett positivt resultat i fråga om arbetsmiljön, men menar att en nackdel med de många konstellationer som finns är att det försvårar det pågående arbetet med att skapa struktur och sammanhang för eleverna.

Skola B. Ett resultat som visar sig på skola B är att komponenterna *begriplighet* och *meningsfullhet* är starkt sammankopplade. De menar att elevernas eget engagemang (meningsfullhet) är en förutsättning för lärande, i synnerhet för barn i behov av särskilt stöd. För att bli engagerade menar de att eleverna behöver förstå vad uppgiften innebär, vara insatt i målet med den och varför uppgiften skall göras (begriplighet). Genom att informera, förklara och samtala med eleverna försöker de klargöra målet med uppgiften. Eftersom det finns många elever med annat hemspråk än svenska i skolan blir det extra viktigt att uttrycka sig klart och enkelt. Vid behov tar man hjälp av hemspråklärarna för att förklara mål och innehåll. Ibland skriver lärarna på tavlan, visar diabilder eller andra bilder för att tydliggöra målet med arbetet. Att medvetandegöra eleverna om målen med uppgifterna är en strävan på skolan. "Vet de bara vad de skall göra, så gör de det oftast." Lärarna menar att en konsekvens när eleverna inte kan svenska språket fullt ut är att det kan leda till missförstånd elever emellan. Detta kan i sin tur leda till konflikter där man tar till nävarna istället för orden. För de elever som mest behöver det erbjuder skolan motoriska grupper där man genom lek och rörelse tränar regler och samarbete och man arbetar för att öka elevernas självkänsla och självförtroende. Det sker på lärarnas inrådan och med föräldrarnas godkännande. Genom

olika övningar i ämnet livskunskap ges möjlighet till alternativa uttryckssätt för att skapa förståelse för varandras kulturer.

De nämner utvecklingssamtalen som ett forum, där såväl skolans som elevernas förväntningar och mål diskuteras. Detta, menar de, är ett tillfälle när de har chans att koncentrera sig på den enskilda individens situation. De menar även att åtgärdsprogram är ett verktyg för att tydliggöra mål och förväntningar gällande elever i behov av särskilt stöd. Utgångspunkten vid sammanställandet av ett åtgärdsprogram är elevens självkänsla och självförtroende och hur det skall stärkas. Elevens egen delaktighet betonas i samarbete med skolan och hemmet. ”Eleven ska vara med och godkänna när det känns bra, eleven ska vara med i snacket.” Det ska vara små och tydliga delmål där man inte tar för stora steg i taget. Det visar på ett samband mellan *begriplighet* och *meningsfullhet*.

6.3 Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva hanterbarhet?

Vi har analyserat gruppens svar enligt Antonovskys definition av *hanterbarhet*, vilket innebär i vilken grad man upplever att de resurser som finns till hands hjälper en när man ställs inför yttre krav. Nedan beskrivs skolornas strategier för hur eleverna ska uppleva *hanterbarhet* i skolan.

Skola A: Vi talade om de många krav som ställs på ungdomar idag, både gällande kunskapsmässiga och sociala faktorer. Inledningsvis ansåg gruppen att de inte medvetet arbetar för att ge eleverna strategier för att hantera det, men ganska snart insåg de att så görs. När det gäller kunskapskrav arbetar man för att ställa rimliga krav på eleverna. De försöker tydliggöra vad som skall göras på en lektion och att tid ges till det. Om lektionen används på rätt sätt behöver de inte göra arbetet hemma. Att i god tid och på olika sätt informera elever och föräldrar vad som förväntas av dem är ett försök att lägga kraven på rätt nivå. De talar om kunskapskraven där framför allt tjejer sätter press på sig själva att få högsta betyg. De försöker dämpa kraven hos de eleverna genom att förmedla att deras resultat är bra nog och att de duger som de är, men har svårt att nå dem. I diskussionen framkommer det dock att ett flertal av eleverna inte visar någon större press angående kunskapskraven. Mer kraft får läggas på de elever som lärarna anser behöver ”trycka på gasen” jämförelsevis med de elever som ställer väldigt höga kunskapskrav på sig själva.

En reflektionsbok används av alla elever på skolan, antingen i direkt anslutning till varje lektion eller på mentorstiden en gång i veckan. Där utvärderas särskilda händelser eller en helt vanlig vecka. Saker att reflektera kring kan vara samarbete och sin egen arbetsinsats under lektionen. Till stöd för utvärdering och reflektion ges skriftliga frågor. Det förs en diskussion i gruppen över hur viktig lärarens del är i reflektionsarbetet, och man kommer fram till att det behövs en variation i hur frågorna ställs för att undvika slentrianmässiga svar. Reflektionen är ett sätt för eleverna att fundera över hur de hanterar olika situationer de ställs inför i skolan.

Lärargruppen betonar möjligheten för eleverna att ventilera sina tankar och funderingar med dem. Stor vikt läggs vid den tid man är tillsammans med eleverna utanför klassrummet. Det är ett sätt att vara en tillgänglig vuxen där saker kan diskuteras som inte endast har med skolarbetet att göra, vilket kan lätta på den sociala pressen. ”De känner att de får komma till oss också. Det anser jag är oerhört salutogent, bemötandet av eleverna.”

Ytterligare ett sätt att hantera den sociala pressen som tonåringar utsätts för är att arbeta med ett tre veckor långt kärlekstema. Där behandlas områden som kompisrelationer, utseende och mode, vikten av att få vara som man är och att man duger.

