



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Han förstår inte vad jag säger och kan aldrig koncentrera sig!

- En studie om
hur pedagoger på två skolor tänker och arbetar kring elever med
annat modersmål i koncentrationssvårigheter

Katarina Einald och Pernilla Rylander

Examensarbete LAU350

Handledare: Anna-Karin Schuller

Rapportnummer: HT06-2611-060

Abstract

Examinationsnivå:	Examensarbete, 10 p
Titel:	Han förstår inte vad jag säger och kan aldrig koncentrera sig! – En studie om hur pedagoger på två skolor tänker och arbetar kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter.
Författare:	Katarina Einald och Pernilla Rylander
Termin och år:	HT-06
Institution:	Institutionen för pedagogik och didaktik.
Handledare:	Anna-Karin Schuller
Rapportnummer:	HT06-2611-060
Nyckelord:	Koncentrationssvårigheter, elever med annat modersmål, pedagogisk kartläggning, åtgärdsprogram, förståelse

Sammanfattning

Syfte

Vårt syfte är att ta del av pedagogers tankar på två olika skolor i mötet med barn med annat modersmål i koncentrationssvårigheter. Syftet är också att undersöka om de pedagogiska kartläggningar som görs innan ett åtgärdsprogram upprättas är anpassade för elever med annat modersmål.

Metod

Vi har använt oss av kvalitativ intervju som metod och vi har intervjuat pedagoger och specialpedagoger på två olika skolor. Materialinsamlingen består av tidigare forskning och tidigare examensarbeten samt relevant litteratur såsom styrdokument.

Resultat

Resultatet är sammanställt utifrån de svar vi fått under våra intervjuer och detta är också kopplat till den litteratur och de teorier vi använt oss av. I resultatet har vi funnit att pedagogerna på de två skolorna säger sig tänka på olika sätt kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter. Vår undersökning visar också att få av pedagogerna hade kännedom om hur en pedagogisk kartläggning görs. De som känner till hur kartläggningen görs är specialpedagogerna, dock visar resultat i vår undersökning att man inte alltid använder sig av pedagogisk kartläggning vid upprättande av åtgärdsprogram.

Undersökningen har betydelse för att vi belyser och tar reda på hur pedagoger säger sig bemöta barn med annat modersmål i koncentrationssvårigheter i skolan.

Förord

Vi som skrivit uppsatsen heter Katarina Einald och Pernilla Rylander och vi är båda lärarstudenter vid Göteborgs Universitet. Vi har valt att avsluta vår utbildning med att göra en undersökning om hur pedagoger tänker och bemöter barn som har ett annat modersmål och är i koncentrationssvårigheter. Anledningen till att vi valde detta ämne är att vi båda tycker att det är ett intressant ämne men att vi inte tidigare haft möjlighet att fördjupa oss i det.

Vi har hela tiden arbetat tillsammans för att löpande kunna föra en diskussion och föra arbetet framåt. Detta har lärt oss att samarbeta och ta hänsyn till varandras åsikter. Förhoppningsvis kommer dessa kunskaper att vara oss till nytta i vårt kommande yrkesliv.

Vi vill tacka de informanter som deltagit i vår undersökning. Vi vill också tacka vår handledare Anna-Karin Schuller för mycket värdefull hjälp med både relevant litteratur och vägledning under vårt arbete med uppsatsen.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	1
1.2	Syfte	2
1.3	Problemformulering	2
2	Litteraturgenomgång	3
2.1	Styrdokument	3
2.2	Begreppsbeskrivning av nyckelord	4
2.3	Koncentrationssvårigheter	5
2.3.1	Begreppet koncentrationssvårigheter	5
2.3.2	Mötet med barn i koncentrationssvårigheter i skolan	5
2.4	Miljöns påverkan	6
2.5	Elever med annat modersmål	7
2.5.1	Modersmålets påverkan	7
2.5.2	Konsekvenser av barns tvåspråkighet och tidigare upplevelser/erfarenheter	7
2.5.3	Mötet med elever med annat modersmål i skolan	8
2.6	Särskilt stöd	9
2.7	Åtgärdsprogram	9
2.8	Pedagogisk kartläggning	12
2.9	Teori	14
2.9.1	Kognitivism	14
2.9.2	Systemteori	14
3	Metod	15
3.1	Metodval	15
3.2	Förberedelser av intervjuer	15
3.3	Undersökningsgrupp	16
3.4	Områdesbeskrivning	16
3.5	Genomförande	16
3.6	Bearbetning	17
3.7	Avgränsningar och bortfall	17
3.8	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
3.9	Etiska aspekter	18
4	Resultat	19
4.1	Koncentrationssvårigheter	19
4.1.1	Hur beskriver pedagoger begreppet koncentrationssvårigheter	19
4.1.2	Pedagogers tankar i mötet med barn i koncentrationssvårigheter	19
4.2	Elever med annat modersmål	20
4.2.1	Hur beskriver pedagoger begreppet elever med annat modersmål	20
4.2.2	Pedagogers tankar kring elever med annat modersmål	20
4.3	Elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter	21
4.3.1	Pedagogers tankar kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter	21
4.4	Särskilt stöd	22
4.4.1	Pedagogers tankar kring särskilt stöd och hur stödinsatserna kan se ut	22
4.5	Pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram	23
4.5.1	Vad säger pedagogerna om pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram?	23

4.5.2	Vad säger specialpedagogerna om pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram?	24
5	Diskussion	25
5.1	Metoddiskussion	25
5.2	Resultatdiskussion	25
5.2.1	Pedagogers tankar kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter	25
5.2.2	Pedagogisk kartläggning	27
5.3	Slutsats	28
6	Förslag på vidare forskning	30
7	Litteraturförteckning	31
Bilaga A: Intervjuguide		
Bilaga B: Av specialpedagog eget tillverkat kartlägningsformulär		

1 Inledning

I detta kapitel presenteras en bakgrundsbeskrivning till vårt ämnesval. Här tydliggörs också varför vi vill fördjupa oss i ämnet och varför vi tycker att det är ett viktigt problemområde att undersöka, och på vilket sätt undersökningen kan komma till nytta. Slutligen kommer vi även att presentera vårt syfte.

1.1 Bakgrund

”Jag går nu, jag fattar ingenting” sa han frustrerat och gick ut och smällde igen dörren till klassrummet. Detta var inte första gången det blev så här för denne elev. Många gånger fick han mindre utbrott och lämnade klassrummet. Vi kan alla se att han har svårt att koncentrera sig, men har vi möjlighet att ta reda på varför och hur kan vi i så fall stötta honom på bästa sätt?

Intresset för mötet med barn i behov av särskilt stöd är något vi båda delar. Vi har under vår studietid mött många elever i behov av särskilt stöd. Dessa möten har inspirerat oss till valet av uppsatsämne. Under vår studietid har vi läst kurserna Social och kognitiv utveckling hos barn, unga och vuxna (specialpedagogisk inriktning) respektive svenska som andraspråk som våra huvudinriktningar. Detta har ytterligare bidragit till vårt val av uppsatsämne. Klassrumssituationen som vi beskrev ovan och andra liknande situationer är något som vi båda har erfårit under vår verksamhetsförlagda utbildning.

Det är ett viktigt problemområde att undersöka för att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning enligt den senaste läroplanen Lpo 94 (2002:10) och på så sätt få samma förutsättningar för att kunna skapa sig en bra livssituation. Lika betydelsefullt är det att undersöka hur pedagoger i skolan tänker kring barns tidigare erfarenheter, språkets betydelse, koncentrationssvårigheter, och hur de didaktiskt bemöter dessa barn. Många barn med annat modersmål bär med sig traumatiska upplevelser från krig, flykt och separationer. För många av dessa barn kan det ta lång tid innan de får veta om de får stanna i Sverige eller inte. Att komma till ett nytt land kan innebära (Skolverket, 1998:47) att den egna kulturen krockar med det nya landets kultur. Att undervisa barn med annat modersmål (Myndigheten för skolutveckling, 2003:3) ställer höga krav på lärarens inlevelseförmåga och kreativitet.

Det ligger också i vårt intresse att se hur man strukturellt och konkret arbetar med de pedagogiska kartläggningar som används som underlag för de åtgärdsprogram som upprättas. Hur anpassade är de kartläggningsmetoder som används till att det är elever med annat modersmål som kartläggs? Vi undrar om man har möjlighet att kunna avgöra vilken problematik som bestämmer den typ av stödåtgärd som är bäst anpassad för varje elevs behov.

1.2 Syfte

Vårt syfte är att ta del av pedagogers tankar på två olika skolor i mötet med barn med annat modersmål i koncentrationssvårigheter. Syftet är också att undersöka om de pedagogiska kartläggningar som görs innan ett åtgärdsprogram upprättas är anpassade för elever med annat modersmål.

1.3 Problemformulering

För att tydliggöra syftet som är att ta reda på hur pedagoger i två olika skolor tänker i mötet med elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter och om de pedagogiska kartläggningar som görs är anpassade efter elever med annat modersmål har vi valt följande frågeställningar.

- Hur tänker pedagoger i mötet med elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter?
- Hur kartläggs elever i koncentrationssvårigheter som har ett annat modersmål?
- Hur avgörs vilka stödinsatser eleverna är i behov av?

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången kommer vi att belysa och ta upp den litteratur och forskning som på olika sätt är relevant för vårt arbete. Den kommer att klarlägga olika perspektiv på ämnet och även vad styrdokumentet förmedlar.

2.1 Styrdokument

Enligt den senaste läroplanen Lpo 94 (2002:9-10, 22) ställer det svenska samhällets internationalisering och växande rörlighet över nationsgränserna höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Delaktigheten i det gemensamma kulturarvet och medvetenheten om det egna ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en kulturell och social mötesplats som både har ansvar och möjlighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Vidare står det i läroplanen att undervisningen ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar. Med utgångspunkt i elevernas bakgrund, språk, kunskaper och tidigare erfarenheter ska undervisningen främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Skolan ska också ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov och att det finns olika vägar att nå de nationella målen som anger normerna för en likvärdig utbildning. Särskilt ansvar har skolan för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen och att personalen skall få den kompetensutveckling som krävs för att professionellt kunna utföra sina uppgifter.

De riktlinjer som ska gälla enligt läroplanen Lpo 94 (2002:17) är följande:

”Alla som arbetar i skolan skall

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.”

Vidare enligt de riktlinjer som gäller står det i läroplanen Lpo 94 (2002:19) att:

”Läraren skall

- samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevernas skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet.”

Enligt skolverket (2000:102) är syftet med ämnet svenska som andraspråk att eleverna skall uppnå en nivå av det svenska språket som är likartad med den som elever med svenska som modersmål har. Genom detta får de förutsättningar att på samma villkor som eleverna med svenska som modersmål kunna verka och leva i det svenska samhället.

Regeringen har fr.o.m. den 1 juli 2006 (Skolverket, 2006) infört förändringar i skolformslagarna när det gäller stöd och åtgärdsprogram. Syftet är att ange en arbetsprocess som rektorn ansvarar för och att stärka elevens rätt. Kartlägningsansvaret har skärpts vilket förbättrar förutsättningarna att uppmärksamma behov av särskilt stöd. Genom dessa ändringar

bör stödåtgärder fortsättningsvis fattas med ett bättre underlag och vidare har det förtydligats vad som ska framgå av åtgärdsprogrammet.

Även internationellt finns det riktlinjer som gäller för barns rättigheter till ett liv i trygghet och ett humant bemötande från vuxenvärlden. Enligt FN:s barnkonvention art 3 (Hammarberg 2000:35) skall vid alla åtgärder, oavsett myndighet eller organisation barnets bästa komma i första hand. De stater som skrivit på konventionen har åtagit sig att ge barnet det skydd och den omvårdnad som krävs för barnets välbefinnande. Hänsyn är tagen till de rättigheter och skyldigheter som personer med lagligt ansvar för barnet har. Konventionsstaterna skall också säkerhetsställa att institutioner och tjänsteinrättningar följer de fastställda normer som ger barnen skydd eller vård. Särskilt när det gäller personalens antal och lämplighet samt säkerhet, hälsa och behörig tillsyn.