Skola B framhåller ämnet livskunskap som den viktigaste metoden för att ge elever strategier för att kunna hantera olika svårigheter och krav som de ställs inför. Genom att regelbundet öva på att förstå egna och andras känslor, våga stå för sina åsikter, våga säga nej och träna konflikthantering med mera läggs grunden för att hantera de svårigheter man möter. De anser att metoden redan har gett positiva effekter i form av att eleverna bättre kan lösa konflikter på egen hand, men det framkommer samtidigt att de i stridens hetta inte alltid använder sina teoretiska kunskaper. Att ha ett långsiktigt perspektiv betonas av lärarna som förväntar sig ett ännu bättre resultat av de elever som börjar med livskunskap från och med förskoleklass, med andra ord de som växer upp med ämnet. En nackdel som framkommer är att en del elever uppfattar ämnet som upprepande och tråkigt. Övningarna påminner om varandra men stegras i svårighetsgrad vilket inte alla elever upplever. En annan nackdel är att vissa elever antar en roll och spelar ett spel, den så kallade "livskunskapsteatern". Lärarna menar att de eleverna lär sig alla svar utantill men har svårt att använda sig av strategierna i verkliga situationer. "De kunde ju alla svar, det blev som en refräng. Det är ju meningen att det ska sitta, men det får inte bli så att man gör på ett sätt här inne och ett annat där ute." Sammantaget visar resultatet att lärarna tror på modellen i ett långsiktigt perspektiv, men säger att de inte når de elever som har det allra svårast i skolan som de menar behöver annan hjälp. Två pedagoger på skolan ansvarar för en grupp där man jobbar med ART (Aggression Replacement Training). Dit får de elever komma som enligt lärarna är i behov av extra impuls kontrollsträning vilket indikerar en segregering av situationen.

Utöver livskunskapen menar lärarna att mentorstiden är ett betydelsefullt forum för eleverna att få stöd i att hantera de krav som ställs på dem. Här ges möjlighet till mer enskilda samtal där man tillsammans försöker lägga kraven på en rimlig nivå. Även utvecklingssamtalen lyfts fram som ett forum där krav och förväntningar kan diskuteras, då i samarbete med hemmet.

6.4 Vilka strategier finns i skolan för att elever ska uppleva meningsfullhet?

Vi har analyserat gruppens svar enligt Antonovskys definition av *meningsfullhet*, vilket innebär i vilken utsträckning man känner att de problem och krav som livet ställer är värda att investera känslomässig energi i, en så kallad motivationskomponent. Han menar att delaktighet är en förutsättning för meningsfullhet. Begreppet delaktighet blir därför utgångspunkten i vår diskussion med gruppen för att sedan mynna ut i en fortsatt diskussion om meningsfullhet.

Skola A: Två områden som tydligt framkommer när vi talar om elevers delaktighet i skolarbetet är valfrihet och påverkan. För att skapa valfrihet arbetar man ämnesövergripande med olika teman där de yttre ramarna sätts av lärarna. Inom dessa ramar finns stor möjlighet till valfrihet för eleverna. Som ett exempel ges tema 1700-talet där man arbetar ämnesövergripande i svenska, SO (sambällsorienterade ämnen) och NO (naturorienterade ämnen). Två artiklar i varje ämne skrivs där innehållet är valfritt såväl som hur presentationen skall framföras. Som stöd för eleverna finns förslag och idéer som lärarna tillhandahåller men som är frivilligt för eleverna att använda. Ett annat tema – kärlekstemat – varar i tre veckor. Vid dessa tillfällen upplever lärarna att de möter väldigt många engagerade elever i skolan.

Påverkan är en annan viktig faktor för att känna delaktighet. Det förmedlas en vilja av att lyssna på eleverna och ta det de säger på allvar. Även här ger skolan de yttre ramarna, men inom dem finns möjligheter för eleverna att påverka t.ex. innehållet i det ämne de läser. I diskussionen framkommer det att för att eleverna ska känna tiden i skolan som meningsfull är det av stor vikt att de känner sig sedda. Återigen betonas vikten av att vara tillsammans med eleverna, se dem och prata med dem.

Den gamla typen av lärare, som jag kan tänka mig att vi alla har haft, som kom sist in i klassrummet och som gick först direkt till lärarrummet, de finns inte längre. Vi är mycket mer bland eleverna och ser eleverna.

Motivation och engagemang hos eleverna diskuteras och de kommer fram till att motivation är en förutsättning för engagemang. Lärarna har intentionen att förmedla att kunskap är att lära för livet, men inser att med tonåringar måste man vara här och nu. För en årskurs 8: a är två veckor framåt i tiden hur långt som helst. De menar därför att det är svårt att ge exempel eller hitta situationer som är motiverande. Försök görs ändå med att öka engagemang och meningsfullhet hos eleverna genom att koppla skolkunskaper med deras verklighet utanför skolans väggar. Som exempel ges att använda sina språkkunskaper på campingen när man träffar människor från andra länder. Ett annat exempel är att utgå från elevernas perspektiv om vad som är viktigt; ”Jag brukar säga att tänk när du är på krogen, då kan du inte sitta där och inte veta nåt”.

Ett sätt att sprida engagemang är att synliggöra elevernas lärande för dem själva. ”Märker ni hur mycket ni kan nu? Visst är det roligt!” De menar att ämnet hemkunskap är nära knutet till hemmet och där finns möjlighet att skapa sammanhang mellan skolkunskap och den praktiska verkligheten. De försöker inspirera eleverna till att använda sina kunskaper i hemmet och uppmanar föräldrarna att fråga sina barn vad de gjort på hemkunskapen. Även om de på många sätt kämpar för att få eleverna motiverade och engagerade, slår de ändå fast att den största möjligheten att motivera dem är genom betygen.

På *Skola B* är delaktighet starkt kopplat till medbestämmande. Varje klass har ett klassråd där flera representanter utses för att delta i olika grupperingar såsom; elevråd, matråd elevskyddsombud, uppehållsrumsgrupp och kamratstödjargrupp. Detta innebär att många barn går på olika möten under skoltid. Genom att erbjuda eleverna, ensamma eller två och två, att planera och genomföra en idrottslektion bidrar man till att öka deras medbestämmande. Att tillsammans sätta upp regler som gäller för klassrumssituationen och att välja böcker vid läsinläring är andra faktorer som nämns för delaktighet. I de högre åldrarna gör man en inventering i början av terminen för att ta reda på hur eleverna vill arbeta. Sina starka respektive svaga sidor, det de tycker är intressant med mera får de skriva ner. Utifrån majoritetens önskemål gör lärarna en planering. Inför nya arbetsområden får eleverna ibland vara med att styra över hur de vill visa sin kunskap. Var och en skriver ner sina önskemål om att ha prov respektive inlämningar. Även här tas ett majoritetsbeslut om hur klassen vill redovisa det.

Lärarna menar att engagemang är en förutsättning för lärande. ”Det fungerar ju inte om de inte är engagerade, det är ju bara så.” Som redan redovisats anser de att för att känna engagemang och meningsfullhet måste man förstå målet med uppgiften. De tycker att en stor del av eleverna, särskilt i de yngre åldrarna, är engagerade i skolan. En svårighet finns dock att motivera de äldre eleverna i ämnen som livskunskap och språkval i svenska/engelska, där inte betyg ges. Liksom på *skola A* är betygen den största motivationskomponenten.

6.5 En jämförelse av skolornas strategier som en sammanfattning av resultatet

Sammantaget visar resultatet att utgångspunkterna för vilka strategier som skall användas är olika för skolorna. I mötet med elever i behov av särskilt stöd var det arbetssätt man tidigare hade på *skola A* inte tillfredsställande. Man beslöt då att förändra arbetssätt och organisation för att bättre nå dessa elever. Utgångspunkten är samspelet mellan elever, lärare och den verksamhet de tillhör. Tyngdpunkten läggs på att skapa struktur och trygghet och inte på att förändra enskilda elever. En annan tongivande del i resultatet på *skola A* är bemötandet av eleverna. För att de ska känna att tiden i skolan är meningsfull är det viktigt att de blir sedda. Lärarna betonar vikten av den tid som läggs utanför klassrummet där de även kan diskutera saker som inte har med skolarbetet att göra. På *skola A* försöker man utgå från ett relationellt perspektiv och använder sig av ett förhållningssätt där man anpassar verksamheten så att tillgängligheten av vuxna och en tydlig struktur blir framträdande.

På *skola B* visar resultatet att meningsfullhet och begriplighet är starkt sammankopplade. De menar att engagemang hos eleverna, alltså meningsfullhet, är en förutsättning för lärande. De menar vidare att för att känna engagemang måste de förstå vad uppgiften består i (begriplighet). Man använder ämnet livskunskap i syfte att lägga grunden för en social kompetens hos så många elever som möjligt. Intentionen är att ge eleverna strategier för att kunna hantera de svårigheter och krav som de möter. Det framkommer dock i resultatet att man inte når alla elever på skolan genom ämnet livskunskap, i synnerhet inte de som är i störst behov av särskilt stöd. Följden av detta blir att man intar ett mer kategoriskt perspektiv där det sätts in segregerande stödåtgärder för dessa elever.

Gemensamt för de båda skolorna är viljan att utgå från det som fungerar bra, att försöka se det goda i situationen vilket de menar är grunden i det salutogena arbetet. Att stärka elevernas självkänsla och självförtroende är en viktig del i detta arbete. Det som skiljer skolorna åt är utgångspunkterna för vilka strategier som används för att arbeta med begreppet *känsla av sammanhang* – KASAM. Resultatet visar att en skola arbetar mer utifrån ett relationellt perspektiv och den andra efter ett mer kategoriskt perspektiv. Det visar sig att det inom båda perspektiven uppstår svårigheter, trots lärarnas intentioner att skapa sammanhang för alla elever. Vi menar att lärarna ställs inför olika pedagogiska dilemman som komplicerar arbetet. I den följande diskussionen kommer vi fortsättningsvis att relatera till dessa två perspektiv samt belysa de dilemman som uppstår.

7 Diskussion och slutsatser

Resultatet kommer att diskuteras utifrån olika infallsvinklar, med början i de båda skolornas intention att alltid utgå från ett salutogent perspektiv. Vi fortsätter sedan diskussionen utifrån ett relationellt perspektiv som övergår till ett resonemang med det kategoriska perspektivet som utgångspunkt och avslutar med en sammanfattning av hur KASAM möter specialpedagogiken. Därefter redovisas olika specialpedagogiska implikationer för förskola och skola utifrån resultatet i studien. Fortlöpande i texten kommer vi att relatera begreppet *känsla av sammanhang* – KASAM - till de specialpedagogiska begreppen *delaktighet*, *inkludering* och *en skola för alla*. På så sätt bearbetar vi vår fjärde forskningsfråga. Kapitlet avslutas med förslag på ny forskning.

7.1 Ett salutogent perspektiv som utgångspunkt

Gemensamt för de båda skolorna är att en salutogen inriktning innebär att utgå från det som fungerar bra, att aktivt lyfta fram positiva faktorer i varje situation. Extra kraft läggs då på att stärka elevernas självkänsla och självförtroende. Ingesson (2007) menar att stark självkänsla är en salutogen faktor som skyddar elever i svårigheter från att alltför mycket koppla sina tillkortakommanden till självet. Om man lyfts och stärks i det man kan eller är intresserad av menar hon att självkänslan stärks. I hennes studie påvisas sambandet mellan hög självkänsla och stark KASAM, vilket gör att man har större möjligheter att förstå och acceptera sitt funktionshinder. Just detta menar Antonovsky (1991) när han säger att KASAM är vår motståndskraft mot de svårigheter vi ställs inför. Ingesson menar att viktiga vuxna som tror på barnet och respekterar det är oerhört betydelsefullt, liksom vikten av att få odla egna intressen och att få tid till att göra det man är bra på. Det stämmer överens med Brodin och Lindstrands (2004) tankar om att elever behöver vuxna som stimulerar, vägleder och uppmuntrar. Resultatet i vår studie visar att de elever som har möjlighet att prata och diskutera med lärarna utöver lektionstid har större möjlighet att begripa och hantera de krav och förväntningar som ställs på dem. Detta bemötande ger eleverna möjlighet att förstå sin situation och utnyttja sina resurser för att hantera den. Det tyder på ett salutogent förhållningssätt som kan stärka elevernas självkänsla. Ahlberg (2001) menar att de pedagogiska insatser som görs för att stödja lärandet är avgörande för elevernas möjligheter att känna delaktighet och gemenskap. Ett salutogent förhållningssätt är en pedagogisk insats som visar sig leda till ökad känsla av delaktighet och gemenskap, som i förlängningen leder till inkludering. Denna slutsats överensstämmer med vår teoretiska utgångspunkt där utveckling sker i samspel mellan människor och de miljöer man vistas i, och där fokus läggs på positiva förändringskrafter.