Vidare menar man i Salamancadeklarationen (1/2001) att barn i behov av särskilt stöd måste få ta del av verksamheten i den ordinarie skolan, med dessa tankar menar man att bekämpningen av diskriminerande attityder kan bli bättre. Man tar sin utgångspunkt i den grundläggande rätt till utbildning som varje barn har. Man ser till varje barns intressen, unika egenskaper och inlärningsbehov. Utbildningssystemet måste garantera en mångfald där dessa egenskaper tillvaratas.

2.2 Begreppsbeskrivning av nyckelord

Koncentration	När man tänker på bara det som man håller på med. (Köhler och Messelius, 2001:506). Stark själslig inriktning på viss uppgift ofta så att (nästan) ingen medveten tankekraft eller uppmärksamhet blir över för annat. (Nationalencyklopedin, 1996:174)
Modersmål	Första inlärd (och bäst behärskad) språk. (Nationalencyklopedin, 1996:393)
Pedagogisk kartläggning	”Pedagogisk kartläggning skulle kunna beskrivas som utforskande pedagogiska processer avsedda att leda fram till en redogörelse för både den pedagogiska miljön, eleverna samt interaktionen dem emellan. Det handlar då inte enbart om att utgå från olika slag av test av individers färdigheter eller kunskaper. Snarare skall den pedagogiska kartläggningen beakta problematik på såväl individnivå som grupp- och organisationsnivå.” (Skolverket, 2003:31)
Åtgärdsprogram	Ett åtgärdsprogram handlar i första hand om att påverka de förutsättningar under vilka eleven arbetar i skolan. Hur kan dessa förändras för att väl svara mot elevens situation? Krav kan komma att resas både mot de lärare som undervisar eleven, övrig personal i skolan samt kamraterna och mot eleven själv. (Skolverket, 2001:18)

2.3 Koncentrationssvårigheter

2.3.1 Begreppet koncentrationssvårigheter

Björn Kadesjö (2001:18) gör följande beskrivning av koncentration. Att vara koncentrerad är att man riktar in sin perception, sina tankar och känslor mot uppgiften, man utesluter ovidkommande stimuli, man kommer igång med, håller fast vid och avslutar uppgiften. Kadesjö menar också att det är ett vardagligt förekommande uttryck för en pedagog att ett barn har svårt att koncentrera sig. Man använder begreppet för att beskriva många olika beteenden och det är därför angeläget att analysera vad man egentligen menar. Det kan vara stora och varaktiga koncentrationssvårigheter som skapar bekymmer inte bara för barnet i dess vardag utan även för alla i barnets omgivning. Detta är då oftast primära svårigheter vilket innebär att det är en konstitutionell betingad brist i förmåga till koncentration. Vidare menar Kadesjö att när ett barn till följd av förhållandena i hans eller hennes miljö uppvisar koncentrationssvårigheter kallas detta för sekundära svårigheter. Slutligen finns det barn som har svårt att koncentrera sig i vissa situationer medan de kan klara av att koncentrera sig i andra situationer, detta kallar man situationsbundna koncentrationssvårigheter.

2.3.2 Mötet med barn i koncentrationssvårigheter i skolan

Inga Andersson (1999:66) skriver att alla barn föds olika och har olika förutsättningar i livet beroende på en mängd olika orsaker. Vi vet också att det är oerhört svårt, näst intill omöjligt att ge alla barn en meningsfull och individuell undervisning. I det dagliga arbetet inom skolan har pedagogerna ett begränsat utrymme för att kunna anpassa undervisningen utifrån elevernas olikheter och förutsättningar. Människans personlighet grundläggs ofta när vi är små. Om det skulle uppstå brister här ger de ett handikapp i förmågan att kunna klara av utmaningar, att kunna anpassa sig till nya krav som ställs, att lära sig nya saker och att kunna komma överens med andra människor. Allt detta ingår i något som kallas levnadskompetens. De elever som vid skolstart inte har relevant levnadskompetens kommer då dagligen att utsättas för överkrav.

De elever på skolan som uppvisar olika svårigheter får förr eller senare olika hjälpinsatser. De olika hjälpinsatser som eleven får beror på vilken förklaringsmodell man använder sig av för att förstå eleven och de problem han eller hon har. Här kan man se två olika förklaringsmodeller och dessa två grundar sig i de värderingar som finns i samhället som i sin tur avslöjar hur man ser på samspelet mellan individen och miljön. Att bara leta efter orsaker hos eleven eller i miljön runtomkring dem tyder på en passiv syn på eleverna som individer. Genom att göra på detta sätt betraktar man problemen som fristående fenomen, vilket innebär att förklaringen finns antingen hos individen eller i miljön. Andersson (1999:66-73) anser att problem är något som uppstår i en relation, i ett samspel mellan individen och miljön. Vidare säger hon att när det uppstår problem så är det när möte uppstår mellan barns behov och omgivningens förmåga att tillfredsställa dessa. När en elev känner att han eller hon inte förstår eller har svårt för att lära sig eller inte blir accepterade av andra då får de dåligt självförtroende och när en lärare känner och upplever att de inte räcker till eller når fram till eleven tappar de kontrollen. I detta uppstår det skolproblem. För att få problemen att upphöra måste man hitta verktyg för att lyckas åstadkomma förändringarna. Många problem uppstår i mötet mellan elevens förutsättningar och de förväntningar och krav skolan har.

Kadesjö (2001:21) menar att om ett barn skall kunna koncentrera sig krävs det ett möte mellan barnets tankar, känslor och erfarenheter och den uppgift barnet ställs inför. Om detta möte inte uppstår finns det inga förutsättningar för koncentration eftersom barnets tankar är upptagna av annat. Det kan gälla barn som varit med om misshandel och övergrepp det kan också gälla flyktingbarn som bär med sig upprepade svåra upplevelser som de inte kan lämna bakom sig. Om ett barn har växt upp i en kaotisk och otrygg familjesituation så har inte barnet lärt sig ett socialt acceptabelt beteende och detta kan då leda till koncentrationssvårigheter för barnet. Om de vuxna på skolan också är diffusa eller splittrade får barnet mycket svårt att uppfatta förväntningar som ställs på dem. När ett barn har stora koncentrationssvårigheter är bakgrunden alltid sammansatt och olika faktorer påverkar varandra. Om man försöker finna en enda orsak som förklaring förenklar man verkligheten på ett sätt som försvårar och begränsar förståelsen för barnet och därmed blir det också svårt att hjälpa det.

2.4 Miljöns påverkan

För att kunna hjälpa barn med koncentrationssvårigheter menar både Agneta Hellström (1995:127) och Kadesjö (2001:156-159) att det är viktigt att de vuxna som finns omkring dem är tydliga och strukturerade. Detta kan innebära att man ser till att barnet inte hamnar i olika valsituationer. Genom att använda sig av yttre ramar och fasta rutiner blir barnets vardag mer förutsägbar, vilket innebär att barnet vet vad som kommer att hända under dagen. I skolans värld skulle en sådan rutin eller struktur kunna vara att barnets skoldag ser ungefär samma ut varje dag, med samma upplägg. Då behöver inte barnet fundera över vad som kommer att hända sedan. De instruktioner man ger barnet i till exempel skolan måste vara tydliga och kortfattade och man kan behöva dela upp dem i olika steg.

Miljön i skolan spelar också en stor roll för dessa barn menar Kadesjö (2001:184-185), han säger att skolans utformning ”får direkta konsekvenser för barnens sätt att fungera” detta gäller för alla barn, men för barn i koncentrationssvårigheter kan det bli för många olika intryck beroende på hur lokalerna är utformade. Även Hellström (1995:125) menar att miljön i klassrummet spelar en extra stor roll för barn i koncentrationssvårigheter. Hon säger att för dessa barn är det svårare att sortera bort ovidkommande detaljer och försöka skapa sammanhang i oroliga miljöer. Även klassrumsklimatet och pedagogens inställning påverkar elevens koncentration såväl som pedagogens samtalston.

Kadesjö menar slutligen att:

Alltför ofta går man direkt in på en åtgärdsdiskussion när man i förskola och skola planerar vad man skall göra för ett barn med koncentrationssvårigheter. Eftersom koncentrationssvårigheter hos ett barn kan ha så olika orsaker måste man för att kunna hjälpa barnet istället försöka förstå vilken typ av svårigheter det rör sig om och vad som kan ligga bakom. De insatser som barnet kan behöva ser olika ut beroende på vad som ligger bakom dem.
(2001:21)

2.5 Elever med annat modersmål

2.5.1 Modersmålets påverkan

Enligt Seija Wellros (1998:154-155) får vi människor vissa sociala identiteter tidigt i livet till exempel kön, klass och etnicitet. Att känna en tillhörighet i en grupp är oerhört viktigt för oss människor. Språket är ofta starkt sammanvävt med en etnisk identitet. Enligt sociologerna A Lange och C Westin (i Wellros, 1998:154-155) har modersmålet en existentiell betydelse för varje enskild människa. De säger också att människors primära socialisation sker tillsammans med hans eller hennes närmaste omgivning och att man genom sitt språk lär sig mönster för att kunna tolka andra människors beteenden. De menar också att språket fungerar som en etnisk markör på två olika sätt, dels att det egna språket kan skilja ut utlänningar och dels att man framförallt kan urskilja människor inom den egna språkgruppen. Detta gör att språket kan användas som en gruppmarkör och har därför både en inneslutande och en uteslutande funktion. Att ha ett gemensamt språk/modersmål skapar en positiv känsla av gemenskap och samhörighet och stärker därför ens självbild och självkänsla.

Det finns fyra punkter som man enligt Kenneth Hyltenstam (1996:31-32) bör uppmärksamma när det gäller barns andraspråksinlärning

1. Det tar lång tid innan barnets andraspråk fungerar lika effektivt som ett förstaspråk för att kunna inhämta kunskaper.
2. Ett plötsligt språkbyte vid skolstart hämmar barnets möjligheter till en normal intellektuell utveckling under skoltiden.
3. Barnets attityd till sitt modersmål, sin kultur och sin bakgrund påverkas av vilken roll modersmålet kommer att ha i samhället samt i skolan.
4. Barnets identitetsutveckling är beroende av att kunna bekräfta sina egna kulturella och allmänna livserfarenheter.

En utredning från SOU (Statens Offentliga Utredningar [SOU], 1998:118-119) visar att det är positivt för barnen att delta i modersmålsundervisningen för att bland annat uppnå en bättre språklig utveckling och för att få en bättre självkänsla och känna trygghet rent kunskapsmässigt.

Pantea Ghodsi Rasi (2003:30) menar att för många barn som är tvåspråkiga finns det en stark påverkan på deras personliga utveckling att vara just tvåspråkig. Det har i alla tider funnits ett starkt samband mellan språk, identitet och nationalitet. Genom att ha ett gemensamt språk symboliserar man gemenskapen mellan sin identitet och nationalitet vilket är viktigt när man kommer till ett nytt land.

2.5.2 Konsekvenser av barns tvåspråkighet och tidigare upplevelser/erfarenheter

Enligt en statlig utredning (1998:114, 116-117, 125) framkom det att barn och ungdomar med invandrabakgrund har en ”högre förekomst av psykisk ohälsa och sociala problem än jämnåriga med enbart svensk bakgrund”. Att det är så många barn och ungdomar med invandrabakgrund som har psykosociala problem tror man hänger samman med de svårigheter som uppstår när man växer upp med två normsystem. Brister i det nya språket och

ett bristande vuxenstöd gör att man känner ett utanförskap. I framförallt storstädernas förorter kan man se hur det skapas hinder för att delta i det svenska samhället genom att många barn och ungdomar identifierar sig först och främst som icke-svenskar. Andra faktorer man sett i utredningen som skapar problem för dessa barn är hur samhället ser ut runtomkring dem med till exempel segregerade bostadsområden och olika arbetsmarknadsfaktorer. Vidare skriver man i samma utredning att i skolan kan man se att många barn med invandrabakgrund har svårt att tillägna sig det svenska språket och ta del av kunskapsinhämtningen. Man säger också i utredningen att barn med invandrabakgrund är överrepresenterade i särskolan i Stockholms kommun.

När det handlar om flyktingbarn skall de lära sig att tala ett nytt språk, skriva och läsa på det nya språket och kanske lära sig helt nya symboler i skriftspråket. Dessutom förväntas barnet ta in det försprång som de svenska klasskamraterna redan har med hjälp av extra resurser. Birgitta Angel och Anders Hjern (1992:187) menar att efter några år och efter ett antal lärarbyten är det troligt att det inte är någon som kommer ihåg att den här pojken med inlärnings svårigheter satt i skyddsrum under större delen av sina första skolår i hemlandet.

Enligt skolverket (1998:47) är barn och ungdomar med invandrabakgrund överrepresenterade när det gäller behov av särskilt stöd. I den svenska skolan idag har inte mindre än en femtedel av barnen utländsk bakgrund. Den här stora gruppen elever med invandrabakgrund är mycket heterogen och behoven ser därför helt olika ut bland annat beroende på från var i världen eleven kommer ifrån och hur länge eleven varit i Sverige.

2.5.3 Mötet med elever med annat modersmål i skolan

När det gäller implementering av skolplan, värdegrund och skolans demokratiska uppgift så är skolpersonalen viktiga aktörer enligt Masoud Kamali och Lena Sawyer Kamali (SOU, 2006:14). Vidare menar de att personalens förhållningssätt till och agerandet mot elever påverkar elevens uppfattning och självförståelse om sina möjligheter och framtida hinder. Oftast är lärarna engagerade i konstruktionen av en idealtypisk och normativ ”svenskhet”. Denna svenskhet står då oftast i motsatsförhållande till elever med invandrabakgrund. Detta krockar med skolans demokratiska uppdrag.

Angel och Hjern (1992:187) skriver om de svårigheter som lärare kan möta när de tar emot flyktingbarn i sin klass. Det kräver att man som lärare kan använda sig av olika uttrycksmedel och kan locka barnet att utnyttja sig av dessa. Läraren måste bygga upp en trygghetskänsla för barnet och vara tolerant för eventuella utbrott från barnets sida. För flyktingbarnet kan det vara en ny erfarenhet att våga öppna sig och känna tilltro till en ny vuxen.

Hyltenstam (1993:6-77) menar att arbeta som lärare och undervisa i svenska som andraspråk kräver att man har en stor kunskap om ämnet i sig eftersom de allra flesta lärare inte har blivit undervisade i just ämnet svenska som andraspråk. Matematikläraren har själv blivit undervisad i matematik under sin egen skolgång och kan på så sätt känna igen sig. Det innebär att lärarna i svenska som andraspråk måste lära sig ämnet ”utifrån”. Vidare säger han att kärnan i svenska som andraspråk är att hjälpa eleverna i inläringen av det svenska språket, vilket innebär att ge dem all den kunskapen de svenska eleverna har med sig redan då de börjar sin skolgång. Ulla Börestam och Lena Huss (2001:31-32) menar att det är viktigt för lärarna att känna till de olika förutsättningar som finns vid en andraspråksinläring. Man talar till exempel om interna (individuella) och externa (sociala) faktorer som påverkar elevens andraspråksinlärningsprocesser. Elevens ålder, motivation, det egna intresset och naturlig

begåvning är andra faktorer som kan inverka både positivt och negativt på elevens språkutveckling.

Något som också påverkar barnens inläring av det nya språket enligt Ghodsi Rasi (2003:15) är deras egna inlärningsstrategier som både är personliga och individuella. En del barn väljer att inte tala under inlärningsprocessen och drar sig undan. En amerikansk språkpedagog, Stephan Kraschen säger att dessa barn går igenom en tyst period ("silent period") detta innebär att barnet lär in språket genom att lyssna eller läsa och väljer att inte tala under denna period.

2.6 Särskilt stöd

Enligt skolförfattningarna (Skolverket, 2001:52) har alla elever och barn som är i behov av särskilt stöd rätt att få det för att kunna klara av sin skolgång. Vidare säger man att varje skola ska arbeta för att uppmärksamma och utreda de behov av särskilt stöd som finns. Alla elever är i behov av stöd någon gång under sin skolgång, men vissa elever behöver mer stöd än andra och det är en rättighet de har. Behoven kan bero på många olika saker, till exempel en händelse i hemmet, att man har en sjukdom eller att matematiken är svår. En elev kan ha svårigheter i skolan men inte i en annan miljö. Här spelar lärarnas roll in i hur de klarar av att anpassa både den fysiska såväl som den psykiska miljön för eleven och i förlängningen elevens lärande. För barn i behov av stöd är det viktigt att det finns en medvetenhet och förståelse från pedagogernas sida.

De elever i behov av särskilt stöd som man väljer att ta ut och ha enskild undervisning med på grund av svårigheter inom vissa områden upplever ofta att detta ger dem ett lugn som de inte får i klassrummet. Det de samtidigt missar är den gemenskap som det innebär att befinna sig i klassrummet. Ur inläringssynpunkt så anser Jerry Rosenqvist (2000, Särskild eller gemensam undervisning? Om undervisning av elever med funktionshinder, s. 225-239) att det är ett bättre kunskapsbefrämjande klimat i klassrummet än i rummet med enskild undervisning.

Det är viktigt att skolan (Skolverket, 2001:53) har möjlighet att medverka till en positiv utveckling för alla elever och att man förstår de eventuella allvarliga följder som kan uppstå för den enskilde eleven om man inte väljer att utnyttja dessa möjligheter. Vidare måste skolan inse vad som krävs av den som organisation i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det måste finnas förståelse för vad som krävs av de personer som arbetar med eleverna och förståelse för den roll som arbetsledningen har. Dessutom behöver man förstå att pedagoger och all annan personal på skolan behöver stöd för att de skall kunna stödja eleverna och skolledningen i sin tur behöver stöd för att stödja pedagogerna och annan skolpersonal.

2.7 Åtgärdsprogram

Enligt skolverket (2001:4,17) har begreppet åtgärdsprogram funnits sedan 1976 då man i riksdagen beslutade att dessa skulle upprättas i grundskolan om behov fanns. Hela tiden har denna metod varit avsedd att ge en helhetsbild av eleven vilket innebär både miljö och elev. Tanken är att alla elever ska ges möjlighet att nå kunskapsmålen i grundskolan även de som är i behov av särskilt stöd för att kunna nå målen.

Vidare skriver skolverket att när en pedagog, elev eller förälder blir bekymrad över elevens situation börjar oftast arbetet med ett åtgärdsprogram. Man fokuserar på frågor som börjar

med När, Var, Hur och Vad. Detta arbete kan se ut på följande sätt enligt skolverket. (2001:7-9) Man börjar med en kartläggning och går sedan vidare med en analys av kartläggningen. Vidare fastställer man målen, planerar, genomför och följer upp och slutligen utvärderar man programmet.

Enligt Lisa Asp Onsjö (2006) är ett åtgärdsprogram ett dokument som skall utarbetas för de elever som anses vara i behov av någon form av särskild stödåtgärd, i enlighet med grundskoleförordningen. Ett åtgärdsprogram har två sidor, det är dels ett fysiskt dokument med en synlig text och dels en ideologisk handling och process som man kan vänta sig att den kommer att sätta spår i skolans praktik. Avsikten med att ha åtgärdsprogram på skolan är att det skall bidra och hjälpa de elever som på ett eller annat sätt inte uppnår de kunskapsmål som finns. Anledningarna till att en elev inte uppnår kunskapsmålen i ett eller flera ämnen kan vara olika, det kan bland annat bero på mobbing och utanförskap. Rektorn är den person på skolan som har skyldighet att se till att ett åtgärdsprogram tas fram när en elev inte når kunskapsmålen. Han eller hon delegerar sedan detta vidare till berörd pedagog i arbetslaget. En viktig faktor för att en elev skall uppnå kunskapsmålen är att skolan och dess pedagoger har ett samarbete sinsemellan men det är också viktigt att det finns ett samarbete med eleven och föräldrarna.

Enligt Ann Ahlberg (2001:148-149) ska ett åtgärdsprogram upprättas när en elev är i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammet ska innehålla vilka mål som ska uppnås och vilka insatser som behöver göras, vem eller vilka som ska göra dem, när utvärdering och uppföljning av insatserna ska ske och vem eller vilka som ska ansvara för uppföljningen. Åtgärdsprogrammets utformning skall ske tillsammans med elever och föräldrar. För att åtgärdsprogrammet skall leda fram till de mål man satt upp är det nödvändigt att det görs en genomgripande pedagogisk kartläggning av elevens lärandemiljö vilket betyder att man systematiskt kartlägger elevens skolsituation. Skolledningen är skyldig att se till att ett åtgärdsprogram tas fram och specialpedagogen tillsammans med elevvårdsteamet har särskilt ansvar för att detta arbete utförs. Dock utarbetas många åtgärdsprogram av pedagogerna i arbetslaget.

I grundskoleförordningen står följande:

Om en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd skolpersonal. Vid utarbetandet av programmet bör skolpersonalen samråda med eleven och elevens vårdnadshavare. (Grundskoleförordningen 1995:207 i Ahlberg 2001:149)

Enligt Pirjo Lahdenperä (1997:24-26) lanserades åtgärdsprogram i samband med Lgr 80 som ett instrument för att kunna följa upp de åtgärder som sattes in i arbetet med elever i svårigheter. I åtgärdsprogrammen dokumenterades de ställningstaganden som omfattar målen för arbetet med det enskilda barnet samt var och ens eget ansvar. Intentionen med inrättandet av åtgärdsprogram var att skolan skulle ha ett instrument för att samordna pedagogernas syn på eleven, problemet och åtgärderna. Man ville styra skolpersonalens antagna negativa elevsyn till en mer positiv syn på eleven och elevens resurser. I och med inrättandet av åtgärdsprogram som instrument fanns också intentionen att implementera ett arbetssätt som hade målsättningen att lösa problemen i skolan inom den vanliga undervisningens ram. Sekretess eller regler som gäller för arkivering och gallring omfattades inte av åtgärdsprogrammet, utan dokumenten kunde vara antingen muntliga eller skriftliga. När ett instrument till och med kan vara muntligt finns det inte mycket krav på självkritisk hållning eller dokumentation menar Lahdenperä. I stället kan åtgärdsprogrammen vara ett sätt för skolpersonalen att kommunicera kring eleven och hur dennes situation skall förändras.

Skolverkets utvärderingar (1998:32) visar att åtgärdsprogram är en bristvara på många skolor. Fallstudier på tolv grundskolor gjordes och vid de flesta skolor upprättades åtgärdsprogram men ofta enbart för elever i mycket speciella omständigheter. På vissa skolor fanns planer på att inrätta rutiner för åtgärdsprogram men intresset från skolornas sida är ändå ganska lågt. Det fanns inget intresse för att upprätta åtgärdsprogram från vare sig elever, föräldrar eller pedagoger menade man på en skola. Motståndet mot åtgärdsprogram kan ibland vara resursbrist då man anser att om eleven ändå inte kan få rätt stöd så känns det meningslöst att upprätta en plan. Vissa pedagoger menar också att åtgärdsprogrammen kan vara ett hinder i arbetet eftersom man blir låst till fasta insatser istället för att anpassa insatserna till ett växlande behov. Kollegor kan också ha svårt att ge varandra kritik på undervisningen och undviker därför åtgärdsprogram.