Utvecklingssamtal och upprättande av åtgärdsprogram tillsammans med hemmet nämns som en av förutsättningarna för att öka elevens begriplighet och meningsfullhet. Utgångspunkten är att stärka elevernas självförtroende och självkänsla. Ett salutogent perspektiv innebär inte, enligt Hansson (2002), att det aldrig uppstår svårigheter, utan snarare hur man väljer att hantera de svårigheter man möter. Istället för att fokusera på riskfaktorer bör fokus läggas på friskfaktorer. Att ta sin utgångspunkt i elevernas självkänsla visar på ett salutogent förhållningssätt där man utgår från det som fungerar. Andersson (1999) utgår från systemteorin och menar att man genom att sätta upp positiva mål och fokusera på fungerande situationer, frigör starka och positiva förändringskrafter. Man ser händelser utifrån ett cirkulärt resonemang, där enskilda händelser blir till mönster i ett sammanhang. Vi delar dessa uppfattningar och tycker oss se vikten av ett processtänkande i resultatet. Detta visas

genom att man öppnar upp lokaler, ökar tillgängligheten av vuxna och förändrar förhållningssätt gentemot eleverna. Ett sådant förhållningssätt ger möjligheter till att öka elevernas begriplighet, hanterbarhet och delaktighet vilket kan leda till gemenskap, meningsfullhet och inkludering. Resultatet pekar även på att det krävs organisatoriska förändringar i skolan, vilket vi kommer att diskutera nedan.

7.2 Ett relationellt perspektiv träder fram

I ett relationellt perspektiv är samspelet, interaktionen mellan aktörerna viktigt, och man utgår från hur verksamheten kan anpassas till eleverna. I resultatet framkommer det att man förändrar sitt arbetssätt för att möta de elever som av olika anledningar inte vet vad de skall göra, kommer för sent eller bara plötsligt lämnar lektionen. Dessa elever är i behov av särskilt stöd. Antonovsky (1991) menar att för att kunna leva upp till de krav som ställs måste man förstå vad kraven består i. Om man upplever världen som kaotisk och oförutsägbar är det svårt att förstå och begripa situationen. Resultatet pekar på att de elever i behov av särskilt stöd som nämns ovan, inte upplever begriplighet. Informationen är för dem oordnad, oväntad och oförklarlig. Lärarna förändrar därför sitt arbetssätt där en klar struktur blir grundläggande. Målet är att alla elever skall kunna delta i klassen. När de arbetar med att ge eleverna en klar struktur är det ett sätt att ge dem begriplighet och sammanhang i tillvaron. De visar här ett sätt att skapa förutsättningar för att alla skall kunna undervisas tillsammans, vilket Salamandeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) förespråkar och som i förlängningen leder till inkludering. Även Emanuelsson (personlig kommunikation, Göteborgs Universitet, 6 sept. 2006) talar om vikten av en skola för alla, och menar att när det uppstår problem är det hela skolans problem och inte bara den enskilda eleven och dess lärare.

Arbetsorganisationen i de flesta högstadieskolor bygger på ett gammalt arv, där man utgår från en splittrad tidsanvändning med lektioner om 40 minuter med varierat innehåll. Resultatet i vår studie visar att en förändring av endast en del i organisationen medför konsekvenser för verksamheten. När bara arbetslaget för år 8 förändrar sin organisation och sitt arbetssätt medför det ibland krockar med skolans övriga organisation. Eftersom de befintliga klasserna ersätts med smågrupper som utgår från trygghetsgrupperna, kan konstellationerna som eleven ska delta i under skoldagen/skolveckan ibland bli fler då språkval och andra inriktningar behöver tillgodoses. För en del elever kan detta arbetssätt försvåra känslan av sammanhang, eftersom de måste hantera olika typer av grupperingar. Intentionen att arbeta med att skapa struktur och entydighet utifrån små trygghetsgrupper för att göra vardagen förutsägbar för eleverna, ger ibland alltså motsatt effekt. Ett dilemma uppstår när man försöker öka elevernas begriplighet och hanterbarhet genom en tydlig struktur, samtidigt som man försvårar känslan av sammanhang. Att ingå i många olika grupperingar som inte ser likadana ut från dag till dag kan upplevas som ostrukturerat och svårhanterligt, speciellt för elever i behov av särskilt stöd. Å andra sidan visar resultatet att lärarna upplever den nya organisationen som en framkomlig väg för att möta de elever som upplever situationen i skolan som oordnad och oförklarlig. Ytterligare ett sätt att tyda resultatet, är att förändring av organisation och arbetssätt måste ses i ett långsiktigt perspektiv. Det menar även Emanuelsson m.fl. (2001) som betonar att det är de långsiktiga lösningarna som främjar villkor för inkludering och en skola för alla. Vi menar att ett dilemma är att utgångspunkten i ett relationellt perspektiv innebär svårigheter eftersom det krävs förändringar inom hela organisationen. Att inta ett långsiktigt perspektiv kan upplevas som en tröghetsfaktor då man har svårt att se framtida positiva effekter.

I en del av resultatet talar man om elevers delaktighet i termer av medbestämmande. Man ger till exempel klassen möjlighet att välja hur man vill visa sin kunskap, genom prov eller genom en inlämningsuppgift. Här är det kollektivet som får välja och det tas ett majoritets beslut. Det är ett försök att anpassa undervisningen efter eleverna och i en demokratisk anda göra dem mer delaktiga i sin lärandesituation. Även här kan ett dilemma uppstå. Att förstå och anta ett majoritetsbeslut, särskilt om det motsätter en egen önskan, kan vara svårt för elever i behov av särskilt stöd då det upplevs som ett angrepp mot den egna personen. Vi frågar oss om man utifrån den vilja som visas i att anpassa undervisningen till eleverna, skulle kunna låta dem ta individuella beslut i denna fråga, utifrån vad som passar det egna lärandet. Det skulle kunna bli en sådan pedagogisk insats som Ahlberg (2001) menar främjar elevernas lärande och delaktighet. Medbestämmandet består också av att eleverna ingår i många olika typer av medbestämmandegrupper till exempel elevråd, matråd med mera. Dessa deltagare är framröstade av klassen eller lärarna. Vår erfarenhet är att de barn som har svårt med sociala relationer sällan blir uttagna som representanter i dessa grupperingar. De kan ha svårt att förstå att de uttagna eleverna är språkrör för klassens förslag och åsikter, speciellt när inte dessa sammanfaller med deras egna önsknings. Resultatet pekar på att många elever, genom medbestämmande, har möjlighet till delaktighet vilket Antonovsky (1991) menar är förutsättningen för meningsfullhet. Trots många möjligheter till medbestämmande finns risken att man inte ger alla elever möjlighet till delaktighet och meningsfullhet.