Efter de sammanställningar (Skolverket, 2003:39-40) man gjort i skolverkets rapport kan man se att åtgärdsprogrammets primära syfte är att ha möjlighet att följa elevens utveckling och att man har en dokumentation över den överenskommelse som gjorts mellan hem och skola. Något annat som man anser vara lika viktigt är att åtgärdsprogrammen kan stödja den pedagogiska verksamheten i klassrummen.

2.8 Pedagogisk kartläggning

Som vi tidigare nämnt när vi redogjorde för styrdokument så har det kommit en ny skolformslag alltså ändring i grundskoleförordningen (1994:1194), och den nya grundskoleförordningen ser ut på följande sätt:

5 kap.

1 § I 4 kap. 1 § andra stycket skollagen /1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av 5 och 10 §§.

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds.

Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.

Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogram utarbetas.

(Grundskoleförordningen 2006:205, hämtat 15 november 2006)

Enligt skolverket (2006, hämtat 15 november 2006) är det centralt i skollagstiftningen att ge särskilt stöd till en elev för att nå målen. Ansvaret för att genomföra en kartläggning när man misstänker att en elev kan vara i behov av särskilt stöd ligger hos rektorn. När en sådan kartläggning visar att eleven är i behov av stödåtgärder för att nå målen ska ett åtgärdsprogram upprättas. Om kartläggningen tar tid skall stödinsatser sättas in även under pågående kartläggning. Ibland kan en kartläggning göras snabbt till exempel av skolans egen personal medan det i andra fall kan behövas anlitas ytterligare kompetens. Det är dock alltid rektorns ansvar att kartläggningen utförs och det bör finnas rutiner för hur personalen ska rapportera till rektor när man ska bedöma om en elev är i behov av särskilt stöd.

Den arbetsprocess som man menar måste finnas för att upptäcka och åtgärda särskilda behov beskrivs här i fem steg:

- att uppmärksamma
- att utreda
- att dokumentera
- att åtgärda (och följa upp)
- att utvärdera.

Denna process skall också kontinuerligt dokumenteras.

Enligt skolverkets utredning är målet med en pedagogisk kartläggning följande:

Målet med den pedagogiska kartläggningen är att öka förståelsen av elevens styrkor och svårigheter i relation till så väl kunskaper, erfarenheter och behov, som kunskapsmål, innehåll, stoffarbetsformer och arbetssätt. Både läroplanernas och kursplanernas mål måste finnas med som utgångspunkter.

(Skolverket, 2001:10)

Enligt Ahlberg (2001:155) är kartläggningen ofta en kombination av information från flera inblandade parter såsom barnet, förälder, pedagoger, arbetslag och elevvårdsteam. För att få denna information så genomför man samtal, observationer, diagnoser och man kan använda sig av nationella prov från skolverket. För att få en så mångsidig bild som möjligt av eleven genomför man kartläggningen på tre olika nivåer; organisations-, grupp och individnivå.

De tre olika nivåerna infattar:

- Skolans styrning, organisation och kultur
- Undervisningens innehåll och organisering
- Elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling

Ahlberg (2001:155) menar att för att få en bild av hur den enskilda skolans organisation arbetar för att stödja alla elevers lärande behöver man göra en kartläggning av samhälls- och organisationsaspekten. Exempel på detta kan vara att man frågar hur samarbetet mellan olika förvaltningar och mellan skolans personal fungerar? Hur behandlas sekretessfrågor? Får lärarna stöd från elevvårdsteam när de behöver stödja elever i svårigheter? Hur ser skolan på samarbetet med föräldrarna, vad förväntas av specialpedagogens arbete och behöver lärarna kompetensutveckling? För att möta alla elevers behov behöver man ställa frågor om undervisningens innehåll och organisation. Hur anpassar sig eleverna till de rådande förhållandena och vilka attityder och värderingar finns i gruppen? Leder etnicitet, kön och social tillhörighet till problem i gruppen? Kan man se hur den verbala och icke verbala interaktionen mellan lärare och elev gestaltar sig? Vilka krav och förväntningar finns på eleven och i vilka situationer ställs eleven inför krav som han eller hon inte kan nå upp till? Det är viktigt att synliggöra elevens kunnande inom olika områden och på vilka sätt dessa är relaterade till kursplanemålen. Vad är svårt och vad kan göras bättre? I vilka situationer blir eleven missmodig och tappat intresset? Söker eleven ständig hjälp hos läraren och vilka situationer klarar eleven bra?

Lenita Jällhage (2003, hämtat 14 november 2006) menar att bedöma och testa barn med annan kulturell och språklig bakgrund har visat sig vara svårt eftersom svåra traumatiska upplevelser från krig kan ha försenat deras utveckling eller påverkat dem så starkt att de test som görs inte fungerar. Kari Lindström Hahne (I Jällhage, 2003) skolläkare i Göteborg menar att många flyktingelever på gymnasiesärskolan har utretts utan tolk eller så har man använt en tolk som talar ett helt annat modersmål. Det visar sig också att de svenska eleverna genomgår två eller flera kartläggningar medan elever med flyktingbakgrund bara genomgår en enda kartläggning som sedan ligger till grund för skolplaceringen.

Vidare menar Jällhage (2003) att Ingela Bel Habib i sin studie konstaterar att barn med invandrabakgrund i Malmö tas emot i särskolan på andra grunder än svenska barn. De svenska eleverna har tydligt fastställda medicinska funktionshinder som företrädesvis är medfödda. Däremot har ofta elever med invandrabakgrund skrivits in i särskolan utifrån diffusa skäl såsom koncentrationssvårigheter, tal och språksvårigheter och ospecifik svag begåvning eller utvecklingsförsening. I en annan studie skriver Tanja Ilic-Stanisic (2006:26) att man ska vara försiktig med att tolka resultaten av kartläggningar gällande invandrabarn eftersom de riskerar att mäta barnets språkfärdighet istället för deras kognitiva förmåga.

2.9 Teori

2.9.1 Kognitivism

Kognitivismen (Olga Dysthe, 2003, Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande, s 31-74) understryker lärande som elevens inre processer. Enligt Piaget tar eleverna emot information tolkar den och knyter ihop den med det de redan vet och ibland så omorganiserar de mentala strukturer för att en ny förståelse skall passa in. Lärandet är alltså en aktiv konstruktionsprocess. Genom att den lärande själv är aktiv och prövar sig fram så väcks förmågan att tänka och forma begrepp. Det kognitiva perspektivet på lärande har stått i centrum sedan 1970-talet. Metakognition är ett kognitivt begrepp som vunnit insteg i den pedagogiska världen vilket betyder att man reflekterar över sitt eget tänkande och man blir medveten om hur man lär sig bäst.

Lars-Åke Kernell (2002:195) menar att det inom den kognitivistiska pedagogiken var det viktigt att eleven var i god psykisk och fysisk balans och det var också viktigt med elevens välbefinnande. Om eleverna inte lärde sig sökte man anledningen till detta inom dem. För att kunna möta eleven på rätt sätt och på rätt nivå testades och intervjuades eleverna med fokus på svar med psykologisk betoning. För att leda eleven rätt skulle man förstå hur eleven mätte.

2.9.2 Systemteori

Enligt Andersson (1999:51-53) är det centrala begreppet inom systemteorin cirkulära orsakssamband och motsatsen till detta är lineära orsakssamband. Inom det lineära synsättet utgår man från att det finns en orsak och en verkan, medan man inom det cirkulära synsättet ser de händelser som sker som kedjor eller nätverk av samband som tillsammans bildar en bakgrund till olika beteenden och problem man upplevt. För att kunna förstå olika händelser som en cirkulär process, måste man sätta ihop en och en händelse till en helhet och på så sätt kan man se händelsen i sitt sammanhang. Inom det cirkulära resonemanget fokuserar man sig på effekter och inte på avsikter. Man är inte ute efter att hitta en syndabock utan man är mer intresserade av få fram samspelsmönster och processer.

Inom denna teori (Andersson, 1999:19-21, 114-115) ser man allt mänskligt handlande och alla mänskliga problem som något som uppstår och sker i samspel med andra människor. Vid en händelse kan man därför inte bara förklara att det beror på den enskilda människan. Inom denna teori där människan ingår i ett system är alla delar ömsesidigt beroende av varandra. Det innebär att om en del förändras påverkas alla de andra delarna. Människan ingår i en mängd olika system, som alla påverkar varandra och på så sätt bildar nya system. Inom systemen har alla individer olika roller som kompletterar varandra på olika sätt. En del av dessa roller kan vara definierade som lärare - elev och en del är odefinierade som till exempel stark - svag eller sjuk – frisk. I ett system har alla någon form av relation till varandra och systemet styrs av bestämda regler, som kan vara antingen uttalade eller outtalade och det är reglerna som avgör hur man kommunicerar med andra både inom och utanför systemet. I dessa mänskliga system finns ofta en bestämd hierarki som avgör både makt- och ansvarsfördelningen och ofta finns det en bestämd struktur och ordning.

3 Metod

I metoddelen kommer vi att redogöra för allt som har med genomförandet av undersökningen att göra. Vi beskriver den metod vi använt oss av och vilket vetenskapligt förhållningssätt som inspirerat oss. Även den undersökningsgrupp som vi vänt oss till presenteras såväl som hur vi gått till väga för att samla in data. Metoddelen innehåller också hur vi begränsat och bearbetat undersökningen, och vi diskuterar validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

3.1 Metodval

För att gynna vårt syfte har vi använt oss av en kvalitativ forskningsmetod. Materialet har samlats in genom kvalitativa intervjuer vilket gett ett större djup och en mer nyanserad förståelse. Steinar Kvale (1997:34) pekar på att det är genom kvalitativa intervjuer som man kan göra sig en bild utav hur människor tänker och uppfattar sin värld. Observation som metod är inte adekvat då vårt syfte är att få en bild av pedagogers tankar och erfarenheter. En enkätundersökning hade gett oss större generaliserbarhet men inte de djup i svaren som vi ville ha för vår undersökning.

För att på bästa sätt kunna få svar (Runa Patel och Bo Davidson, 1994:26) på de frågor vi ställer utifrån vårt syfte så har vi inspirerats av det vetenskapliga förhållningssätt som hermeneutiken representerar. Detta innebär att vi i viss mån utgår från vår egen förförståelse när vi försöker tolka och förstå det som förmedlas till oss i vår undersökning. Vi har också när vi bearbetat och tolkat våra data sett på helheten i relation till delarna och växlat häremellan när vi analyserat svaren. Enligt hermeneutiken så förstår vi och tolkar den mänskliga existensen genom språket och genom människors handlingar, och när vi gör detta så utgår vi från vår egen förförståelse.

3.2 Förberedelser av intervjuer

Innan vi bokade tid för våra intervjuer genomförde vi en pilotstudie på nära vänner för att höja undersökningens validitet. De frågeställningar som användes vid pilotstudien användes sedan även vid undersökningens intervjuer. Vi har inte använt oss av informanternas svar från pilotundersökningen. En intervjuguide utarbetades och bifogas som bilaga (se bilaga 1). Frågorna är formulerade så att undersökningens syfte speglas i dem. Intervjufrågorna var indelade i två områden. I det första området är det tio frågor som hanterar elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter och i det andra området är det fem frågor som belyser pedagogers tankar om pedagogisk kartläggning. Frågorna är uppbyggda genom en så kallad ”omvänd tratt-teknik” (Patel och Davidson, 1994 :65) vilket innebär att vi har börjat med delaspäcker till problemet och avslutat med mer övergripande frågor. Vi har försökt att undvika för långa frågor, ledande frågor, negationer, dubbelfrågor och förutsättande frågor. Trots detta så upplevde vi att fråga tio i frågeställning ett blev en förutsättande fråga utifrån samtliga pedagogers svar. Vi har också försökt använda ord som ska vara lätta att förstå.

3.3 Undersökningsgrupp

Den undersökningsgrupp som vi har vänt oss till har bestått av nio pedagoger och två specialpedagoger från två olika skolor. Skolorna kallas för A och B i undersökningen. Slumpmässigt har vi valt ut fyra pedagoger och en specialpedagog på en skola och fem pedagoger och en specialpedagog på en annan skola. Ålder och kön har varit varierande och har på detta sätt blivit representativt för det rådande förhållande som gäller för de aktuella skolorna. På skola A har vi intervjuat en manlig pedagog och fyra kvinnliga pedagoger varav en är specialpedagog, alla pedagoger på skola A är utbildade grundskollärare. På skola B har vi intervjuat sex kvinnliga lärare varav en är specialpedagog. På skola B är fem pedagoger utbildade grundskollärare och en är utbildad förskolelärare. Specialpedagogen på skola A arbetar endast på denna skola, medan specialpedagogen på skola B arbetar med ytterligare fem andra skolor.

3.4 Områdesbeskrivning

De båda skolorna skiljer sig betydande åt ur ett socioekonomiskt perspektiv. I skola A har alla elever annat modersmål än svenska. Området är mycket segregerat och det råder hög arbetslöshet. Skola B har ett upptagningsområde där de sociala och ekonomiska förhållandena är över medel. Skola A hör till en stor kommun och skolan har ca 520 elever och skola B hör till en liten kommun där skolan har cirka 100 elever. Vi har valt dessa två skolor på grund av deras socioekonomiska olikheter och har på detta sätt kunnat möjliggöra en jämförelse skolorna emellan.

3.5 Genomförande

Vid varje intervju ställde vi likalydande frågor i samma ordning, förutom vid en intervju då två frågor bytte plats i ordningsföljden. Vid några tillfällen valde vi också att hoppa över en fråga då vi redan fått svaret i en tidigare fråga. Vid dessa tillfällen läste vi dock upp frågan och upprepade det tidigare svaret så att informanten fick bekräfta sitt svar. Vi valde att ställa likalydande frågor för att sedan kunna jämföra svaren. Intervjuerna har en låg grad av strukturering eftersom vi har öppna frågor där svaren har fått lämnas fritt. Ibland fick vi förtydliga frågorna med följdfrågor.

Nio intervjuer bokades när vi åkte ut och besökte de båda skolorna. En skola hade vi meddelat att vi skulle komma medan den andra skolan inte var förberedd på vårt besök. De andra två intervjuerna bokades via telefonsamtal. En av de intervjuer som vi bokade via telefonsamtal var en kompletterande intervju där vi efter att ha arbetat med bearbetningen ansåg att vi behövde intervjua en specialpedagog från det ena området där vi från början inte hade med någon specialpedagog i undersökningsgruppen. Elva enskilda intervjuer har genomförts. Varje informant blev tillfrågad om hon/han ville få tillgång till frågorna innan intervjutillfället. Alla avböjde detta.

Vi har båda deltagit vid alla intervjuer. En av oss ställde frågorna och förde intervjun framåt medan den andre antecknade. Vid alla intervjuer har bandspelare använts. Varje intervju tog

mellan 30 till 45 minuter. Alla intervjuer genomfördes på informanternas egna arbetsplats. Innan informanterna intervjuades tillfrågades rektorn vid respektive skola om det gick bra att genomföra intervjun.

Vi har gjort en kvalitativ bearbetning av vårt material då vi vill försöka förstå och få en djupare kunskap kring vårt problemområde. Vi har skrivit ut den största delen av intervjuerna från det som var inspelat och även kompletterat med något från anteckningarna. Efter detta så läste vi igenom textmaterialet och sedan strukturerade vi upp bearbetningen genom att först sammanställa de resultat vi ansåg vara relevanta och viktiga och sedan analyserade vi sammanställningen.

3.6 Bearbetning

Analysarbetet börjar enligt Staffan Stukåt (2005:135) med att man letar efter mönster och variationer och motiverar dem med hänsyn till syftet och frågeställning. Vi har valt att tolka svaren utifrån vad samtliga av informanterna har svarat växelvis med att titta på deras svar genom vår kategorisering. Genom att vi kategoriserat skolorna så har vi kunnat jämföra dem med varandra och på så sätt kunnat urskilja möjliga skillnader och likheter. Vi märkte att det var så stora skillnader i svaren mellan pedagogerna och specialpedagogerna gällande pedagogisk kartläggning att vi valde att redovisa dessa var för sig i analysen. Analysen har också hela tiden varit löpande då vi efter våra intervjuer, och hela tiden under arbetets gång tillsammans diskuterat och analyserat de svar vi fått ta del av utifrån vår egen förståelse baserad på litteratur vi läst såväl som seminarier och föreläsningar som vi tagit del av under vår studietid. ”Analysen är inget isolerat stadium utan genomsyrar en hel intervjuundersökning” (Kvale, 1997:185).

3.7 Avgränsningar och bortfall

Vi har valt att avgränsa vår undersökning både geografiskt och ämnesmässigt. Geografiskt så valde vi att intervjua pedagoger endast från två utvalda skolor. Vi ville få möjlighet att studera om det gick att få en bild av hur man tänker på de båda skolorna. Att vi valt att använda två olika skolor är att vi vill jämföra pedagogers tankar från två väldigt olika miljöer och förutsättningar. Eftersom det görs många pedagogiska kartläggningar i skolan så valde vi att fokusera på de kartläggningar som intresserade oss mest, vilket är när barn med annat modersmål än svenska uppvisar koncentrationssvårigheter. Vi har inga externa bortfall (Patel & Davidson, 1994 :110-111) eftersom alla tillfrågade informanter valde att delta i vår undersökning. Eftersom alla informanterna svarade på våra frågor så är det heller inga interna bortfall.

3.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vi har försökt att nå en så hög reliabilitet (Stukåt, 2005:125-130) i vår undersökning som möjligt. Genom att använda oss av intervjuer har informanterna getts möjlighet att fråga om

han eller hon inte har förstått frågan. På detta sätt ville vi undvika att missförstånd uppstod. Reliabiliteten i vår undersökning höjdes genom att vi båda medverkade vid intervjutillfällena och att vi använde bandspelare. Dock är vi medvetna om att bandupptagningen kan ha påverkat informanterna på ett negativt sätt, till exempel genom att det kan kännas ovant och stressande att bli inspelad på band. Kvale (1997:198) menar att medvetenhet om intervju effekter är något som höjer reliabiliteten. Tillförlitligheten är också beroende av hur vi med vår förståelse och empiriska bakgrund har tolkat det som informanterna delgett oss. Vi anser att vårt val av intervju som metod har gett oss den högsta möjliga validitet för just vår undersökning. För ett generaliserbart resultat hade det behövts fler informanter som representerat fler skolor. I stället gjorde vi en mindre intervjuundersökning och därför är inte resultatet generaliserbart. Enligt Bo Johansson och Per Olof Svedner (1998:22) får man ett mer tillförlitligt resultat och underlag för sina slutsatser om man använder sig av minst två metoder.

3.9 Etiska aspekter

Genom att följa Stukat som hänvisar till HSFR (I Stukat, 2005:131, HSFR etikregler, u.å./02) så följer vi de etiska krav som krävs för uppsatsen. Vi har beskrivit för informanterna studiens syfte och informerat dem om att deras deltagande har varit frivilligt. För att i största möjliga mån undvika att informanterna skulle känna sig tvingade att delta, ställdes frågan om deras villighet att medverka i undersökningen. Vi har också frågar rektorerna på de båda skolorna om samtycke till intervjuerna. Vi har informerat de medverkande om deras anonymitet. Vi har också erbjudit pedagogerna att få läsa uppsatsen när den är klar. Genom detta anser vi att de etiska principerna följts.

4 Resultat

Resultatet redovisas i fem huvudkategorier med utgångspunkt ifrån uppsatsens syfte och frågeställningar. Resultaten belyses med citat.

Resultaten redovisas under nedanstående rubriker.

- *Koncentrationssvårigheter*
- *Elever med annat modersmål*
- *Elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter*
- *Särskilt stöd*
- *Pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram*

Undersökningsgruppen består av nio pedagoger och två specialpedagoger. Det är fem pedagoger respektive sex pedagoger från vardera skola. I vår analys kommer vi ibland att kategorisera skolorna som skola A och skola B för att kunna jämföra de båda skolorna med varandra.

4.1 Koncentrationssvårigheter

4.1.1 Hur beskriver pedagoger begreppet koncentrationssvårigheter

Pedagogerna på skola B beskriver begreppet koncentrationssvårigheter sinsemellan på ett likvärdigt sätt medan pedagogerna på skola A beskriver begreppet koncentrationssvårigheter som ett komplext begrepp. Alla de intervjuade på skola B svarar att begreppet innebär att barnen har svårt att sitta still eller att de försjunker in i sig själva medan man på skola A menar att koncentrationssvårigheter kan innebära olika saker, till exempel att man blir störd av en bil på utsidan eller att man kan ha svårt att avläsa sociala koder med sina kamrater. En av pedagogerna svarar att alla i viss mån har koncentrationssvårigheter mer eller mindre, barn som vuxna.

Det är väl när man sitter om man säger att man går igenom något på matten och så ska man sätta sig sen och räkna på egen hand då efter en stund man glider under bordet och när de tappar suddgummit hela tiden och prata och när de liksom inte kan sitta på sin plats tyst och så börjar prata och tappa saker.
(pedagog skola B)

Kan yttra sig som sagt var att det koncentrationssvårighet kan ju vara att barnet försjunker i sig själv inte orkar att ta in på nåt sätt...
(pedagog skola A)

4.1.2 Pedagogers tankar i mötet med barn i koncentrationssvårigheter

Utifrån intervjuerna har vi sett att pedagogerna på de båda skolorna har stora erfarenheter av att möta elever i koncentrationssvårigheter. Alla pedagoger är överens om vikten av didaktisk medvetenhet såsom framförhållning, struktur och tydlig vuxennärvaro. Samtliga informanter säger också att det tar oerhört mycket kraft och energi att arbeta med de här barnen. Det som skiljer de båda skolorna åt är att på skola A pratar flera av de intervjuade om den fysiska, såväl som den psykiska miljöns inverkan på en enskild elev såväl som på gruppen som helhet.

Detta innebär en medvetenhet om barnens placering i klassrummets och rummets utformning. Det innebär också pedagogers inställning och attityd gentemot barn. På skola B pratar man inte om miljöns påverkan på barnen. Att bygga upp elevers självförtroende är något som man på skola A anser är viktigt och man arbetar olika beroende på vilken individ man möter. På båda skolorna pratar informanterna om hur mycket tid dessa elever tar ifrån de andra eleverna i klassrummet. Hela tiden slits man mellan individ kontra grupp.

Vi bygger ett förtroende. Vi har en miljö som vi så mycket som möjligt inrättar så att det är lugnt och trevligt och sen att jag har nåt som gör att barnet vill vara med mig och det kan vara olika beroende på vilket barn det är och sen hur vi går till väga det varierar från individ till individ. Vad det handlar om är som är A och O är att vi bygger upp elevers självförtroende.
(pedagog skola A)

Struktur, vuxennärvaro, framförhållning.
(pedagog skola B)

Stor erfarenhet [...] Det finns olika vägar att gå. Man måste hela tiden föra en diskussion om framtiden så barnen är beredda på vad som kommer nu det är bra för de här barnen med koncentrationssvårigheter. Det tar på den fysiska kroppen, det gör faktiskt det och att man får lägga ner så otroligt mycket tid på den enskilda individen.
(pedagog skola B)

4.2 Elever med annat modersmål

4.2.1 Hur beskriver pedagoger begreppet elever med annat modersmål

För tio av elva pedagoger innebär begreppet elev med annat modersmål att man pratar ett annat språk i hemmet. Här har vi alltså inte kunnat se någon skillnad mellan de båda skolorna. Den tionde pedagogen anser att modersmålet är det språk som barnet får sitt första känslspråk på.