För att skapa helhet och meningsfullhet arbetar man med ämnesövergripande teman. Genom att välja inriktning på sitt arbete efter eget intresse främjas elevernas delaktighet och meningsfullhet. Återigen hamnar man i ett pedagogiskt dilemma. För många elever ökar möjligheten till detta, men för de i behov av särskilt stöd kan det uppstå svårigheter, då valsituationer ofta är besvärliga. Om man saknar begriplighet och hanterbarhet inför situationen, kan detta förhållningssätt upplevas förvirrande och skapa osäkerhet då känslan av sammanhang saknas. Ett sätt för lärarna att hantera det, är att begränsa valmöjligheterna för de eleverna till ett fåtal tydliga val. Ett annat, och kanske ännu viktigare sätt, är att arbeta med en differentierad pedagogik som bygger på att möta elevers olika förutsättningar och behov. I Lpo 94 (1994) betonas att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla.

Att försöka skapa en känsla av sammanhang för alla elever i en inkluderad skolform är, menar vi, en stor pedagogisk utmaning som vi står inför. Liljequist (1999) menar att skolans mest angelägna reform är att förändra organisationen så att man aldrig arbetar i kortare pass än halvdagar. Det skulle innebära en pedagogisk helhetssyn och en förutsättning för ett mer undersökande, reflekterande och skapande arbetssätt. Vi delar hans uppfattning och menar att det är ett sätt att skapa sammanhang i tillvaron för både elever och lärare. Genom en sådan organisation kan många av de gruppkonstellationer som finns idag undvikas, och ett långsiktigt arbete mot inkludering främjas. Att öka begripligheten och förståelsen för situationen, vilket i sin tur skapar meningsfullhet och viljan till att söka resurser för att klara av sin situation, det vill säga att stärka KASAM, främjas också i en sådan organisation. En slutsats som kan dras av resultatet är att förändring av arbetssätt, förhållningssätt och organisation är förutsättningar för att skapa en känsla av sammanhang för alla elever i skolan. För att nå dit krävs att hela organisationen utgår från ett relationellt perspektiv. En annan slutsats är att det behövs en stor portion tålamod för att orka se arbetet i ett långsiktigt perspektiv och inte ge upp inför de olika pedagogiska dilemman man möter. En tredje slutsats är att arbetet kan starta i en liten skala på skolan. Ett arbetslag kanske kan vara den spjutspets som behövs för att en vidareutveckling skall ske som så småningom kan bli den skola för alla, som är målet i våra styrdokument.

7.3 Ett kategoriskt perspektiv träder fram

I ett kategoriskt perspektiv finns en stark individfokusering där elevernas svårigheter lyfts fram. Man försöker på olika sätt att anpassa eleverna till miljön. Det är ett mer kortsiktigt perspektiv än det relationella, och används ofta för att nå snabba lösningar. I resultatet framkommer det att man i ämnet livskunskap arbetar för att ge eleverna strategier för att hantera de svårigheter man ställs inför. Lärarna arbetar i ett långsiktigt perspektiv och vill ha en röd tråd i ämnet. De använder sig av ett givet material som sträcker sig från förskoleklass till högstadiet. Det är schemalagt 60 minuter i veckan för att ytterligare förstärka den röda tråden och skapa kontinuitet och helhet. Till viss del har de dock svårt att motivera eleverna i detta arbete, särskilt bland de äldre eleverna eftersom det är svårt att motivera dem i ämnen som inte är betygsgrundande. Det kan också tyda på att de upplever det meningslöst och oanvändbart och har svårt att applicera kunskaperna i livskunskapen till det verkliga livet. Det upplever också lärarna som uttrycker att några elever spelar en "livskunskapsteater". Detta visar att målet med livskunskapen inte uppnås. Då delaktighet och motivation saknas blir inte lektionerna meningsfulla och därmed tar man inte till sig de strategier som ges. En anledning kan också vara att man inte begriper syftet med uppgifterna. Detta konstaterar lärarna själva, och säger att de inte når alla elever med den här metoden, särskilt inte dem som har det svårast i skolan. En konsekvens blir att arbetssättet inte leder till en skola för alla. Man kan spekulera över om resultatet kan förbättras av att låta ämnet livskunskap genomsyra hela verksamheten. Genom att använda livskunskapen i naturliga situationer som uppstår, möjliggör man att sammanhang och helhet skapas för eleverna.

De elever som enligt lärarna är i behov av extra impuls kontrollsträning får ibland arbeta med ART i en speciell grupp på skolan. Man menar dock att en del av de elever som verkligen borde vara med där, inte alltid vill gå dit. Beror det på att det upplevs meningslöst, eller kan det bero på att ART -gruppen är en segregering verksamhet där eleverna känner sig särskilda och utpekade? Här intas en individfokusering där eleven står som bärare av problemet. Åtgärden läggs på att förändra individen och inte på att förändra verksamheten, alltså ett mer kategoriskt perspektiv. Vi står inför en paradox. I ämnet livskunskap arbetar man för att stärka självbilden och den sociala kompetensen hos eleverna. Trots detta riskerar de elever som redan har det svårast i skolan att utsättas för segregering och särskiljning. Självkänslan och självförtroendet försvagas, tvärt emot avsikten med arbetet. Detta diskuterar Ahlberg (2007) som menar att inrättandet av särskilda undervisningsgrupper beror på en rådande klyfta mellan ideologi och praktiskt vardagsarbete. Ideologin talar för inkludering medan den praktiska verkligheten visar segregering lösningar. Brodin och Lindstrand (2004) ställer sig frågande till om vi verkligen strävar efter inkludering eftersom det inrättas så många särskilda grupper. De menar att syftet är gott eftersom man strävar efter att alla ska få undervisning utifrån sina förutsättningar, men de undrar dock vilken syn på kunskap det speglar. Haug (1998) kallar denna organisation en segregering integrering. Resultatet pekar på dilemmat mellan ideologi och praktik. Trots intentionen att ge alla stark självkänsla och god social kompetens, upprättas ändå segregering åtgärder. Vi kan konstatera att, fastän lärarna vet att de inte når alla elever, diskuteras aldrig ett förändrat förhållningssätt eller om materialet överhuvudtaget främjar syftet. De är medvetna om betydelsen av engagemang hos eleverna för att främja lärandet och att en förutsättning för engagemang är att förstå och begripa vad uppgiften går ut på. Trots denna medvetenhet förändras inte förhållningssätt och upplägg av lektionerna. En slutsats som kan dras av resultatet är att verksamheten måste anpassas till de elever och den miljö de vistas i om det skall kunna leda till en skola för alla.