Grovt sett kan man säga att det är ett barn som redan från tidig ålder har haft mer än ett språk inblandat i sin första språkinläring. Det innebär inte att det finns enbart ett språk utan det kan finnas flera inblandade i den första språkinläringen och modersmålet är ju det språk som barnet får sitt första känslspråk på och det behöver inte vara mamman utan det kan vara pappan eller annan släkting den som man knyter an till känslomässigt.
(pedagog skola A)

Att föräldrarna hemma tillsammans med barnet hemma tillsammans pratar ett annat språk och det kan vara att barnet är fött i ett annat land eller att föräldrarna är inflyttade.
(pedagog skola B)

4.2.2 Pedagogers tankar kring elever med annat modersmål

Av informanterna på skola A så har alla lång erfarenhet av att undervisa elever med annat modersmål. Av informanterna på skola B är erfarenheterna av att möta elever med annat modersmål i det närmaste obefintliga. Det största hindret för lärande är enligt flera av pedagogerna språkförbistringar och ett svagt ordförråd. Detta säger pedagoger från skola A såväl som skola B. På skola A säger man att språket är en del av jaget. Det är också viktigt för några av pedagogerna på skola A att klassrumsmiljön är anpassad för olikheter och därigenom

kunna bygga ett förtroende mellan pedagog och elev. På båda skolorna ser man på elever med annat modersmål som en tillgång för att man kan ta del av deras kultur.

Det har jag gjort varje [erfarenheter] dag i 30 år. Eftersom språket är en del av jaget, det är oupplösligt förknippat med personen, vi lever ju i ett medialt samhälle där språket är så viktigt. För de barnen som växer upp här så kommer de att ha svenskan som en integrerad del av sin personlighet. Deras föräldrar känner sig hämmade och handikappade när de pratar svenska, men de här barnen kommer inte att känna det tror jag. De eleverna som nu är vuxna som jag har träffat pratar svenska flytande och de har ändå sin personlighet, de har integrerat båda bitarna. Det är en styrka.
(pedagog skola A)

Man blir lätt lurad, man tror att de har ett större ordförråd än de har. Det som är positivt är att man lär sig om andra länder och att de kan berätta om sitt hemland man kan intervjua mamma och pappa. Det blir berikande för klassen att se att alla inte lever på samma sätt.
(pedagog skola B)

4.3 Elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter

4.3.1 Pedagogers tankar kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter

På skola A menar informanterna att de didaktiska konsekvenserna skulle se likadana ut för en elev i koncentrationssvårigheter oavsett modersmål. Man återkommer hela tiden till klassrumsmiljön och om hur viktigt det är att den är anpassningsbar och den påverkan det har på barnet. Man behöver ibland använda grupprum och arbeta i mindre grupp, och de känner att de har brist på tid. På skola B menar man att i mötet med de här barnen är språket det man måste lägga fokus på och de vill gärna ha ett nära samarbete med Enheten för tvåspråkighet (svenska två enheten) och hemspråksläraren. Rent didaktiskt tror man på skola B att det hade varit bra att planera och strukturera upp lektioner tillsammans med hemspråksläraren. Här påpekar man också att ibland är det bästa att låta en elev sitta ensam i ett grupprum och arbeta ostört. Många säger också att det är oerhört viktigt att vara tydlig och strukturerad.

Jag tycker barn är barn så att det handlar inte så mycket om språk som möjligheterna till att fokusera på den uppgift man har framför sig utan att för mycket störande inslag, så det är ingen skillnad på vilket modersmål man har.
(pedagog skola A)

De behöver extra stödinsatser i svenska två framförallt och ja stödinsatser behövs ju säkert om de har koncentrationssvårigheter absolut.
(pedagog skola B)

Fokusera på framgångarna istället för kanske dom flera misslyckanden som har varit, bygga på det starka hos barnet. Tillrättalagt material, lite mer strukturerat. Grupprum, hörselkåpor. Det handlar om en stor medvetenhet och se det positiva hos varje barn.
(pedagog skola A)

Den enda svårighet vi har är tidsfaktorn.
(pedagog skola A)

Tänka extra mycket på om han eller hon kan förstå vad vi pratar om kanske hade vi fått även om jag tycker att alla barn ska vara med i den stora gruppen så kanske om det barnet inte hade förstått svenska så hade en vuxen fått tätt extra mycket hand om det barnet och suttit bredvid det barnet...

(pedagog skola B)

På skola A lyfter man fram den dubbla bördan som många tvåspråkiga elever tvingas bära som består av både kunskapsinläring parallellt med språkinläringen. Man pratar också om de svårigheter som kan uppstå när barnens olika världar möts som till exempel hemmet kontra skolan. En konsekvens av detta kan då vara koncentrationssvårigheten. På skola B anser man att språket är den enskilda företeelse som man måste ta mest hänsyn till. Enligt pedagogerna på skola B är det svårt att få tillgång till anpassat material för tvåspråkiga elever och de anser att det tar mycket tid att leta efter detta därför är det viktigt att hemspråklärarna är tillgängliga för pedagogerna.

Väldigt lite, [erfarenheter] en handfull under alla dessa år. [...] Det är svårare att hitta material. Man får ta hjälp av hemspråkläraren, svårt mycket merjobb, tar mer tid, komma ner på den nivån.

(pedagog skola B)

Många av våra elever som vi har här de har hemförhållanden som man inte i sin vildaste fantasi kan förstå att folk kan ha det på det viset. De får ofta gå upp själva på morgonen fixa frukost och ta hand om småsyskonen, de är tio till tolv år och får ta ett vuxenansvar det är klart att det sprider sig i klassrummet, man måste ju få ta hand om sig själv man är ju bara ett barn fortfarande helgen har varit kaos och så kommer man till skolan som är ens enda fasta punkt och då tar man ut sin oro och frustration här.

(pedagog skola A)

4.4 Särskilt stöd

4.4.1 Pedagogers tankar kring särskilt stöd och hur stödinsatserna kan se ut

Flera informanter lyfte fram behovet av extra stöd och ytterligare kompetens som till exempel hemspråklärare och skolpsykolog för elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter. Hur de här stödinsatserna skulle se ut skiljde sig dock åt mellan de båda skolorna. På skola B menar man att det extra stöd som behövs i arbetet med elever som har annat modersmål är det framförallt hjälp med språkinläringen man behöver. Detta stöd vill de främst få av hemspråkläraren. På skola A återkommer pedagogerna ständigt till miljön i och omkring klassrummet och att bygga förtroende. Man lyfter fram relationens betydelse mellan elev och pedagog för att bygga elevens självförtroende. Pedagogerna på de båda skolorna förlitar sig på respektive specialpedagogers kunskaper och erfarenheter kring elever i behov av särskilt stöd. Två av de intervjuade ansåg att de saknade den typ av tjänst som speciallärare tidigare hade. Då man ”plockade ut” de eller den elev som behövde extra stöd. En av informanterna ansåg att varje elev på olika sätt är i behov av särskilt stöd någon gång under sin skoltid.

Det var bättre förr då hade man speciallärare sju till åtta timmar i veckan.

(pedagog skola B)

De behöver extra stödinsatser i ämnet svenska, svenska som andra språk och jag som lärare behöver vara tydlig, behöver kolla upp så att eleven hänger, förstår med och tänka på när jag berättar saker och följa upp så att det inte har blivit missförstånd. Ja, den kompetensen vi får hjälp med här är svenska som andraspråks läraren de har annat material andra tester för att testa för att testa av som inte jag har tillgång till eller kompetens för.

(pedagog skola B)

Alla barn är någon gång under sin skoltid i behov av särskilt stöd.

(pedagog skola A)

4.5 Pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram

Från och med den första juli 2006 så har regeringen infört förändringar i skolformslagarna (Skolverket 2006, hämtat 15 november 2006) när det gäller stöd och åtgärdsprogram, vilket innebär att kartläggningsansvaret har skärpts och att stödåtgärder fortsättningsvis fattas med bättre underlag. Enligt lagen så bör det finnas rutiner för hur personalen skall rapportera till rektorn om en elev är i behov av särskilt stöd.

4.5.1 Vad säger pedagogerna om pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram?

När vi frågade pedagogerna om skolan arbetade med pedagogisk kartläggning svarade två av informanterna att de inte visste om skolan gjorde detta. De som visste det exakta tillvägagångssättet var specialpedagogerna. Pedagogerna på skola A har mer erfarenhet av sociala och kunskapsmässiga kartläggningar medan man på skola B har mest erfarenhet av kunskapsmässiga kartläggningar. På skola B upprättas få åtgärdsprogram som handlar om inlärningsproblem, sociala problem och koncentrationssvårigheter och i enlighet med detta svarar flera av pedagogerna på denna skola att de inte vet hur rutinerna för den här typen av åtgärdsprogram ser ut, utan då brukar de vända sig till specialpedagogen. Däremot när man misstänker att en elev inte kommer att nå målen i framförallt matematik och svenska så upprättar man åtgärdsprogrammet själv. Ingen av pedagogerna på de båda skolorna har beskrivit att man i den pedagogiska kartläggningen, för att få en så mångsidig bild av eleven som möjligt även kartlagt undervisningens innehåll samt skolans styrning, organisation och kultur. Pedagogerna känner inte till om det finns en struktur och rutin kring detta vid respektive skola. Det som pedagogerna känner till vid pedagogisk kartläggning är att specialpedagogen är involverad och att man hyser stor tillit till specialpedagogen. Det de vet är att flera olika personer på skolan kan vara involverade.

Klasslärare och [involverade]specialpedagog, är det en social karaktär på problemet så är elevvårdsteamet inblandat.

(pedagog skola A)

Ja det är en specialpedagog som gör pedagogiska bedömningar.

(pedagog skola A)

Jag har ingen stor erfarenhet av det faktiskt jag kan inte riktigt uttala mig om det men det tror jag för de personer jag känner i det här faller specialpedagog och skolpsykolog är såpass duktiga så det tror jag att de kan avgöra om det skulle vara en faktor i det hela absolut.

(pedagog skola B)

4.5.2 Vad säger specialpedagogerna om pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram?

Förutsättningarna för de båda intervjuade specialpedagogerna ser olika ut. Den ena specialpedagogen arbetar på skola A och möter enbart elever med annat modersmål än svenska och många av dessa uppvisar koncentrationssvårigheter. Den andra specialpedagogen som arbetar på skola B är även involverad på fem andra skolor inom området som specialpedagog. I sitt dagliga arbete möter hon få elever med annat modersmål än svenska i koncentrationssvårigheter. Båda specialpedagogerna säger att man inte gör en pedagogisk kartläggning innan varje åtgärdsprogram. De anser att det varken finns tid eller behov för det. De menar att många av åtgärdsprogrammen kan upprättas utav pedagogerna själva och att specialpedagogerna finns som stöd vid behov. Åtgärdsprogram som pedagogerna upprättar själva handlar ofta om de åtgärder man behöver göra för att hjälpa eleven att nå kunskapsmålen i framförallt svenska och matematik. Vid större inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter och sociala problem görs en pedagogisk kartläggning av specialpedagogerna innan ett åtgärdsprogram upprättas. Detta görs tillsammans med elev, föräldrar, ansvariga pedagoger och vid behov ytterligare expertis som till exempel skolpsykolog eller svenska två enheten. Specialpedagogen på skola B menade att det var viktigt att ha ett nära samarbete med Enheten för tvåspråkighet (svenska två enheten) i kartläggningar gällande elever med annat modersmål eftersom hennes erfarenheter av att arbeta med dessa elever var begränsade. Enligt specialpedagogerna finns det inga anpassade kartläggningsmetoder för elever med annat modersmål, utan de gör egna kartläggningar när de utreder eleverna. Specialpedagogerna säger att de flesta testerna kommer från psykologiförlaget AB. Exempel på eget anpassat kartläggningsmaterial. (se bilaga B)

Vi gör ju enormt mycket åtgärdsprogram, säg att i en klass kan det vara upp till tio åtgärdsprogram och jag ensam specialpedagog på femhundra elever så min möjlighet att göra pedagogiska bedömningar inför alla åtgärdsprogram den är orimlig den är inte ens tänkbar så att lärarna gör ju åtgärdsprogram i första hand och det är utifrån målbeskrivningarna som dom gör det, är det elever som inte når målen i svenska och matte så gör dom åtgärdsprogrammen. Sen finns det elever som man är betydligt mer orolig för man det är för mycket luckor och det är för stora inlärningssvårigheter som man har undringar kring och då tar de kontakt med mig då gör jag sen en pedagogisk bedömning. Jag tittar oftast utifrån matematik och läsinlärning och jag tittar på koncentration och motivation närvaro, läxorna, föräldrastödet social förmåga försöker göra en helhetssyn utifrån varje elev.
(specialpedagog skola A)

Alla barn som får någon form av extra tanke om man nu ska säga där skriver vi ett åtgärdsprogram men på alla dem gör vi inte en pedagogisk utredning, däremot så kan jag ju då i handledning när jag har ett lag att de vill ta upp och diskutera saker och så kan jag få från elevhälsoteamet då att jag skall göra en pedagogisk utredning om ett barn.
(specialpedagog skola B)

Ja eftersom jag gör den när jag bara har det här elevunderlaget så är den ju anpassad efter det, den är inte standardiserad därför att det inte fungerar med det här barnen.
(specialpedagog skola A)

5 Diskussion

I vår diskussion inleder vi med att diskutera vår metod och de möjliga hinder som uppstått samt vad vi hade kunnat göra bättre. I resultatdiskussionen går vi sedan vidare med hur pedagoger tänker kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter. Därefter diskuterar vi hur de pedagogiska kartläggningarna ser ut som görs på dessa elever. Vidare kommer vi att diskutera och tolka undersökningens resultat utifrån styrdokument, litteratur samt egna tankar och erfarenheter. Vi kommer också utifrån vår kategorisering att diskutera de skillnader och likheter vi sett mellan skolorna.

5.1 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av intervju som metod eftersom våra frågor krävde djupare svar än vad svar från en enkätundersökning hade kunnat ge oss, Detta för att kunna göra oss en bild av hur människor tänker och uppfattar sin värld. (Kvale 1997:34). Genom intervju hade vi också möjlighet att ställa följdfrågor och även förtydliga oss vid behov. Hade vi valt enkätundersökning som metod så hade vi behövt fler informanter och exaktare frågor vilket hade varit svårt med tanke på arbetets omfattning såväl som ämne. Vid ett tillfälle var vi tvingade att byta lokal mitt under intervjun, detta påverkade troligtvis både informanten såväl som oss eftersom det blev ett oväntat avbrott. Vid fyra olika tillfällen blev vi störda av barn och vuxna som kom in i rummet vi befann oss i. Vi bemödade oss att minska avbrottens effekter, men vi tror ändå att informanten på detta sätt kanske tappat fokus och därmed förlorade vi eventuellt för undersökningen viktiga svar och viktig kunskap. Vi är medvetna om att våra egna värderingar eventuellt kan ha påverkat oss och i och med detta även påverkat undersökningens tillförlitlighet.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Pedagogers tankar kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter

Alla de pedagoger vi har träffat under vår undersökning säger att de har mött barn i koncentrationssvårigheter, vissa av dem menar att alla har koncentrationssvårigheter då och då, barn som vuxna. Vad vi finner intressant är att man på de två skolorna ser på begreppet koncentrationssvårigheter på olika sätt och i och med detta innebär begreppet olika sätt att tänka, förhålla sig och arbeta för pedagogerna. Dock är alla pedagogerna överens om att det är oerhört viktigt med tydlighet, framförhållning och struktur i klassrummet. Detta styrker både Kadesjö (2001: 184-185) och Hellström (1995:125) då de menar att vuxna måste vara tydliga och strukturerade och inte utsätta barnen för situationer där de behöver göra val. Pedagogerna menar också att barn i koncentrationssvårigheter upptar mycket av deras tid som annars kunde ha lagts på hela gruppen. Utifrån de erfarenheter och möten vi fått under vår studietid är vi

benägna att hålla med pedagogerna att barn i koncentrationssvårigheter tar mycket tid och kraft och att man många gånger inte har förmågan och kunskapen att bemöta dessa barn på det sätt de behöver.

Trots att man på de båda skolorna har erfarenheter av elever i koncentrationssvårigheter verkar det som om man på de olika skolorna har olika förhållningssätt till problematiken. På skola A anser man att både den fysiska och psykiska klassrumsmiljön spelar en stor roll för barnen och man försöker på ett medvetet sätt anpassa miljön i så stor utsträckning som möjligt, medan man på skola B fokuserar på samspelet i form av pedagogens roll att leda eleven på rätt väg. Vi tror att detta kan bero på de olika förutsättningar skolorna arbetar efter, på skola A arbetar man i en miljö där alla elever har ett annat modersmål och därmed bär på en mängd upplevelser som många av oss kanske inte har någon erfarenhet av. Barnen på skola B bär också med sig många upplevelser men vi tror att många av oss kan bemöta dessa barn på ett helt annat sätt därför att vi har gemensamma normer. Dock anser alla pedagoger att vara i koncentrationssvårigheter kan bero på många olika orsaker. Alla pedagogerna är också överens om hur mycket tid dessa barn tar från de andra eleverna och två av dem anser att det borde finnas speciallärare som enbart arbetar med dessa elever. Vi kan hålla med till viss del att speciallärare borde finnas och då med relevant utbildning för att kunna möta elevers olika behov, å andra sidan anser vi inte att det gynnar elevens utveckling att sitta i en mindre grupp i ett annat rum och hamna utanför klassgemenskapen. Enligt Rosenqvist (i Tideman 2000:231-232) får elever som avskiljs från sin klass speciell träning inom de områdena eleverna har svårigheter men de saknar den stimulans och utmaning som en klassgemenskap innebär.

Utifrån de erfarenheter man har med elever med annat modersmål varierar det hos pedagogerna hur de tänker i mötet med elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter. På skola A där man har stor erfarenhet av elever med annat modersmål ser man det inte som ett hinder att ha ett annat modersmål. På skola B där man inte har lika mycket erfarenhet av att möta elever med annat modersmål ser man det som ett stort hinder och det blir därför till en svårighet, man är dock medveten om de andra faktorer som kan påverka till exempel oroligheter i hemmet eller medicinska orsaker. Anledningen till att man ser det så här olika är troligtvis att man på skola A endast har elever som är tvåspråkiga och därför inte anser att språket är det största hindret för lärande utan det finns andra hinder som stör inläringen mer, såsom att man i hemmet måste ta en vuxens ansvar eller att man flytt från krig och lämnat släkt och vänner i ett annat land eller medicinska orsaker. Detta kallas enligt Kadesjö (2001:18) sekundära svårigheter vilket innebär att ett barn till följd av förhållandena i hans eller hennes miljö uppvisar koncentrationssvårigheter. På skola B där endast ett fåtal elever finns som är tvåspråkiga och i perioder inga alls blir därför tvåspråkigheten något som skiljer sig från det vanliga och blir därmed ett hinder för många av pedagogerna.

Börestam och Huss (2001: 31-32) säger att det är viktigt att känna till de olika förutsättningar som finns vid en andraspråksinläring. Som pedagog anser vi att det är viktigt att man hittar olika vägar i sin undervisning för att bra möten ska kunna uppstå. I mötet med de här barnen anser vi att förståelse kring barnets situation i form av tvåspråkighet och tidigare upplevelser är viktiga eftersom det hjälper oss att förstå varje barn. Kadesjö (2001:18) menar att det finns barn som har svårt att koncentrera sig i vissa situationer medan de i andra situationer klarar av att koncentrera sig. Barn som till exempel nyss anlänt till Sverige från ett annat land och som hamnar i ett klassrum där alla talar svenska kommer med stor sannolikhet att uppvisa koncentrationssvårigheter i situationer där han eller hon inte förstår vad som sägs i

klassrummet. Det vi har reagerat på är att pedagogerna inte direkt pekat på relationen mellan språksvårigheter och koncentrationssvårigheter, för vi tror att de är medvetna om det. Detta pekar också en utredning (SOU, 1998:114, 116-117, 125) på att det är många barn med invandrabakgrund som har psykosociala problem på grund av brister i det nya språket, bristande vuxenstöd och att man känner ett utanförskap.

Enligt det systemteoretiska perspektivet (Andersson, 1999: 19-21, 114-115,) ingår människan i ett system där alla delar är ömsesidigt beroende av varandra. Ibland tror vi att man istället för att titta efter processer och samspel hamnar i situationer där man söker fel hos eleven därför att man enligt det kognitivistiska tänkandet ser lärandet utifrån ett individperspektiv. Utifrån vårt resultat så har vi förstått att båda dessa teorier speglar de båda skolornas verksamhet eftersom de elva pedagoger vi träffat är olika individer vilket innebär att man ser på sin roll som lärare utifrån den man är och de erfarenheter man bär med sig. Vi tror oss ha kunnat se att båda skolorna värnar om elevernas bästa men att man individuellt har olika sätt att se på lärande. På skola B speglar flera av pedagogernas tankar ett individanpassat sett att se på lärande. Pedagogernas tankar kring lärande på skola A visar mer på ett samspeleperspektiv.

I en mindre skola i en miljö där man inte har så mycket tidigare erfarenheter av möten med elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter upplever man att behovet är stort av annan kompetens i form av hemspråklärare och specialpedagog. Detta styrker också Angel och Hjern (1992:187. Har man inte möjlighet att få denna extra kompetens anser vi att skolan inte är anpassad efter de förutsättningar som gäller. Skola A där det enbart finns elever med annat modersmål finns det många elever med koncentrationssvårigheter och man har här trots erfarenhet och förförståelse inte förutsättningar att ta hand om de situationer som uppstår på skolan. Vi tror att skolan inte är tillräckligt anpassad efter de förutsättningar som råder. Pedagogerna möter varje dag elever från många olika nationaliteter och med olika erfarenheter. Både Godsí Rahsi (2003:30) och Wellros (1998:154-155) pekar på sambandet mellan språk och identitet och hur viktigt det är för självkänslan med ett gemensamt modersmål. Detta tar mycket tid och kraft från pedagogerna då de varje dag enbart möter elever med annat modersmål och måste arbeta extra mycket med att stärka varje barns självkänsla. Tid är något de säger sig inte ha tillräckligt av och därför har man inte rätt förutsättningar. ”Den enda svårighet vi har är tidsfaktorn.” (pedagog skola A).

Vår slutsats är att det är viktigt att hela tiden ta del av skolans kompetensutveckling och att skolan tar sitt ansvar att erbjuda relevant kompetensutveckling. I läroplanen Lpo 94 (2002:24) står det att skolan har särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen och att personalen skall få den kompetensutveckling som krävs för att professionellt kunna utföra sina uppgifter. Vi tror att det behövs fler och mer utbildade pedagoger i arbetet med dessa barn. Å andra sidan vet vi att de ekonomiska förutsättningar som många skolor lever under är ett hinder för detta, precis som också tiden ofta har svårt att räkna till då det är många olika moment i skolan som alla behöver bli prioriterade.