7.4 KASAM möter specialpedagogiken

Den salutogenetiska modellen fokuserar på friskfaktorer snarare än på riskfaktorer. Att utgå från det som fungerar bra bekräftas av Ingesson (2007), och är en viktig slutsats som kan dras utifrån hennes resultat. Där framkommer också att stark självkänsla och hög KASAM sammanfaller och det ökar möjligheter till förståelse och acceptans av sina svårigheter. Det överensstämmer med Antonovsky (1991) när han säger att KASAM utgör motståndskraften mot de svårigheter vi ställs inför. Vi kommer nu att göra en kort sammanfattning över hur begreppet *känsla av sammanhang* – KASAM - kan relateras till de specialpedagogiska begreppen *delaktighet*, *inkludering* och *en skola för alla*. KASAM består av tre komponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Vi kommer, utifrån diskussionen ovan, att koppla vart och ett av de begreppen till specialpedagogiken.

Begriplighet innebär att man förstår vad som förväntas av en och att det som sker runt omkring är förutsägbart. Det innebär ”jag vet.” Ett exempel visas i resultatet när struktur och sammanhang tydliggörs för eleverna som då upplever begriplighet. Det är förutsättning för att alla ska kunna delta i klassen och kan i förlängningen leda till inkludering och en skola för alla. *Hanterbarhet* innebär att man väljer den strategin som bäst passar den situation man befinner sig i. Det innebär ”jag kan”. Resultatet visar att de elever som har möjlighet att prata och diskutera med lärarna utöver lektionstid, har större möjlighet att begripa och hantera de krav och förväntningar som ställs på dem. Detta bemötande ger eleverna möjlighet att förstå sin situation och utnyttja sina resurser för att hantera den. Det är en pedagogisk insats som leder till ökad känsla av delaktighet och gemenskap. Delaktighet är en förutsättning för *meningsfullhet*. Det innebär i vilken utsträckning man känner att de problem och krav som livet ställer är värda att investera känslomässig energi i, en så kallad motivationskomponent. Det innebär ”jag vill”. Resultatet visar att medbestämmande som bygger på delaktighet, är ett sätt att uppleva meningsfullhet. Det visar även på betydelsen av delaktighet och motivation för att lektionerna skall upplevas meningsfulla.

Det framkommer av resultatet att de tre begreppen hör starkt samman med varandra, vilket är en av Antonovskys grundtankar. Man måste förstå vad uppgiften består i (begriplighet) för att uppleva att man har resurser för att klara det (hanterbarhet). Motivation och engagemang är förutsättning för att söka efter de resurserna (meningsfullhet). Resultatet visar även att begreppen kan kopplas till specialpedagogiken. Ökad begriplighet, delaktighet och gemenskap leder i förlängningen till meningsfullhet, inkludering och en skola för alla. Trots att KASAM kan relateras till specialpedagogiken och att salutogena insatser är framgångsrika, visar det sammantagna resultatet att det är svårt att skapa en känsla av sammanhang hos alla elever, såsom skolan är organiserad idag, speciellt för de som är i behov av särskilt stöd. Det visar också vikten av att organisation, arbetssätt och förhållningssätt anpassas till de elever som finns och den miljö de vistas i. Inom systemteorin utgår man från ett processtänkande där helheten är utgångspunkten. Genom att sätta upp positiva mål och fokusera på fungerande situationer, frigörs starka och positiva förändringskrafter. Samspelet mellan individ och miljö betonas liksom det gör i verksamhets- och interaktionsteorin. För att nå en skola för alla som är målet för all specialundervisning, anser vi utifrån resultatet i vår studie, att det krävs ett processtänkande i skolan. Att utgå från helhet och sammanhang är en förutsättning för att anpassa arbetssätt och förhållningssätt till de individer och de miljöer de vistas i. Begreppet pedagogisk differentiering kan då relateras till ett individ och verksamhetsbehov istället för till endast enskilda individer.

7.5 Specialpedagogiska implikationer

Resultatet av studien bekräftar att specialpedagogiska insatser måste bedrivas på både organisationsnivå, gruppnivå och individnivå för att nå inkludering och en skola för alla. Som vi ser det framträder tre områden som extra viktiga för specialpedagogiken, nämligen skolutveckling, att stärka elevers självkänsla och handledning för personal. Det är av stor vikt att arbetet bedrivs långsiktigt, där man verkar för att ett relationellt perspektiv skall intas. Konsekvensen blir att arbetssätt och förhållningssätt anpassas till eleverna och den miljö de vistas i. Betydelsen av att stärka elevernas självkänsla och självförtroende bekräftas i studien liksom vikten av handledning och pedagogiska samtal, då det framkommer i gruppdiskussionen att pedagogerna inte alltid är medvetna om betydelsen av sina insatser. Genom att medvetandegöra pedagogerna om det arbete som redan görs och det arbete som kan utvecklas i arbetet, främjas möjligheten att skapa sammanhang i tillvaron, vilket är extra viktigt för de elever som är i behov av särskilt stöd. Om man lyckas ge alla pedagoger en specialpedagogisk grundkompetens, vilket förordas i 1999 års lärarutbildningskommitté, blir följden att specialpedagogyrket görs överflödigt, då skolan blir kapabel att möta alla elever. Av resultatet att döma har vi dock långt kvar innan det målet är nått.

7.6 Förslag på ny forskning

Resultatet i studien visar att KASAM går att relatera till specialpedagogiken, men att det krävs förändringar av arbetssätt, förhållningssätt och organisation för att skolan verkligen skall kunna bli den skola för alla som är målet i våra styrdokument. Då det gäller fortsatt forskning vore det intressant att intervjua några specialpedagoger om deras erfarenheter av att arbeta för att dessa förändringar sker. Hur arbetar de inom individ-grupp- och organisationsnivå för att främja inkludering? En annan intressant forskning vore att intervjua specialpedagoger i förskolan för att se vilka tankar som styr förhållningssätt och organisation där? Hur långt har förskolan kommit i sin strävan att skapa sammanhang för alla barn? Vilka eventuella likheter och skillnader finns mellan förskola och skola vad det gäller arbetssätt, förhållningssätt och organisation? Finns det områden där vi kan lära av varandra för att komma ett steg längre i vår strävan efter att nå inkludering och en skola för alla?