5.2.2 Pedagogisk kartläggning

Enligt den nya lag som trädde i kraft i juli år 2006 bör det på varje skola finnas struktur och rutiner för hur den pedagogiska kartläggningen ska gå till och vem som har ansvar för vad. Vårt resultat visar att få av de intervjuade pedagogerna har kännedom om dessa rutiner. Alla hänvisade till sin respektive specialpedagog. Enligt skolverket (Skolverket, 2006) är rektorn ansvarig för att alla pedagoger känner till och har kunskap om denna rutin. Inte någon av pedagogerna nämnde rektorns roll i detta. Å andra sidan skulle det kunna bero på att våra

frågor inte direkt hade anknytning till rektorns ansvar och att vi inte är så insatta i den komplexa arbetsmiljö som vi anser att skolan är. Vi tycker ändå att det är anmärkningsvärt att rektorn inte har en tydligare roll i dessa sammanhang. Det vi också kommit fram till är att man inte använder sig av den pedagogiska kartläggning som verktyg i samma utsträckning som man upprättar åtgärdsprogram. Vår uppfattning från början var att alla åtgärdsprogram föregicks av en pedagogisk kartläggning men det vi har sett är att så fungerar det inte. I stället sätter man in stödinsatser utifrån pedagogernas klassrumsobservationer, tidigare erfarenheter och kunskap tagen för given. Med tanke på de organisatoriska och strukturella hinder som finns på skolorna har vi viss förståelse för detta å ena sidan men å andra sidan ser vi en fara med det. En kartläggning hade gett en helhetsbild av elevens situation som gagnat föräldrar, pedagoger och eleven själv. Enligt Ahlberg (2001:155) ska en kartläggning ge en så mångsidig bild som möjligt av eleven genom att man tittar på skolans organisation och kultur, undervisningens innehåll och organisation samt elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. Enligt Ilic- Stanisic (2006:26) måste man vara försiktig när man tolkar resultaten gällande invandrarbarn eftersom man riskerar att mäta barnets språkfärdighet istället för dess kognitiva förmåga. Det är då extra viktigt att kartläggningar gällande elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter är väl genomarbetat så att risken för feltolkningar minimeras.

Resultatet visar att pedagogerna själva upprättar åtgärdsprogram när det handlar om elever som inte når upp till kunskapsmålen men detta sker utan en föreliggande kartläggning. Vid större svårigheter var alla eniga om att specialpedagogen skulle kopplas in. De båda intervjuade specialpedagogerna arbetar under helt olika förutsättningar. Den ena specialpedagogen upprättar många åtgärdsprogram men alla föregås inte av en pedagogisk kartläggning. Den andra specialpedagogen upprättar få åtgärdsprogram och arbetar väldigt sällan med pedagogisk kartläggning. Båda säger att det varken finns tid eller behov för att alltid göra pedagogisk kartläggning, de menar också att pedagogerna kan upprätta många av åtgärdsprogrammen själva. För specialpedagogerna själva så kanske det inte alltid finns behov av att göra en kartläggning men vi tror att för andra involverade såsom pedagoger och föräldrar bör det finnas en möjlighet att ta del av varje underlag som ligger till grund för ett åtgärdsprogram. Det borde finnas tydligare och tillgängligare rutiner för hur man gör en pedagogisk kartläggning innan ett åtgärdsprogram upprättas.

Båda specialpedagogerna säger att de kartläggningsmetoder de använder vid en kartläggning av en elev inte är anpassade för elever som har ett annat modersmål än svenska. Vid kartläggning av dessa elever användes material man gjort själv. Materialet som köps in till skolorna för kartläggning av elever kommer i huvudsak från psykologiförlaget AB, men även skolverket har vissa mindre kunskapstester. Vi anser att det borde finnas anpassade kartläggningsmetoder för elever med annat modersmål än svenska. Detta för att man inte endast skall kartlägga språkfärdigheter utan också elevens kognitiva och sociala situation.

5.3 Slutsats

Genom att vi har fått ta del av pedagogers tankar på två skolor kring elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter och studerat hur de arbetar med pedagogisk kartläggning så anser vi att syftet med undersökningen är uppnått.

Gemensamt har vi ökat vår förståelse både kring de svårigheter som det kan innebära att ha ett annat modersmål såväl som vad det kan innebära att befinna sig i koncentrationssvårigheter av olika skäl.

Undersökningen har visat på stora skillnader mellan de två skolorna. Skolorna har olika förutsättningar att möta elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter vilket har visat sig i vårt resultat. Utifrån den litteratur vi läst och de svar vi tagit del av vid intervjuerna har vi förstått vikten av språkets betydelse för den enskilda individen.

Vårt arbete belyser värdefull kunskap såväl som brister i kunskap hos de intervjuade pedagogerna. Den förhoppning vi har är att man inom skolväsendet inser vikten av den utbildning och förståelse som krävs för att möta elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter.

Som avslutning vill vi återknyta till pojken i klassrummet genom att lyfta fram den förståelse vi har fått kring hur sådana här situationer kan uppstå och hur viktigt det är att göra en pedagogisk kartläggning för att få en mångsidig bild av pojken innan ett åtgärdsprogram upprättas.

6 Förslag på vidare forskning

- Att undersöka hur föräldrar till barn med annat modersmål i koncentrationssvårigheter upplever att de blir bemötta.
- Vilken kompetens finns hos de företag som arbetar fram de standardiserade tester som använd vid en pedagogisk kartläggning?
- Hur arbetar man på skolor för att anpassa miljön till elevers olikheter?

7 Litteraturförteckning

- Ahlberg, Ann. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Inga. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS förlag.
- Angel, Birgitta & Hjern, Anders. (1992). *Att möta flyktingbarn och deras familjer*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, Lisa. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg. En fallstudie i en kommun*. Göteborgs Universitet.
- Börestam, Ulla & Huss, Lena. (2001). *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Carle, Jan & Svensson, Lennart G. (2006). *Att genomföra ett examensarbete. En handledning till kursen LAU350*. Göteborgs Universitet.
- Dysthe, Olga. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe. (Red). *Dialog, samspel och lärande* (s 31-74) Lund: Studentlitteratur.
- Ghods-Rasi, Pantea. (2003). *En forskningsöversikt om tvåspråkighet. C-uppsats 10 p*. Göteborgs Universitet.
- Hammarberg, Thomas. (2000). *Konvention om barnets rättigheter*. UD. Stockholm
- Hellström, Agneta (1995). *Nu är det vår tur. Om samhällets stöd till barn och ungdomar med MBD/DAMP*. Stockholm: Liber utbildning.
- Hyltenstam, Kenneth. (1993). Om kunskapsfältet svenska som andraspråk. I E. Cerú (Red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. (s. 3-12) Lärarbok 2. Utbildningsradion och Natur och kultur.
- Hyltenstam, Kenneth. (Red). (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och Minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Ilic-Stanisic, Tanja. (2006). *Vem placeras i särskolan. En intervjustudie om hur placering i särskolan går till, med särskilt fokus på elever med invandrarbakgrund. Examensarbete 10 p*. Göteborgs Universitet.
- Johansson, Bo & Svedner Per Olov. (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jällhage, Lenita. (2003). *Invandrarbarn i särskola utan skäl*. Hämtat 14 november 2006 från www.btj.se.ezproxy.ub.gu.se

- Kadesjö, Björn. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kernell, Lars-Åke. (2002). *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Köhler, Per Olof & Messelius, Ulla. (2001). *Natur och kulturs stora svenska ordbok*. Stockholm
- Lahdenperä, Pirjo. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?: En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS.
- Lpo 94. (2002). *Lärarens handbok*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*.
- Nationalencyklopedins (1996) *Nationalencyklopedins ordbok Andra bandet*. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker
- Patel, Runa , & Davidson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*.(2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm.
- Skolverket. (2006). Hämtat 15 november 2006, *Nya regler i grundskoleförordningen*. Från www.skolverket.se/sb/d/472/a/7057
- SOU:1998:31. *Det gäller livet. Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem*. Stockholm.
- SOU:2006:40. Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (red). *Utbildningens dilemma - demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska språknämnden. *Svenska skrivregler*. (2000). Stockholm: Liber.
- Svenska Uneskorådets skriftserie (1/2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*.

Rosenqvist, Jerry. (2000). Särskild eller gemensam undervisning? Om undervisning av elever med funktionshinder. I M. Tideman (Red.), *Perspektiv på funktionshinder och handikapp* (s. 225-239). Lund: Studentlitteratur.

Wellros, Seija. (1998). *Språk, kultur och social identitet* . Lund: Studentlitteratur.

Bilaga A: Intervjuguide

Intervju

Vi läser just nu vår sista kurs på Nya lärarprogrammet och det innebär att vi skriver vårt examinationsarbete. Utifrån våra båda inriktningar som är Svenska som andraspråk och Social och kognitiv utveckling hos barn unga och vuxna så har vi valt följande ämne att undersöka.

Syftet lyder:

Vi vill ta reda på hur pedagoger i två olika skolor tänker i mötet med elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter och om de pedagogiska kartläggningar som görs är anpassade efter elever med annat modersmål.

Inledande frågor:

Hur många elever är det på skolan?

Hur många pedagoger är det på skolan?

Hur många elever är det på skolan med annat modersmål än svenska?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat på denna skola?

Vilken utbildning har du?

Hur gammal är du?

Finns det elever på skolan som har modersmålsundervisning?

Om ja, hur många är det?

Frågeställning 1

1. Vad innebär begreppet *koncentrationssvårigheter* för dig?
2. Vad innebär begreppet *elev med annat modersmål* för dig?
3. Vilka erfarenheter har du av att möta elever med ett annat modersmål?
 - Hinder
 - Möjligheter
4. Vilka erfarenheter har du av att arbeta med elever i koncentrationssvårigheter?
 - Hinder
 - Möjligheter
5. Varför tror du dessa elever uppvisar den här typen av svårigheter?
6. Hur lägger du upp din undervisning med elever i koncentrationssvårigheter?
 - Vad har fungerat?
 - Vad har varit svårt?
7. Hur lägger du upp din undervisning med elever som har annat modersmål i koncentrationssvårigheter?
 - Vad har fungerat?
 - Vad har varit svårt?
8. Behöver de här eleverna extra stödinsatser, i så fall vilka?

9. Tror du att det behövs ytterligare kompetens för att möta dessa elever?
10. Upplever du att det finns ett samarbete mellan dig, skolledningen, specialpedagogen och övriga lärarna när det gäller att möta elever med annat modersmål i koncentrationssvårigheter?

Frågeställning 2

1. Arbetar din skola med pedagogisk kartläggning innan ett åtgärdsprogram upprättas?
2. Hur ser i så fall den arbetsprocessen ut?
 - a. Vilka är involverade?
 - b. Är det en strukturerad process?
 - c. Hur kan en sådan struktur se ut?
 - d. Hur kan en sådan process se ut?
3. Arbetar din skola med någon form av pedagogisk kartläggning anpassad för elever med annat modersmål än svenska?
4. Hur ser i så fall den arbetsprocessen ut?
 - a. Vilka är involverade?
 - b. Är det en strukturerad process?
 - c. Hur kan en sådan struktur se ut?
 - d. Hur kan en sådan process se ut?
5. Finns det ett behov av att anpassa den pedagogiska kartläggningen till att det är en elev med annat modersmål som kartläggs?.

Bilaga B: Av specialpedagog eget tillverkat kartläggningsformulär

Utredning _____

Namn: _____ Född: _____ Klass: _____

Intervju: _____

Bokstavskänedom: _____

Läst text: _____

LUS schema: _____

Bildserie: _____

Läsförståeletest: _____

Rita: _____

Skriva egen text: _____

Form/ bakgrund: _____

Pussel: _____

Visuellt: _____

Auditivt minne: Korttidsminne _____ Arbetsminne: _____

Långtidsminne: _____

Matematik: _____

Språket: Instruktioner: _____ Uttryck: _____

Motorik: Balans: _____ Fogs prov: _____

Koncentration: _____

uthållighet _____

Reflektionsförmåga: _____

Självförtroende: _____

LNUST