8 Avslutande tankar

I vår inledning ställde vi oss frågan hur man går från ett riskperspektiv till ett friskperspektiv. Kan arbetet med elevers KASAM vara en möjlig väg att nå dit. Vårt resultat visar att KASAM går att relatera till specialpedagogiken men att man måste utgå från helhet och sammanhang för att kunna anpassa arbetssätt och förhållningssätt till eleverna och den miljö de vistas i. En stor portion tålamod är nödvändigt för att orka arbeta i det långsiktiga perspektiv som ovillkorligen krävs för att nå inkludering. Som tidigare nämnts kan det vara påfrestande att arbeta i ett långsiktigt perspektiv, då framtida positiva effekter kan vara svåra att urskilja. Vi anser därför att det är av stor vikt att aldrig glömma det dagliga betydelsefulla mötet med eleverna. Vi lånar ett citat ur Kirkegards dikt "Eftertanke", som beskriver ett viktigt grundläggande förhållningssätt.

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där. Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad han gör, men först och främst förstå det han förstår.

Avslutningsvis anser vi att respekt och ödmjukhet inför varandra är förutsättningar för att få det goda mötet till stånd. Det är en viktig del i det långsiktiga pedagogiska arbetet som i förlängningen kan leda till inkludering och en skola för alla.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik*. (2007/6). Att vara som alla andra. s. 24-26.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS förlag.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Köping: Natur och kultur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bateson, G. (1979). *Ande och natur. En nödvändig enhet*. Stockholm/Lund: Symposium Bokförlag & Tryckeri AB.
- Bra Böckers Lexikon*. (1988). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Bra Böckers Lexikon*. (1989). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Brodin, J & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederblad, M. (1998). The proof of the eating. (Red.) *Röster om KASAM*. (s.45-48) Uppsala: Ord & Vetande.
- Cronström, Solveig. (2003). *Dansa med träben. Maskrosbarn och andra om överlevnadens konst och pris*. V Frölunda: Bokförlaget Mareld.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 7 nr: 3, s.183-199.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Hansson, K. (1998). Patogen analys av salutogenes. (Red.) *Röster om KASAM*.(s.49-52) Uppsala: Ord & Vetande.
- Hansson, K. (2002). *Landstinget Kronoberg*. Hämtat 11 okt. 2007 från: http://www.ltkronoberg.se/templates/LTKPageWithPicture_10293.aspx
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Ingesson, G. (2007). *Att växa upp med dyslexi – kognitiv och psykosocial inverkan och salutogena faktorer*. Hämtat den 3 dec. 2007 från: http://theses.lub.lu.se/scripta-archive/2007/05/08/soc_615/Avhandling.pdf
- Kirkegard, S. *Eftertanke*. Hämtat den 2 jan. 2008 från <http://hem.passagen.se/mita.l/eftertanke.htm>
- Konarski, K. (1998). Vår rädsla för hälsa? (Red.) *Röster om KASAM*. (s.69-75) Uppsala: Ord & Vetande.

- Kumlin, T. (1998). Korruptionen av den existentiella insikten: en (när) synt läsning av den salutogenetiska modellen. (Red.) *Röster om KASAM*. (s.5-44) Uppsala: Ord & Vetande.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 1962. *Läroplan för grundskolan*. Kungliga skolöverstyrelsens skriftserie 60. SÖ-förlaget: Skolöverstyrelsen.
- Lgr. 1969. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Utbildningsförlaget: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- Lgr. 1980. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, S. ((1999). *Forska och skriva – En liten vägledning*. Lund: Academia Adacta.
- Ludvigsson, J. (1998). Berättigad kritik av den salutogena modellen drunknar i grumliga resonemang. (Red.) *Röster om KASAM*. (s.83-88) Uppsala: Ord & Vetande.
- Lpo 94.(1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 1994*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Kommunförbundet.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and Coherence Among Preschool Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. Vol.31, nr: 2, s. 173-180.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (2002) *Vad betyder känsla av sammanhang i våra liv*. Umeå: Solfjädern Offset AB.
- Regeringens proposition 2001/02:14. *Hälsa, lärande och trygghet*. Hämtat 22 okt. 2007 från: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1650>
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Hämtat 21 dec. 2007 från www.regeringen.se/sb/d/108
- SOU 2006:77. *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa – Analyser och förslag till åtgärder*. Hämtat 22 okt. 2007 från: <http://regeringen.se/conyent/1/c6/06/74/72/ff3f46fd.pdf>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN*. Skriftserie nr 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Theorell, T. (1998). Antonovsky och hans KASAM. (Red.) *Röster om KASAM*. (s.76-77) Uppsala: Ord & Vetande.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 21 nov. 2007 från: http://www.vr.se/download/18.662f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.*
Lund: Studentlitteratur.

Bilaga A: KASAM-enkäten

Här är några frågor (29 st) om berör skilda områden av livet. Varje fråga har 7 möjliga svar. Var snäll och markera den siffra som bäst passar in på just Dig. Siffran 1 eller 7 är svarens yttervärden. Om du instämmer precis i det som står under 1, så ringa in 1:an; om det som står under 7 passar in på din situation, så ringa in 7:an. Om du känner annorlunda, ringa in den siffra som bäst överensstämmer med din känsla. Ge endast ett svar på varje fråga.

1. När du talar med människor, har du då en känsla av att de inte förstår dig?

1 2 3 4 5 6 7

Har aldrig den känslan

Har alltid den känslan

2. När du har varit tvungen att göra någonting som krävde samarbete med andra, hade du då en känsla av att det?

1 2 3 4 5 6 7

Kommer säkert inte bli gjort

Kommer säkert att bli gjort

3. Tänk på de människor du kommer i kontakt med dagligen, bortsett från dem som står dig närmast. Hur väl känner du de flesta av dem?

1 2 3 4 5 6 7

Tycker att de är främlingar

Känner dem mycket väl

4. Har du en känsla av att du inte riktigt bryr dig om vad som händer runt omkring dig?

1 2 3 4 5 6 7

Mycket sällan eller aldrig

Mycket ofta

5. Har det hänt att du blev överraskad av beteendet hos personer som du trodde du kände väl?

1 2 3 4 5 6 7

Har aldrig hänt

Händer ofta

6. Har det hänt att människor som du litade på har gjort dig besviken?

1 2 3 4 5 6 7

Har aldrig hänt

Händer ofta

7. Livet är:

1 2 3 4 5 6 7

Alltigenom intressant

Fullständigt enahanda

8. Hittills har ditt liv:

1 2 3 4 5 6 7

Helt saknat mål och mening

Genomgående haft mål och mening

9. Känner du dig orättvist behandlad?

1 2 3 4 5 6 7

Mycket ofta

Mycket sällan eller aldrig

10. De senaste tio åren har ditt liv varit:

1 2 3 4 5 6 7

Fullt av förändringar,
utan att du visste
vad som skulle hända
härnäst

Helt förutsägbart
utan överraskande
förändringar

11. De flesta saker du gör i framtiden kommer troligtvis att vara:

1 2 3 4 5 6 7

Helt fascinerande

Fullkomligt uttråkiga

12. Har du en känsla av att du befinner dig i en obekant situation och inte vet vad du skall göra?

1 2 3 4 5 6 7

Mycket ofta

Sällan eller aldrig

13. Vilket påstående beskriver bäst hur du ser på livet?

1 2 3 4 5 6 7

Det går alltid att
finna en lösning på
livets svårigheter

Det finns ingen lösning
på livets svårigheter

14. När du tänker på ditt liv, händer det mycket ofta att du:

1 2 3 4 5 6 7

Känner hur härligt
det är att leva

Frågar dig själv
varför du över huvudtaget
finns till

15. När du ställs inför ett svårt problem är lösningen:

1 2 3 4 5 6 7

Alltid förvirrande
och svår att finna

Fullständigt solklar

16. Är dina dagliga sysslor en källa till:

1 2 3 4 5 6 7

Glädje och
djup tillfredsställelse

Smärta och leda

17. I framtiden kommer ditt liv förmodligen att vara:

1 2 3 4 5 6 7

Fullt av förändringar
utan att du vet om
vad som händer härnäst

Helt förutsägbart
och utan överraskande
förändringar

18. När något otrevligt hände tidigare brukade du:

1 2 3 4 5 6 7

älta det om
och om igen

säga "Det var det"
och sedan gå vidare

19. Har du mycket motstridiga känslor och tankar?

1 2 3 4 5 6 7
mycket ofta mycket sällan/aldrig

20. När du gör något som får dig att känna dig väl till mods:

1 2 3 4 5 6 7
kommer du förmodligen att fortsätta att känna dig väl till mods kommer det säkert att hända något som förstör den goda känslan

21. Händer det att du har känslor inom dig som du helst inte vill känna?

1 2 3 4 5 6 7
mycket ofta mycket sällan/ aldrig

22. du är inställd på att ditt personliga liv i framtiden kommer att vara:

1 2 3 4 5 6 7
helt utan mål och mening fyllt av mål och mening

23. Tror du att det i framtiden alltid kommer att finnas människor som du kan räkna med?

1 2 3 4 5 6 7
det är du helt säker på det tvivlar du på

24. Händer det att du har en känsla av att du inte vet exakt vad som håller på att hända?

1 2 3 4 5 6 7
mycket ofta mycket sällan/ aldrig

25. Även en människa med stark självkänsla kan ibland känna sig som en "olycksfågel". Hur ofta har du känt det så?

1 2 3 4 5 6 7
aldrig mycket ofta

26. När något har hänt, har du vanligtvis funnit att:

1 2 3 4 5 6 7
du över- eller undervärderade dess betydelse du såg saken i dess rätta proportion

27. När du tänker på svårigheter som du troligtvis kommer att möta inom viktiga områden av ditt liv, har du då en känsla av att:

1 2 3 4 5 6 7
du alltid kommer att lyckas övervinna svårigheterna du inte kommer att lyckas övervinna svårigheterna

28. Hur ofta känner du att det inte är någon mening med de saker du gör i ditt dagliga liv?

1

2

3

4

5

6

7

mycket ofta

mycket sällan/ aldrig

29. Hur ofta har du känslor som du inte är säker på att du kan kontrollera?

1

2

3

4

5

6

7

mycket ofta

mycket sällan/ aldrig

Bilaga B: Intervjuguide

Intervjufrågor

1. Inledande bakgrundsfrågor
 - Presentation och intervjugruppens sammansättning
 - skolans organisation – klasser, mentorskap, tema mm.
2. Vad innebär en salutogen inriktning i arbetet, med fokus på psykisk hälsa för er?
3. Har ni märkt några resultat, med tanke på elever i behov av särskilt stöd?
4. På vilka sätt arbetar ni för att eleverna skall förstå/få insikt i målet med er inriktning?
5. Hur arbetar ni för att eleverna skall veta vad som förväntas av dem?
6. Elever ställs inför olika situationer under sin skolvardag. Hur arbetar ni för att ge eleverna strategier som de kan använda sig av i dessa situationer?
7. Hur arbetar ni för att eleverna skall kunna hantera de krav som ställs i skolan?
8. Hur arbetar ni för att få eleverna delaktiga inför en uppgift?
9. Hur arbetar ni för att få eleverna engagerade i en uppgift?

Bilaga C: Påminnelsebrev

Staden 27/11-07

Hej!

Vi heter Elisabeth Nilsson och Anna Egman och läser på specialpedagogiska programmet i Göteborg.

I vår C-uppsats vill vi undersöka hur man utifrån en salutogen inriktning kan arbeta med begreppet känsla av sammanhang och belysa det utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

Vi har tidigare varit i kontakt med er och är tacksamma för att ni tar er tid med att ställa upp i en gruppintervju.

Under intervjun kommer Elisabeth att hålla i samtalet medan Anna för anteckningar. Vi kommer att använda oss av bandspelare under samtalet och allt som sägs under tiden kommer att avidentifieras.

Vi ser fram emot att träffa er tisdagen den 4/12 kl. 15.00

Vänliga Hälsningar

Anna Egman

Mobil:

Mailadress:

Elisabeth Nilsson

Mobil:

Mailadress: