

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Specialpedagogiskt examensarbete SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2017
Handledare: Monica Larson
Examinator: Anna-Carin Jonsson
Kod: VT17-2910-203-SPP610

Nyckelord: Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF, kollegial handledning, elever som inte passar in i skolans mall

Abstract

Syfte: Studien avser att undersöka hur Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM) studiepaket om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF (2016) kan leda till ökad kunskap och förståelse hos personalen i mötet med elever som inte passar in i skolans mall. Detta gjordes genom frågeställningarna; Hur beskriver pedagogerna att formen, kollegial handledning utifrån SPSM:s studiepaket-NPF, ledda av en specialpedagog, lett till ökad kompetens och förståelse för olika behov runt NPF och liknande svårigheter? Hur beskriver pedagogerna att innehållet i studiepaketet påverkat eller kommer att påverka bemötande och förhållningssätt? Om studiepaketet lett till ökade kunskaper och förståelse, hur beskriver pedagogerna att det visar sig i undervisning och i vardagsarbetet med eleverna? Om inte studiepaketet lett till ökade kunskaper och förståelse, vad behöver pedagogerna istället?

Teori: Studiens praxisnära inriktning i form av kollegialt lärande, gjorde det sociokulturella perspektivet till ett naturligt val för min teoretiska referensram, genom dess fokus på lärande och kommunikativa processer. Det är genom deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla. (Säljö, 2014). Analys och tolkningar har gjort i ljuset av ett sociokulturellt perspektiv, där även det specialpedagogiska relationella perspektivet återspeglats.

Metod: Studien kan betecknas som explorativ med en ansats inspirerad utifrån etnografisk metodologi, med mig själv som deltagande observatör. Själva förfarandet kan ses som en intervention, vilken pågick under sex månader på en F-6 skola med dess pedagoger. Studien är till största delen kvalitativ, med data som skapats i form av fältanteckningar under fem tillfällen av fokusgruppträffar i form av kollegial handledning. Därefter har deltagarnas beskrivningar av interventionen fångats upp genom fokusgruppintervjuer som spelats in och analyserats. Kvantitativa inslag som enkätfrågor utifrån studiens frågeställningar, har även använts.

Resultat: Sammantaget visar resultatet att interventionen med SPSM:s studiepaket NPF har i en positiv riktning utifrån ett ökat relationellt perspektiv, påverkat både hur pedagogerna förhåller sig till elevers beteende och hur de pratar med varandra om elevers tillkortakommanden. Slutsatsen blir därmed att pedagogernas kunskap och förståelse om neuropsykiatriska svårigheter och liknande problematik ökat och i viss mån även förändrat vardagsarbetet. Svagheten i interventionen skulle kunna ses som bristen på systematisk koppling mellan teori och praktik. Jag menar att studiepaketet i studien har visat sig vara användbart i skolans vardagsarbete, under förutsättning att viljan samt tid och möjlighet att läsa in sig, finns.

Förord

En magisteruppsats gör sig inte själv. Jag vill därför uttrycka min djupaste tacksamhet till pedagogerna i studien som engagerat och helhjärtat ställt upp, som delat med sig av sin tid och sina erfarenheter. Jag vill även rikta ett tack till rektorn på skolan, som gjorde det hela möjligt.

Jag vill även passa på att tacka Linda och Thomas på SPSM för att de varit behjälpliga med bakgrund och information.

Tack Sara och Emma, för genomläsning.

Utan min man, som fixat det mesta under tiden som jag mestadels tillbringat framför datorn, hade vägen fram till färdig uppsats blivit betydligt krångligare. Tack för att du finns.

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
2	Syfte	7
3	Begrepp	8
3.1	Elever som inte passar in i skolans mall	8
3.2	Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar	8
3.3	Kollegialt lärande och kollegial handledning	8
3.4	Inkludering.....	9
4	Bakgrund	10
4.1	Pedagogisk utmaning	10
4.2	Skolutveckling	11
4.3	Specialpedagogens uppdrag.....	11
4.4	Studiepaket NPF	12
4.5	Skolan i studien.....	13
5	Tidigare forskning.....	15
5.1	Specialpedagogiska perspektiv	15
5.1.1	Kategoriskt perspektiv.....	15
5.1.2	Relationellt perspektiv.....	15
5.1.3	Dilemma med ett perspektiv.....	16
5.2	En skola för alla	16
5.3	Kollegialt lärande.....	18
6	Teorianknytning.....	20
6.1	Etnografi	20
6.1.1	Etnografi, begrepp och kännetecken.....	20
6.1.2	Deltagande observationer	21
6.1.3	Fokusgruppintervjuer	21
6.2	Sociokulturellt perspektiv	22
6.2.1	Specialpedagogik i ett sociokulturellt perspektiv	23
6.2.2	Kollegialt lärande i ett sociokulturellt perspektiv	24
7	Design	25
7.1	Mikroetnografisk metod	25
7.1.1	Urval och tillträde till fältet	25
7.1.2	Deltagande observatör.....	26

7.1.3	Fokusgrupper	26
7.2	Genomförande	27
7.3	Dataskapande och analys	27
7.4	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	28
7.5	Etiska övervägande	29
8	Resultat.....	31
8.1	Frågeformulär	31
8.1.1	Resultat	31
8.1.2	Analys.....	32
8.2	Resultatredovisning för studiepaketet.....	32
8.2.1	Moment 1.....	32
8.2.2	Moment 2.....	33
8.2.3	Moment 3.....	34
8.2.4	Moment 4.....	34
8.2.5	Moment 5.....	35
8.2.6	Sammanfattning och analys.....	36
8.3	Enkät.....	36
8.3.1	Resultat	37
8.3.2	Analys.....	37
8.4	Resultatredovisning för fokusgruppintervjuer	37
8.4.1	Pedagogernas tankar om studiepaketets form och innehåll	38
8.4.2	Hur har bemötande och förhållningssätt påverkats	38
8.4.3	Hur visar det sig i undervisning och i vardagsarbetet	39
8.4.4	Vad behöver pedagogerna istället.....	40
8.4.5	Sammanfattning och analys.....	40
8.5	Avslutande resultatanalys och slutsats.....	41
9	Diskussion	42
9.1	Metoddiskussion	42
9.2	Resultatdiskussion	42
9.2.1	Förhållningssätt och bemötande	43
9.2.2	Undervisning och vardagsarbete	44
9.2.3	Kollegial handledning.....	45
9.2.4	Avslutande kommentar	46
10	Fortsatt forskning.....	47
11	Referenslista.....	48

Bilaga 1	52
Bilaga 2	53
Bilaga 3	54

1 Inledning

Det kommer alltid finnas barn som utan större svårigheter identifierar sig med elevrollen, och som har tillräckliga förutsättningar att kunna anpassa sig i skolans värld. Precis som det alltid kommer finnas barn som har svårigheter i något avseende, och så finns de däremellan, barn som kanske behöver stöd någon enstaka gång under sin skoltid (Hjärne & Säljö, 2013). Skolan ska erbjuda alla dessa elever en likvärdig utbildning. Det är därmed inte framgångsrikt eller utvecklande att möta alla på samma sätt, utan skolan måste se till varje enskild individs behov och förutsättningar. Behovet av stöd ska dessutom tillgodoses, så långt det är möjligt inom klassrummets ram (SFS 2010:800).

Salamanca-deklarationen, FN:s konventioner om mänskliga rättigheter och Barnkonventionen om barns rättigheter är exempel på internationella riktlinjer som påverkat och påverkar den svenska skolan (Ahlberg, 2015; Göransson & Nilholm, 2013; Persson, 2013). Grundtankarna i Salamanca-deklarationen framhåller hur alla barn oavsett behov ska få det stöd de behöver, utifrån en pedagogik som sätter barnet i centrum. *Den grundläggande principen för den integrerade¹ skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader* (Svenska Uneskorådet, 2006, s.18). En skrivning som pekar mot en ideologisk strävan av en skola för alla. Skollagen formulerade 2010, att det måste finnas särskilda skäl till att ge särskilt stöd utanför klassrummets ram (SFS 2010:800, 3 kap.7§). Vilka de särskilda skälen skulle kunna vara framgår dock inte. Lagen ställer stora krav på skolors och lärares kompetens att möta och anpassa undervisningen till alla elever, oavsett behov inom ramen för klassrummet. Därmed har specialpedagogisk kompetens, dvs. kunskap att möta de utmaningar undervisningen kan innebära för vissa elever, blivit något som ingår i vardagsarbetet för alla pedagoger² (Persson, 2013), med eller utan stöd av specialpedagogisk profession. En skola för alla, kan likställas med elevers rätt till en likvärdig utbildning. Det innebär, enligt Ahlberg (2015) en inkluderande verksamhet som ska riktas mot att skapa lika möjligheter för de elever som riskerar att ställas utanför. Skollagens skrivningar där begreppet inkludering faktiskt inte finns med (Nilholm, 2012), har trots det eller kanske på grund av det, i hög grad bidragit till debatten just runt inkludering. Den debatt som på senare år överskuggat många andra frågor. Dagens skola har elever med många olika behov som pedagogen i klassrummet behöver möta utifrån var och ens förutsättningar. Det råder det ingen tvekan om. Den stora utmaningen är, hur det ska gå till.

I mitt arbete som specialpedagog möter jag dagligen fantastiska, engagerade och didaktiskt skickliga pedagoger. Dessa pedagoger uttrycker, i mötet med mig, ofta frustration, känslor av otillräcklighet och maktlöshet över att inte kunna stötta varje enskilt barn på bästa sätt. Pedagogerna kan konkret beskriva hur svårigheterna ser ut, men uttrycker samtidigt att det är så svårt att förstå varför det blir som det blir; Hur kan jag förstå? Som specialpedagog ska jag vara barnets röst och föra dess talan, särskilt för dem som inte så lätt kan föra sin egen talan. Att vägleda pedagoger för att öka deras förståelse och därmed ge dem bättre förutsättningar att kunna stötta elever utifrån vars och ens behov, ser jag som ett otroligt viktigt uppdrag för mig som specialpedagog.

¹. Svenska Uneskorådet (2006) använder här begreppet integrerade. Det engelska originalordet är inclusive, vilket idag oftast översätts med inkluderade istället för integrerade.

² Begreppen lärare, pedagoger och personal används synonymt, beroende på sammanhanget. Begreppen innefattar såväl förskollärare som fritidspedagoger och kan översättas som personal med pedagogiskt ansvar i skolan.

Det traditionella sättet att möta elevers olika behov i skolan, har varit olika former av specialundervisning. Det finns dock få forskningsresultat som visar avgörande positiva effekter för de elever som fått del av sådan undervisning (Persson, 2013). I skolans styrdokument uttrycks det tydligt att skolan ska anpassas till individuella behov och motverka att elever får svårigheter (SFS2010:800; Skolverket, 2011a). Frågan är i vilken mån skolans organisation och personal kan möta elevers olika behov? Det specialpedagogiska arbetet måste vara hela skolans angelägenhet menar Persson (2013). Hur skolor organiserar elevers undervisning, beskriver Skolverket (2015a), handlar delvis om variationer av elevers olika behov och förutsättningar. Delvis om skolors inställning och förmåga, där även ekonomiska resurser framhålls som en viktig faktor (Skolverket, 2011b).

Skolinspektionen (2016) och Skolverket (2015a, 2016) har i olika rapporter sammanställt resultat som visar på stora behov av specialpedagogisk kompetens för skolans personal om olika funktionsnedsättningar. Enligt Skolverkets rapporter (2011b, 2015a) visar samstämmigt den redovisade forskningen, att det som händer i själva klassrummet är den enskilt viktigaste faktorn för elevers lärande och kunskapsutveckling. Lärare som har goda kunskaper om eleven såväl kunskapsmässigt som socialt, samt har bred undervisningsrepertoar utifrån elevers olika förutsättningar och behov, har bättre förutsättningar att stödja och motivera eleverna (Skolinspektionen, 2016). Men skolverkets konstaterar i sin studie "Tillgängliga lärmiljöer" (2016) att det finns brister i lärares kompetens om pedagogiska konsekvenser av funktionsnedsättningar. Det är inte svårt att upptäcka elever i behov av särskilt stöd, men det verkar däremot finnas problem när det gäller att översätta behovet till lämplig stödsats (Skolverket 2011b). Något som skulle kunna innebära att elever riskerar att inte få det stöd de har rätt till. Detta bekräftas också i Skolinspektionens kvalitetsrapport (2016) om extra anpassningar. Rapporten beskriver att elever med svårigheter i sin skolsituation inte alltid möts av en anpassad lärmiljö som utgår från elevens förutsättningar och behov, en lärmiljö där eleven slipper uppleva hinder, ständiga svårigheter och motgångar. *I grunden är det avgörande hur den ordinarie undervisningen fungerar. /.../ Vid våra skolbesök får vi intrycket att god undervisnings-kvalitet och systematiskt kvalitetsarbete med exempelvis kollegialt lärande i alla fall i vissa skolor hänger ihop med god kvalitet även i de extra anpassningarna* (s.20-21).

Många elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF, har en svår skolgång genom att insatser uteblivit eller inte använts på rätt sätt, beskriver Attention (2016) i sin undersökning om hur barn med NPF har det i skolan. Tre av tio föräldrar uppgav att insatser i skolan fungerat mindre bra eller dåligt. Fyra av tio föräldrar ansåg att barnets lärare saknar kunskap för att kunna anpassa undervisningen till barnets behov. Det finns med andra ord stora behov av ökad kunskap hos skolans personal om funktionsnedsättningar som NPF. Skollagen (SFS 2010:800) säger att *Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser* (3 kap 3§). Utifrån denna bakgrund blir vikten av att öka lärares kompetens när det gäller funktionsnedsättningar som NPF och liknande svårigheter, en mycket angelägen fråga.

2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM) studiepaket om NPF, kan leda till ökad kunskap och förståelse hos personalen i mötet med elever som inte passar in i skolans mall.

- Hur beskriver pedagogerna att formen, kollegial handledning utifrån SPSM:s studiepaket-NPF, ledda av en specialpedagog, lett till ökad kompetens och förståelse för olika behov runt NPF och liknande svårigheter?
- Hur beskriver pedagogerna att innehållet i studiepaketet påverkat eller kommer att påverka bemötande och förhållningssätt?
- Om studiepaketet lett till ökade kunskaper och förståelse, hur beskriver pedagogerna att det visar sig i undervisning och i vardagsarbetet med eleverna?
- Om inte studiepaketet lett till ökade kunskaper och förståelse, vad behöver pedagogerna istället?

3 Begrepp

Här diskuteras några av de centrala begrepp som förekommer i studien. I diskussionen definieras begreppen för att förtydliga vad studien tar sin utgångspunkt i när dessa begrepp skrivs fram i texten.

3.1 Elever som inte passar in i skolans mall

Studien är inriktad mot grundskolan, från förskoleklass till årskurs 6. En ålderskategori där elever ofta ännu inte fått en diagnos, vilket gör det problematiskt att endast tänka in elever med diagnostiserade neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Jag har istället valt begreppet ”elever som inte passar in i skolans mall” för de elever som lärarna beskriver att de inte har kunskaper nog för att förstå deras behov. Den kanske något mer akademiskt korrekta beskrivningen ”elever i behov av särskilt stöd” har jag valt bort då Skolverket (2014 & 2015b) definierar särskilt stöd som insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Ytterligare ett begrepp jag funderade över, var ”barn i behov av specialpedagogiskt stöd”. Men valt bort även det, då begreppet i allt för hög grad ger bilden av en insats av mer fysisk karaktär av specialpedagog.

3.2 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF är ett samlingsbegrepp för besläktade diagnoser relaterade till hur hjärnan arbetar och fungerar. Till de vanligaste neuropsykiatriska diagnoserna hör ADHD, autism och Tourettes syndrom. De kallas neuropsykiatriska för att hjärnan och nervsystemet bearbetar information på ett annorlunda sätt. Denna skillnad i att fungera kan påverka i en sådan omfattning att det blir en funktionsnedsättning för individen (SPSM, 2016).

NPF diagnoser är symtomdiagnoser, det vill säga att de ställs utifrån de symtom individen uppvisar snarare än utifrån medicinska orsaker. Flera diagnoser kan förekomma samtidigt. Diagnosen i sig säger inte så mycket om den enskilda individens behov, men kan bidra till förståelse varför det blir som det blir runt en elev. Svårigheter för elever med NPF diagnoser kan vara koncentration, samspel, planering och organisering (Kendall, 2015).

3.3 Kollegialt lärande och kollegial handledning

Inom begreppet kollegialt lärande finns en mängd olika metoder, learning study, lesson study, kollegial handledning, forskningscirkel och aktionsforskning, för att nämna några. Gemensamt för alla metoder är kärnan av systematik och struktur. Skolverket (2013) definierar kollegialt lärande som att *man arbetar genomtänkt med ett strukturerat utvecklingsarbete och lärande som betonar vägen fram mot att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete* (s. 26). Ofta har någon en handledarroll, vars uppgift är att ge återkoppling, ställa frågor samt komma med inlägg så deltagarna känner att de kommer vidare (ibid). I denna text innebär kollegialt lärande att lära av varandra, och kollegial handledning avser metoden, hur det går till. Handledarrollen i studien, innehavs av mig själv.

3.4 Inkludering

Begreppet inkludering kommer inte närmare utforskas i denna studie. Det är dock ofrånkomligt att inte nämna det, då det är frekvent förekommande i litteraturen. Dessutom är det ofta det begrepp som används i samband med att elever får anpassningar och stöd inom ramen för klassrummet, vilket tangerar denna studies inriktning. Göransson och Nilholm (2013) skriver fram tre olika definitioner; gemenskapsorienterad, individorienterad och placeringsorienterad inkludering. Den placeringsorienterade menar de dock är en missuppfattning genom att eleven endast har en plats i rummet. Den individorienterade beskriver de som hur det ser ut för den enskilda eleven. Hur uppfattar eleven sin egen situation? Medan den gemenskapsorienterade handlar om ett skolsystem ansvarigt för alla elever och där olikhet kan ses som en tillgång. I texten kommer den gemenskapsorienterade definitionen att råda, genom att varje elev betraktas vara en del i klassen, samt att förekommande pedagoger äger ansvar för eleven och söker lösningar tillsammans.

Ytterligare ett begrepp som på senare tid lyfts i samband med inkludering, är tillgänglighet. Kortfattat innebär tillgänglighet en lärmiljö där alla elever är delaktiga och som är socialt, pedagogiskt och fysiskt anpassade för alla elever (Skolverket, 2016).

4 Bakgrund

Kapitlet startar med en beskrivning av hur pedagogiska utmaningar kan se ut idag, i skolan. Därefter berörs helt kort, skolutveckling på ett generellt plan. Efter det beskrivs specialpedagoguppdraget både utifrån examensförordningen och hur arbetet kan se ut i praktiken. Det följs av en övergripande beskrivning av SPSM:s studiepaket med bakgrund och innehåll. Slutligen ges en sammanfattande beskrivning av den aktuella skolan för att ge en bild av förutsättningarna inför studien.

4.1 Pedagogiska utmaningar

En lärmiljö där alla elever är delaktiga och där lärandet är tillgängligt för alla, det vill säga att det sker i sammanhang som är socialt, pedagogiskt och fysiskt anpassade för alla, är alla elevers rätt (Skolverket, 2015a). Men det är lättare sagt än gjort. En av pedagogers största utmaningar idag är den stora variation av hur elevers lärande ser ut. Något som blivit tydligare med bland annat styrdokumentet; ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011” (Skolverket, 2011a) där det ställs helt andra krav på både undervisning och elever än tidigare. Olikheter lyfts fram som en tillgång samtidigt som alla elever ska nå samma mål på samma tid. En paradox som är svår att förstå (Ahlberg, 2015; Assarson, 2007). Skillnader mellan elevers lärande handlar om hur man lär sig, hur lärandet uttrycks men också vilken inställning eleverna har till sitt lärande. Den stora variationen bland elevers kulturella och sociala bakgrund tillsammans med skolans tydliga fokus på elevens individuella behov, utmanar pedagoger till att ständigt reflektera kring hur de på bästa sätt kan stödja alla elever i deras lärprocess. Den överordnade pedagogiska och didaktiska utmaningen handlar om hur skolan kan hantera att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov. En skola för alla, hur då?

Antal elever som får särskilt stöd någon gång under sin skoltid uppskattas till så många som 40 % av alla elever (Ahlberg, 2015; Nilholm, 2012; Skolverket, 2015a; Skolverket, 2016). Skolverkets rapport om tillgängliga lärmiljöer (2016) pekar på att grundskollärare ofta ser och förstår att vissa elever behöver extra anpassningar och särskilt stöd, men att lärarna sedan i stor utsträckning saknar möjlighet och kompetens att själva stödja och anpassa på lämpligt vis. Över en tredjedel av specialpedagogerna och speciallärarna angav dessutom i rapporten att lärarna på den egna skolenheten inte anpassar undervisningen till alla elever i gruppen. Frågan är om det innebär att elever får stöd som dokumenteras men som inte är anpassat till elevens behov?

Skolverket (2015a) menar att tillgång till specialpedagogisk kompetens är centralt för att skolor ska kunna skapa tillgängliga lärmiljöer som ger elever, med eller utan funktionsnedsättningar, förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt. Tydligt är dock enligt rapporten, att det råder brist på både specialpedagoger och på specialpedagogisk kompetens hos skolpersonal i allmänhet. Genom att läraren ses som en av den starkaste påverkansfaktorn på elevers lärande blir lärarens kompetens att möta alla elever, avgörande för elevers möjligheter till måloppfyllelse (Hattie, 2012; Skolinspektionen, 2012, 2014; Skolverket, 2015a, 2016). Skolinspektionen (2012, 2014) har i sina rapporter pekat på att pedagogers kunskaper om funktionsnedsättningar är otillräckliga och att undervisningen ofta bygger på generella uppfattningar om hur elever lär bäst, istället för individens specifika behov. Båda rapporterna lyfter betydelsen av att varje elevs specifika behov kartläggs. Lärarna själva upplever att de behöver mer kunskap om funktionsnedsättningen för att kunna anpassa undervisningen och bemöta elever på bästa sätt (Skolinspektionen, 2014). Vikten av att öka lärares kompetens att möta alla elevers behov utifrån bland annat olika

funktionsnedsättningar blir därmed av största betydelse. Något som Skolverket³ har tagit fasta på i ”specialpedagogiklyftet” som handlar om att utveckla lärares specialpedagogiska kompetens, för att på så sätt bättre kunna möta elevers olika behov.

4.2 Skolutveckling

I skollagen anges att utbildningen i skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). En skrivning som tillsammans med resultat internationellt för svenska skolelever som uppmärksammats i negativ bemärkelse, blivit startskottet för en rad skolpolitiska kompetensutvecklingsinsatser. Statliga lärarlyft för att öka lärares ämnesbehörighet men även kompetensutveckling på kommun- och skolnivå, som matematiklyftet, läslyftet och nu även specialpedagogiklyftet, för att nämna några. Allt i syfte att öka lärares kompetens för att därmed höja elevers kunskapsnivå och måluppfyllelse.

Historiskt har kompetensutvecklingen gått från förmedling till samspel. Lärarnas kunnande om klassrumspraktik har uppmärksammats och uppvärderats, vilket bland annat tagit sig uttryck i forskande lärare (Mouwitz, 2001).

4.3 Specialpedagogens uppdrag

Att arbeta som specialpedagog i skolan innebär en mängd olika arbetsuppgifter. Enligt ”Examensförordningen för specialpedagoger” (Göteborgs universitet, 2016) ska specialpedagogen bland annat ha förmåga att analysera och medverka i förebyggande arbete, undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer, genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå. Dessutom ska specialpedagogen utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram samt stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer. Specialpedagogen ska även vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, samt genomföra uppföljning och utvärdering. Specialpedagogen ska även leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. Utifrån denna beskrivning blir komplexiteten i specialpedagogens yrkesroll överväldigande tydlig. Innehållet stämmer mycket väl överens med mina egna erfarenheter i arbetet som specialpedagog. Det är dock inte självklart att arbetet ser ut på detta sätt för alla specialpedagoger. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) urskiljer i sin enkätundersökning tre framträdande specialpedagogiska yrkesroller; specialpedagogen som rådgivande och samverkande, som undervisande mångsysslare och som undervisande. Den rådgivande och samverkande specialpedagogen återfinns bland centralt anställda inom kommuner, med fokus på pedagoger och arbetslag. Den undervisande mångsysslare specialpedagogen återfinns inom grundskola och gymnasiet, med fokus på elever. Medan den undervisande specialpedagogen återfinns inom särskolan, med fokus på elever och mindre undervisningsgrupper.

Jag är centralt anställd som specialpedagog i grundskolan (F-6) i en svensk mellanstor kommun. För mig innebär det att jag arbetar på mer än en skola, och att min tid (till viss del) fördelas på respektive skola beroende på antalet elever. På en av ”mina” skolor är min tid förlagd med 20 % av en heltid. Denna skola har lite drygt 140 elever och ligger någon mil utanför stadskärnan. Området betraktas som lugnt och tryggt, men det innebär inte att de uppgifter, som nämnts att specialpedagogrollen innefattar, inte finns. Snarare var det så att

³ Skolverket har information digitalt på sin lärportal om aktuella ”lyft” och kompetensutvecklingsområden för skolpersonal; https://larportalen.skolverket.se/#/1_arbeta, hämtad 2017-02-10.

flera lärare på skolan efterfrågade mer stöd av mig som specialpedagog, än vad min tid tillät. Många av pedagogernas frågor handlade om elever som inte riktigt passade in i skolans mall. Pedagogerna uttryckte att de inte hade kunskaper nog för att förstå dessa elevers behov och därmed inte kunde möta dem för bästa möjliga måluppfyllelse. Några av eleverna hade dessutom diagnoser inom området neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF. I samtal om dessa elever fanns det flera pedagoger som uttryckte okunskap om vad en sådan diagnos kunde innebära. För att som specialpedagog kunna mer effektivt stötta personal, föddes då tanken att kunna ge hjälp till självhjälp. Skulle en generell kompetenshöjning för pedagogerna, om olika funktionsnedsättningar, kunna ge pedagogerna fler verktyg att möta olika behov hos elever? Skulle en sådan kompetenshöjning kunna leda till ökad förståelse som i sin tur gav avtryck i bemötande och undervisning?

4.4 Studiepaket NPF

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2016) har sett ett stort behov av en ökad kunskap om NPF hos skolpersonal. SPSM har tidigare erbjudit nätbaserade utbildningar inom temat funktionsnedsättningar, men de har varit både tids- och deltagarbegränsade. Då efterfrågan varit betydligt större än tillgången, tillsammans med olika rapporter som beskrivit behovet av ökad kompetens, beslutades om ett nätbaserat studiepaket som skulle finnas tillgängligt för alla. Studiepaketet vänder sig i första hand till lärare som möter barn och elever med olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, från förskola till gymnasiet. Men innehållet är även överförbart till arbetet med andra barn och elever i uppmärksamhets- och samspelssvårigheter. Materialet är tänkt att kunna användas för kompetensutveckling i arbetslag eller individuellt, men utgångspunkten är de framgångsfaktorer för kollegialt lärande som forskning visat.

Enligt SPSM är det många skolor som uppger att de har ett ökande antal elever med diagnoser inom området NPF. Något som ytterligare stödjer antagandet att antalet elever med NPF ökar i skolan och förskola, är enligt Thomas Ahlstrand rådgivare på SPSM (mailkontakt 2017-02-19) den höga andel förfrågningar om specialpedagogiskt stöd till SPSM som rör neuropsykiatriska funktionsnedsättningar samt neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i kombination med andra funktionsnedsättningar och tillstånd inom psykisk ohälsa som exempelvis ångest. Bristen på kompetens inom detta kunskapsområde i svenska grundskolor har uppmärksamats mycket under de senaste åren, bl. a genom intresseorganisationer, men också genom Skolinspektionens kvalitetsrapporter "Inte enligt mallen" (2012:11) och "Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD" (2014:09).

Bakgrunden till studiepaketet är enligt Ahlstrand (mailkontakt 2017-02-19), att SPSM skulle verka för att alla barn, elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning får tillgång till en likvärdig utbildning. För att det ska kunna bli verklighet behövs hög kompetens kring NPF. Fokus för den särskilda satsningen var förståelse och kunskap om vilka förmågor och färdigheter den unika individen behöver stöd i och anpassningar omkring för att kompensera eller utveckla. Det utmynnade bland annat i studiepaketet kring NPF. Ahlstrand hade som samordnare för projektet, en arbetsgrupp på tio personer från olika verksamhetsgrenar till sitt förfogande under utvecklingsfasen.

Enligt Linda Petersson, specialpedagog och rådgivare på SPSM (telefonintervju, 2017-02-17), är upplägget med de olika momenten i studiepaketet framtagna utifrån beprövad erfarenhet från de senaste tio åren av SPSM:s distanskurser runt NPF. Innehållsmässigt har tanken varit att ta till vara på den samlade kompetens som finns inom SPSM, istället för att använda

externa ”experter”. Innehållet bygger på erfarenheter som därefter knutits till forskning. Referenserna till forskningen finns angivna som bifogade dokument i studiepaketet. Viktigt, framhåller Linda, har varit att försöka fånga den praktiska erfarenheten samt få med en teoretisk bas som praktiken kan utgå från. Förståelsen hos pedagoger om varför man ska göra det man gör är en av grundtankarna. SPSM har även en fortsättningskurs NPF, som pedagoger kan ta del av efter att ha genomfört studiepaketet. Under perioden 18 jan-17 okt 2016 har ca 42 000 deltagare varit inne på webbsidan med studiepaketet (Thomas Ahlstrand).

SPSM:s syfte med studiepaketet är att ge skolhuvudmannen möjlighet att i egen regi arbeta processinriktat genom kollegialt lärande, för att öka måluppfyllelse, främja skolnärvaro och psykisk hälsa för alla barn och elever. Målet med studiepaketet är att deltagarna efter utbildningen ska ha en grundläggande förståelse för och ökad kunskap om barns och elevers olika perceptuella och kognitiva förutsättningar. De ska ha fått inblick i hur det kan vara att leva med NPF, hur det kan upplevas att vara vårdnadshavare till ett barn med NPF samt kännedom om anpassningar och organisationsstrukturer som kan ge förutsättningar att skapa en tillgänglig lärmiljö och ökad delaktighet för alla barn och elever (SPSM, 2016). Studiepaketet är uppdelat i fem moment som består av filmer, föreläsningar, texter samt reflektionsfrågor. Total tidsåtgång beräknas vara cirka 20 timmar, varav två timmar per moment i studiepaketet beräknas till instuderingstid och två timmar till gruppsamtal.

Rubrikerna för de olika momenten är:

- Moment 1 - Egen- och föräldraperspektiv
- Moment 2 - Perception och kognition
- Moment 3 - Pedagogiska strategier
- Moment 4 - Problemskapande situationer
- Moment 5 - Tillgänglig lärmiljö

4.5 Skolan i studien

Skolan som ingår i studien är en F-6 skola belägen en dryg mil utanför stadskärnan. Rektorn har arbetat på skolan i drygt ett år och är därmed relativt ny. Det är en mindre skola med drygt 140 elever, i genomsnitt 20 elever per årskurs. Skolans lokaler är ändamålsenliga med flera grupperum, smartboard i klassrummen, fritidslokaler, bibliotek, särskilda klassrum anpassade för musik, trä- och textilslöjd, hemkunskap och idrott samt tillgång till utbildade lärare i samtliga ämnen. Det är en lärartäthet på 1½-2 pedagoger i samtliga klasser. Skolan har en gård och ett närområde med skog och berg. Elever i åk 3-6 har en personlig chromebook i skolan, eleverna i F-2 har tillgång till lärplatta och chromebook.

Enligt skolans verksamhetsberättelse 2015/16 bedrivs ett aktivt systematiskt kvalitetsarbete med höga ambitioner, där lärande och samarbete är honnörsord. Prioriterade mål har bland annat varit att utveckla samarbetsformer mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande, samt att undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. För läsåret 2016/17 är arbetet med en generell ökning av pedagogernas kompetens runt NPF, en del i skolans systematiska kvalitetsarbete.

Under hösten 2015 hade skolan en mycket begränsad elevhälsa, som sedan dess succesivt utökats. Från terminsstart 2017, finns specialpedagog, speciallärare, kurator, skolsköterska och psykolog med i teamet. Avsaknaden av dessa specifika kompetenser tidigare, har skapat långa väntetider för att olika insatser och utredningar ska komma igång. Åtgärder som handledning och stöd till arbetslagen har uteblivit. Nu ser man dock framåt med tillförsikt.

Pedagogernas egen analys av skolans utvecklingsområden inför 2016/17 innefattade bland annat önskan att utveckla det kollegiala samarbetet för att lära mer av varandra, att utveckla elevhälsans roll samt hitta sätt att arbeta tillsammans med, bland annat specialpedagog. Ett uttalat systematiskt kvalitetsarbete har också startat, som handlar om elevers lärande och olika behov utifrån bland annat NPF diagnoser, där min intervention med SPSM:s studiepaket ingår som en del i det arbetet.

5 Tidigare forskning

I följande del belyses forskning som är relevant för studien. Inledningsvis beskrivs olika specialpedagogiska perspektiv utifrån att de påverkar synsättet på elever och lärande. Därefter försöker jag belysa hur det ser ut för elever som inte passar in i skolans mall utifrån tanken en skola för alla. Avslutningsvis berör jag kollegialt lärande som kompetensutvecklingsform.

5.1 Specialpedagogiska perspektiv

Synsättet eller perspektiv på specialpedagogik är avgörande för förhållningssätt och bemötande av elever som inte passar in i mallen. Hur vi handlar och talar om människor, beteenden, uttrycker alltid någon form av perspektiv (Nilholm, 2007, 2012). De två motsatta perspektiv som oftast förekommer i skolsammanhang, är kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv. I denna studie är utgångspunkten ett relationellt perspektiv, i den mening att inget som sker i skolan kan förstås som en isolerad företeelse utan måste ses i förhållande till skolans övriga verksamhet. Utifrån det perspektivet blir det väsentligt vad som sker i samspelet och interaktionen mellan olika individer (Persson, 2013).

5.1.1 Kategoriskt perspektiv

Det kategoriska perspektivet har historiskt sett varit det rådande inom skolvärlden. Perspektivet innebär ett individualiserat synsätt på både orsaker och åtgärder kring elever som inte passar in i skolans mall (Gerrbo, 2012; Skolverket, 2011b). Ahlberg (2015) beskriver liknande tankar med synsättet som hon, istället för kategoriskt perspektiv, benämner som individperspektivet. Utifrån det synsättet är det eleven som har svårigheter och som är bärare av problemet. Förklaringar till skolproblem söks också därför hos individen. Nilholm (2012) beskriver det som ett bristperspektiv, där svårigheter kan förklaras med låg begåvning, svåra hemförhållanden eller med diagnoser (Ahlberg, 2015; Persson, 2013). En konsekvens med ett kategoriskt synsätt eller individperspektivet är att fokus för specialpedagogiska åtgärder alltid är eleven, aldrig eller sällan undervisning eller omgivning (Persson, 2013).

5.1.2 Relationellt perspektiv

Utifrån ett relationellt perspektiv är det viktiga, det som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer (Ahlberg, 2015; Persson, 2013). Förklaringsmodeller för beteenden och handlingar läggs inte på den enskilda individen utan ses i relation till den omgivande miljön. Ett relationellt perspektiv handlar om att se elever i svårigheter istället för elever med svårigheter (Gerrbo, 2012; Skolverket, 2011b). Det relationella perspektivet motsätter sig enkla förklaringsmodeller av komplicerade skeenden, i skolans möte med elever som inte passar in i mallen. Förklaringar måste istället sökas på flera nivåer individ, grupp, skola och samhälle samt på relationen mellan dessa nivåer (Ahlberg, 2015). Fokus för specialpedagogiska åtgärder blir därmed elev, lärare och lärmiljö (Persson, 2013).

Aspelin (2013) ser det specialpedagogiska relationella perspektivet som en väg där man undviker enkla orsakssamband och där ambitionen är att ha relationen i, det han kallar, brännpunkten. Brännpunkten betecknar han som konkreta mellanmänniska relationer. Fokus hamnar därmed på sociala och organisatoriska sammanhang samtidigt som relationer mellan olika nivåer inkluderas. Det relationella specialpedagogiska perspektivet hänger starkt ihop med idén om en skola för alla (ibid.).

5.1.3 Dilemma med ett perspektiv

De två perspektiven ovan utgör helt olika och motsatta sätt att förstå elevers skolsvårigheter men, menar Persson (2013), behöver för den skull inte utesluta varandra. Nilholm (2007) har myntat begreppet dilemmaperspektiv då han menar att flera aspekter kan vara relevant och att ett allt för ensidigt synsätt riskerar att reducera ett fenomenets komplexitet. Dilemmat är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ett ställningstagande. Persson (2013) menar att det kategoriska perspektivet i hög grad fortfarande råder, beroende på hur specialpedagogisk verksamhet ofta svarar mot mer eller mindre akuta problem i skolan. Ett relationellt perspektiv handlar om långsiktighet och involverar alla lärare samt ställer stora krav på skolorganisationen. Insatser av det slaget tar tid och svarar inte främst på akuta problem. Utgångsläget kanske måste vara en kombination, resonerar han, där skolan snabbt sätter in åtgärder då det behövs, men samtidigt arbetar långsiktigt på flera nivåer. Persson betonar samtidigt vikten av att knyta den specialpedagogiska verksamheten närmare den vanliga undervisningen.

5.2 En skola för alla

Kompetensutvecklingen hos personalen, som min studie avser att utforska, utgår till stor del från frågan om vad olika funktionsnedsättningar och skolsvårigheter innebär i skolans vardag. Ahlberg (2015) har i praxisnära studier runt möten med elevers olikheter i skolans vardag, analyserat och beskrivit hur det kan se ut. En av slutsatserna var att en elevs möjligheter att känna delaktighet och gemenskap i undervisningen är beroende av de pedagogiska insatser som görs för att stödja elevers lärande. Ytterligare slutsatser som beskrivs var, att de reflekterande samtal mellan lärare, specialpedagog och forskare, vilka fördes som en del av formen och innehållet i studien, fick didaktiska genomslag i undervisningen. Samtalen ledde även till professionell utveckling hos lärarna, i arbetet med att uppnå både ökad måluppfyllelse och en inkluderande verksamhet. Samstämmigt menade de inblandade, att utveckling måste vila på både erfarenhetsbaserade kunskaper och vetenskaplig forskning. Gerrbo (2012) beskriver i sin avhandling "Idén om en skola för alla" bland annat vikten av närhet och lärares personliga engagemang för att åstadkomma resultat för elever som inte passar in i skolans mall, samt värdet av att vidga kollegor och andras förståelse runt specifika elevärenden. Han betonar att situationsbundna sociala skolsvårigheter är det som verkar vara den största utmaningen i den specialpedagogiska organisationen. Lösningen är sällan fler personal när det gäller att hantera elevers problembeteende, det som behövs är snarare att personalen utvecklar sin kompetens att bemöta eleven (Skolverket, 2011b).

Även olika internationella studier, påvisar utifrån ett inkluderande perspektiv, betydelsen av lärares kompetens om elever som inte passar in i skolans mall. Roeleveld och Smeets (2016) uttrycker i en holländsk studie behovet av ett ökat fokus på lärares förmåga att tillhandahålla en utbildning som möter dessa elevers specifika behov. Något som även en finsk studie (Kontu, Paju, Pirrtimaa, & Rätty, 2016) ger uttryck för. Studien som undersökt lärares uppfattningar om sin förmåga att undervisa elever med särskilda behov, indikerar att lärare inte upplever sig ha tillräcklig kunskap. Författarna poängterar hur landets avsevärda utveckling mot ökad inkludering av dessa elever i den vanliga skolan, ännu inte har en utbildning för lärare som i motsvarande grad utvecklats för att möta behovet. En studie från New Jersey, USA (Blecker & Boakes, 2010) beskriver hur pedagoger ser att inkludering gynnar elever med särskilda behov men att pedagogerna samtidigt uttrycker oro över bristande planeringstid och kompetensutveckling. Något som de menar hindrar ett effektivt samarbete med specialpedagog eller speciallärare och därmed missgynnar inkludering. Ett genomgående tema för alla tre studierna är förutom vikten av pedagogens kompetens, även

uttryck för behovet av nära samarbete mellan pedagoger och specialpedagog eller speciallärare.

Lindqvist (2013) redovisar i en av sina delstudier, hur olika yrkesgrupper i skola och förskola förklarar elevers svårigheter i skolan. De flesta, inom alla yrkesgrupper svarade att barnets individuella brister var anledning till barns behov av särskilt stöd. Samma resultat visar Skolverkets båda sammanställningar (2011b; 2016) över skolans arbete runt elever med funktionsnedsättning. Dessutom visar resultaten att nästan hälften menar att diagnos har betydelse för att en elev ska få insatser (Lindqvist, 2013; Skolverket, 2011b; 2016). Ett synsätt som rimmar illa med skollagens riktlinjer. Vilket Göransson och Nilholm (2013) lyfter genom att beskriva problemet, hur styrdokument kontra skolpersonal skiljer sig åt när det gäller balansen mellan fokus på det gemensamma respektive elevens utveckling och lärande. Det är framför allt individens mål, behov av extra anpassningar och stödåtgärder som diskuteras och skrivs fram i olika dokument. Persson (2013) bekräftar hur skolor efterfrågar diagnos, genom att konstatera att specialpedagogiska insatser i skolan baseras på, dels kortsiktigt akuta problem, dels diagnosrelaterade individbundna svårigheter hos eleven. Han beskriver skolan som *tämligen oreglerad när det gäller att avgöra om en elev ska få specialpedagogiskt stöd eller ej* (s. 107). Där det är skolans normsystem som avgör vem, vad och hur stöd ges, med konsekvensen att det kan se väldigt olika ut från skola till skola. Var lärare och personal placerar problemet är avgörande för vems ansvar problemet blir och hur åtgärderna kommer att se ut (Ahlberg, 2015; Nilholm, 2012). Skolverket (2011b) återger hur elevers avvikande prestationer eller beteende inte kopplas med det som sker i den omgivande miljön. Undervisningspraktiken beskrivs som välfungerande, men elever som problematiska. Normalitet betraktas därmed som förmågan att anpassa sig till skolans sätt att fungera.

Lärarens kompetens beskrivs som den enskilt mest betydelsefulla faktorn för pedagogiska resultat (Skolverket, 2011b; Hattie, 2012). Det finns tydliga indikationer att lärare ofta ser och förstår vilka elever som behöver extra anpassningar och särskilt stöd men att lärarna i stor utsträckning saknar möjlighet och kompetens att själva stödja och anpassa utifrån elevernas behov. (Skolverket, 2016). De elever som inte får stöd, trots att de bedöms vara i behov av det, är dels elever som bedöms vara initiativsvaga och tysta, dels elever som ses som utagerande och störande. När det gäller den sistnämnda gruppen handlar det vanligen inte om för lite stöd, utan om fel sorts stöd (Skolverket, 2011b). Något som inte alltid explicit beskrivs i forskningssammanhang när det handlar om specialpedagogik, är svårigheter kring aggression och uttryck för det. Det är dock något som Gerrbo (2012) lyfter, hur det sociala snarare än det kunskapsmässiga utgör den specialpedagogiskt största utmaningen för skolan. Samspelssvårigheter, som inte sällan är en följd av olika funktionsnedsättningar med annorlunda sätt att tolka och förstå, uppstår ofta i olika skolsituationer. Det är dock många gånger situationen i sig som utgör den primära svårigheten. Svårigheter som en följd av funktionsnedsättningar blir snarare en konsekvens av situationen och funktionsnedsättningen blir därmed sekundär. Situationen, eleven i relation till miljön skapar en funktionsnedsättning (Nilholm, 2012). Gerrbo (2012) menar att det sociala samspelet mellan lärare och elev respektive lärare och elever kan vara nyckeln för att få skolarbetet att fungera i det större sammanhanget. Han beskriver samspelet i termer av *nära lärarskap* där en ömsesidig och genuin relation utgör basen. En slutsats som även skrivs fram i Skolverkets (2011b) sammanställning av särskilt stöd. Skolverket (ibid.) betonar dock risken med synsättet att sociala kompetenser ses en förutsättning för kunskapsmässigt lärande. Något de menar, kan innebära att de kunskapsmässiga stödinsatserna inte kommer igång tillräckligt snabbt. Ytterligare en risk är att lärare uppfattar elevernas svårigheter att nå målen som inlärnings svårigheter och inte som beroende hur undervisningen är uppbyggd (Nilholm, 2012;

Skolinspektionen, 2012). En central svårighet för lärare när det gäller att möta elevers olikheter i undervisningen, är just hanteringen av både sociala och didaktiska aspekter av inkludering i klassrummet (Skolverket, 2011b). De didaktiska frågorna om hur elever ska kunna samundervisas inom ett kunskapsområde har fått ett begränsat utrymme. Det finns brister när det gäller forskning om kunskapsinhämtning i klassrummet, en samundervisningens didaktik inom skolans olika ämnesområden, när elever har olika förutsättningar (Assarson, 2007). Ahlberg (2015) och Hattie (2012) tydliggör behovet av didaktiska stödstrukturer i undervisningen där balans skapas mellan krav och elevens förmåga.

I talet om en skola för alla är ytterligare en betydelsefull aspekt elevers självförtroende, motivation och intresse. Att återkommande få negativa omdömen och tydliggöranden att inte klara målen kan bidra till en negativ självbild med bristande självtillit, vilket i sig kan utgöra ytterligare ett hinder för att lyckas i skolarbetet (Ahlberg, 2015; Skolverket, 2011b). Ahlberg ifrågasätter hur skolans värdegrund faktiskt gestaltas i och med dagens ensidiga fokus på bedömningar och värderingar av elevers beteenden och prestationer i skolans vardagsarbete.

Samarbete och samverkan på olika nivåer och i olika sammanhang kan vara avgörande menar bland annat Gerrbo (2012) och Ahlberg (2015), för hur skolan lyckas i arbetet med att stödja elever som inte passar in i mallen. Betydelsefullt för en positiv utveckling av stöd till elever är att involverade professioner uppfattar samarbetet och insatser som ett gemensamt ansvar. Det som gör insatser till just specialpedagogiska är inte insatserna i sig utan snarare syftet, avsikten eller målet för insatserna. I och med avsikten att underlätta lärande och utveckling för elever som inte passar in i mallen, förebygga och reducera risken till skolfrånvaro, utgör insatserna en del av det specialpedagogiska arbetet (Gerrbo, 2012).

5.3 Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper i den dagliga praktiken (Skolverket, 2013). Den kollegiala handledningsmodell som vanligen används av dagens pedagoger i skolan (jmf matematik-, läs- och specialpedagogiklyftet)⁴ är tydligt inspirerad av studiecirkel som är en vanlig pedagogisk modell för vuxnas lärande i en nordisk folkbildningstradition (Langelotz, 2014).

Kollegialt lärande anses, av många, vara en nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling. Andra viktiga aspekter är långsiktighet, att koppla insatser till resultat och måluppfyllelse och att alltid ha elevernas måluppfyllelse för ögonen (Hattie, 2012; Scherp, 2013; Skolverket, 2013; Timperley, 2013). Langelotz (2014) menar dock att det inte är oproblemiskt att utgå från att kollegialt lärande alltid bidrar till utveckling. Modellen bygger på ett förgivettagande om lärares lust att lära av varandra, goda relationer och deras vilja att dela med sig av sina erfarenheter. Lärares egna erfarenheter har visat sig vara den mest betydelsefulla påverkansfaktorn när det gäller hur undervisningen utformas i klassrummet (Scherp, 2013). Lärares vardagserfarenheter har därmed större betydelse för pedagogisk praxis än aktuella forskningsresultat. Det måste finnas en medveten styrning i det kollegiala lärandet mot att tillvarata lärares professionalitet och deras erfarenhet av den komplexitet som ligger i läraryrket (Assarson, 2005; Scherp, 2013; Timperley, 2014). Kollegialt lärande har då visat sig kunna vara en väg till mer inkluderande lärmiljö, där fokus flyttats från enskilda elever till

⁴ Skolverkets modulöversikt hämtad 2 mars, 2017, från <https://larportalen.skolverket.se/#/>

lärmiljö och undervisning samt att det skapat ett närmare samarbete mellan olika personalgrupper. Mouwits (2001) påpekar dock hur lite uppmärksamhet som ägnas åt vad läraren faktiskt gör i klassrummet som är bra och utvecklingsbart. Han menar att den traditionella, och ofta dolda kultur, som finns bakom de flesta kompetensutvecklingsprogram är att det är något "fel" på nuvarande undervisning och att lärarutbildaren ska "fixa" felet, genom att presentera alternativa metoder som representerar det "rätta". Något, som kan underminera lärares tilltro till den egna förmågan, menar han.

6 Teoriansknytning

Studien och därmed interventionen kommer att utföras inom ramen för en mikroetnografisk ansats, med mig själv som deltagande observatör. Genom studiens praxisnära inriktning blir ett sociokulturellt perspektiv ett naturligt val för min teoretiska referensram vid analys av resultat. I följande kapitel gör jag ett försök att beskriva delar av de olika teorierna samt lyfta fram några centrala begrepp.

6.1 Etnografi

Etnografi har en lång historisk bakgrund som härstammar från antropologi. Etnografens studieobjekt beskrivs första hand som en *kultur*. Fokus ligger på det som händer i *kulturen*. Forskaren blir en del av och involveras i de sociala och kulturella processer som studeras (Johansson, 2009). Kullberg (2014) jämför etnografens roll som deltagande observatör med lärarens deltagande i elevers lärande. Etnografier har ofta en dubbel målsättning, enligt Johansson (2009). Dels handlar det om att ge en korrekt, detaljrik och mångfacetterad bild av en social verklighet och en avgränsad *kultur*. Dels handlar det om att med hjälp av teoretiska redskap och begrepp frilägga och studera centrala mekanismer och dynamiker. Då jag är intresserad av hur deltagarna utvecklar sin förståelse för elever som inte passar in i mallen genom metoden kollegial handledning blir språket ett viktigt redskap. Fangen (2005) beskriver det som att syftet är att komma bakom den implicita kunskapen i samtalen. Viktigt blir även att synliggöra hur det som sägs förändras över tid (Kullberg, 2014).

6.1.1 Etnografi, begrepp och kännetecken

Genomgången av etnografisk terminologi och kännetecken är på intet sätt heltäckande utan jag har valt att endast beröra några begrepp som är relevanta för min studie.

En etnografisk studie benämns *fältstudie*, genom att forskaren i mer eller mindre grad befinner sig på fältet. Det vill säga, i den *miljön* där undersökningen har sitt fokus, i detta fall den aktuella skolan. För att erhålla *tillträde* tas kontakt med någon eller några betydelsefulla personer, *portvakter* kopplade till fältet. I detta fall kan rektor på skolan betecknas som portvakten, men det skulle även kunna vara andra mer informella ledare. I etnografi förekommer inte bara *datainsamlande* utan även *dataskapande*. De vetenskapliga redskapen i skapandet av data är *observation* genom att forskaren är med som *deltagande observatör* i olika aktiv grad, *samtal* samt insamlandet av *artefakter* som till exempel dokumentation runt skolan (Kullberg, 2014). Anteckningar skrivna utifrån tillfällen av deltagande observationer, så kallade *fältanteckningar* arbetar forskaren vidare med genom att göra *fortlöpande analyser*. Det kan göras på olika sätt men jag kommer främst att arbeta med *analytisk förståelse*, det vill säga en förståelse som överskrider den omedelbara förståelsen som uppstår i situationen (Fangen, 2005). Studien avslutas med en *avslutande analys*, en fördjupning av resultaten av den fortlöpande analysen. Genom att använda flera metoder, *triangulering* blir därmed datainsamlandet och analysen mer tillförlitlig (Fangen, 2005; Kullberg, 2014).

Etnografiska studier kan vara av både *kvalitativ* och *kvantitativ* art. Även om denna studie till största delen är kvalitativ förekommer kvantitativa inslag som frågeformulär och enkät. Kullberg (2014) beskriver en etnografisk studie som *explorativ*, *induktiv* och *kontextuell*, i och med att studien utvecklas och förändras över tid i en viss kontext, där delarna är integrerade såväl med varandra, som med helheten.

6.1.2 Deltagande observationer

Deltagande observationer bedrivs utifrån två parallella former av handling, deltagandet i samspel med andra samtidigt som du iakttar. Tyngdpunkten mellan dessa båda former kan rymma allt från ett fullvärdigt deltagande till att endast observera (icke-deltagande). Metoden kräver balans mellan att delta respektive att observera samt förmåga att snabbt kunna skifta uppmärksamhet mellan dessa båda lägen (Fangen, 2005; Kullberg, 2014). Deltagande innebär engagemang, samspel och samtal, du måste delta för att få trovärdig data (Bryman, 2013; Fangen, 2005). Men inte bli en av ”dem”, *go native* och göra deltagarnas synpunkter till sina egna. Samtidigt betonas att din närvaro kan förändra eller påverka situationer på olika sätt. Därigenom blir reflektion och självvrannsakan viktiga delar i metoden. Fördelar överväger ändå då fältarbetet gör det möjligt att tillägna sig kunskap genom förstahandserfarenheter och en närmare kontakt med deltagarna. Fangen (2005) menar att dessa direkta erfarenheter gör det lättare att ställa bra och relevanta frågor, något som även kan underlätta förståelse och tolkningsarbetet. Insamlingsdata beskrivs som ”rik” i meningen att du får en komplex bild av människor du studerar nära över tid (Fangen, 2005; Kullberg, 2014).

Då min studie inneburit deltagande observationer i endast ett visst specifikt sammanhang, d.v.s. kollegial handledning, skulle det delvis kunna jämföras med deltagande observationer i ett klassrum. Kullberg pekar på likheter mellan etnografens roll, med lärarens deltagande i elevers lärande (2014). I och med att jag samtidigt som observatörsrollen också förväntades leda och fördela talutrymmet, innebar det en aktiv deltagande observatörsroll. Något som ställde stora krav på mig, främst visade det sig när det gällde att växla mellan rollerna som deltagande (dela samma kultur) och observerande (vara den utomstående). Eftersträvansvärt anser Fangen (2005) är att pendla mellan inifrånperspektivet och utifrånperspektivet, vilket kan vara svårt som aktiv deltagande observatör men görs möjligt genom pauser från fältarbetet. Hon betonar dessutom vikten av att analysera sin position i fältet utifrån en relationell förståelse.

6.1.3 Fokusgruppintervjuer

Metoden att använda fokusgrupper har förekommit sedan 1920-talet. Främst har metoden använts för olika typer av marknadsundersökningar, men har på senare tid också fått ett betydligt bredare användningsområde (Bryman, 2013). Fördelar som framhävs med fokusgruppmetoden är att komplexa och ”svåra” ämnen som kan vara svåra att prata om under en intervju, underlättas genom att deltagarna själva kan ställa frågor till varandra och då gemensamt utveckla tankegångar (Bryman, 2013; Wibeck, 2010). Fokusgrupper kan liknas vid en gruppintervju, men för att särskilja metoden från andra gruppdiskussioner betonar Wibeck tre viktiga aspekter. Dels menar hon är fokusgrupp en forskningsteknik, en metod att samla in data. Dels att data samlas in genom gruppinteraktion, och slutligen att ämnet har bestämts av forskaren. Används fokusgrupper för deltagandeforskning, som är fallet i denna studie, handlar metoden även om att sätta igång läroprocesser hos deltagarna (ibid.).

Wibeck (2010) lyfter olika faktorer som påverkar gruppen på olika sätt, intrapersonella-, interpersonella- och miljöfaktorer. Intrapersonella faktorer beskrivs som att deltagarnas personlighetsdrag avgör deras beteende i gruppen och hur de därigenom påverkar gruppens beteende i olika riktningar. Interpersonella faktorer beskrivs som deltagarnas föreställningar om varandra samt hur deras förväntningar påverkar interaktionen mellan deltagarna i gruppen. Miljöfaktorer handlar om den fysiska omgivningen, hur rummet ser ut, territorialitet till exempel att någon har en bestämd plats ingen får sitta på, rumsliga arrangemang som hur deltagarna sitter samt rumsliga avstånd som handlar om hur nära deltagarna sitter intill

varandra. Wibeck belyser även vikten av att förstå interaktionen mellan deltagarna på olika sätt. Dels nämner hon just interaktion mellan deltagarna, dels interaktion som samspel mellan olika tankegångar, idéer och argument i samtalen och slutligen interaktion mellan det som sägs i gruppen och det större sociokulturella sammanhanget.

Fokusgrupper kan med fördel kombineras med deltagande observationer. Genom att komplettera en etnografisk studie med fokusgrupper kan insikter om hur deltagarna tänker om ett visst ämne bli mer tydliga (Wibeck, 2010). Fokusgruppmetoden kan ge det djup och den kontext som forskaren behöver för att fördjupa sin förståelse av bakgrunden till tankar och erfarenheter, samt ökad förståelse av varför saker är som de är. Deltagarna upptäcker och utvecklar temat, och ger sina egna tolkningar av innehållet. Svagheten med fokusgrupper är handledarens roll och dennes påverkan av form och innehåll i samtalet (ibid.).

6.2 Sociokulturellt perspektiv

Deltagande forskning, dvs. praxisnära forskning bygger på teorier om socialt lärande. Genom att deltagarna är medskapare i processen utvecklas en ökad förståelse för ämnet över tid (Wibeck, 2010). Kopplingen till det sociokulturella perspektivet som i hög grad utgår från den ryske psykologen Vygotskijs idéer, där språk och kommunikation är viktiga beståndsdelar, är enligt min uppfattning, tydlig.

Enligt Vygotskij är vi människor lärande individer som inte kan undgå att lära. Frågan är snarare, menar han, vad vi lär oss i olika situationer (Säljö, 2013, 2014). Dysthe (2003) påpekar dock att interaktion och samarbete är centrala element för att lärande ska uppstå, lärandet sker inte i ett vakuum. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är inte lärande och utveckling intressant rent generellt utan avgränsas mot frågor som har att göra med de kunskaper och färdigheter som är utmärkande för det samhälle och den tid man lever i. Exempelvis är informationsteknik och medier sådant som har stor betydelse för vad vi vet och hur vi får information. Erfarenheter kommer inte från individen utan har utvecklats i samhället mellan människor. Människorna utvecklas i sin tur genom lärandet. I ett sociokulturellt perspektiv föregår med andra ord lärandet, individens utveckling, till skillnad från många utvecklingspsykologiska teorier som ser utvecklingen som grundläggande för lärande. Undervisning, handledning och stöd för lärande blir därför avgörande för individens kunskapsutveckling (Säljö, 2013). Lärandet är en aspekt av mänskliga handlingar och måste förstås som en integrerad del av sociala sammanhang. Lärandet är osynligt och svårt att förklara, inte sällan är lärandet en tyst inre process som inte har några säkra yttre tecken. Ofta uppfattas lärandet som något positivt, men det behöver inte alltid vara fallet. Mycket av lärandet är, enligt Säljö tvärtom improduktivt, farligt och oönskat.

I ett sociokulturellt perspektiv hör tänkande och kommunikation ihop, utan att för den skull kunna jämföras med varandra. Det är genom kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla (Säljö, 2013, 2014). I studier av lärande ur ett sociokulturellt perspektiv måste man uppmärksamma tre samverkande företeelser, menar Säljö; dels utveckling av *intellektuella, språkliga redskap*, dels utveckling och användning av fysiska redskap, s.k. *artefakter* och till sist *kommunikation* och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i kollektiva verksamheter. Ett sätt att beskriva lärande skulle därmed kunna vara deltagande i praxisgemenskap (Dysthe, 2003). Begreppet *mediering* lyfts fram som centralt, ett begrepp som beskriver samverkan mellan människors tänkande, handling och kulturella produkter. Exempel på medierande redskap kan vara hörapparat, kalender eller en dator. Språket framhåller Vygotskij som det viktigaste

medierande redskapet för lärandet (Dysthe, 2003; Säljö, 2014). Dessa redskap menar Vygotskij, är avgörande för hur vi använder vårt intellekt och hur vi samspelar med varandra, de förändrar i grunden vårt sätt att göra erfarenheter och att lära, redskapen medierar omvärlden. Vygotskij (1999) beskriver det som att vi tänker i "omvägar" genom att vi använder redskap, vilket skulle kunna översättas med att hitta sätt för att lösa problem (Säljö, 2013). Jacobsson (2012) beskriver hur vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är sprungna ur den kultur vi befinner oss i och dess intellektuella språkliga och fysiska redskap eller artefakter. Vygotskij skiljer i egentlig mening inte på dessa olika sorters redskap utan, menar mycket förenklat, att det är två sidor av samma sak. Ord och meningar medierar omvärlden och gör den meningsfull, precis som ett fysiskt redskap. Ett problem kan lösas med hjälp av såväl språkliga redskap som med fysisk handling, beroende på problemets art (Säljö, 2013, 2014).

Ytterligare begrepp som är viktiga i ett sociokulturellt perspektiv är *appropriering*, som åsyftar hur vi tar till oss kunskaper från omgivningen och gör den till vår egen. Att tillägna sig ett nytt begrepp är inte detsamma som att lära sig ordet påpekar Vygotskij (1999), utan det är då utvecklingen startar. Appropriering av begrepp eller färdigheter kan inte självklart betraktas som färdig, då gränsen mellan förståelse och icke-förståelse inte alltid är helt tydlig. Komplexa begrepp och kunskaper låter sig därmed inte approprieras på ett definitivt sätt (Säljö, 2014). Begreppet *utvecklingszon* kan översättas med avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam utan stöd, och vad som är möjligt för individen att åstadkomma tillsammans, med stöd av andra mer erfarna (Jacobsson, 2012; Säljö, 2014). Det kan ses som en slags guidning inom den kultur man befinner sig samtidigt som den rådande kulturen driver utvecklingen i en viss riktning. Viktigt att betona, menar Säljö (2014) hur individen själv är med och skapar sin egen utveckling genom sitt deltagande.

Lärandet ingår i många olika sammanhang, det sker ibland avsiktligt men även ofta oavsiktligt som en konsekvens av något man varit med om. En viktig utgångspunkt blir därmed att betrakta kunskap och lärande som *situerade*, det vill säga något som växer fram i sociala sammanhang. Man kan inte, menar Säljö (2013, 2014) förstå hur människor lär och utvecklas om man inte tar hänsyn till lärandets situerade karaktär. Därmed blir det svårt, för att inte säga omöjligt att förstå och förklara lärande utifrån en individs egenskaper (ibid.).

6.2.1 Specialpedagogik i ett sociokulturellt perspektiv

Det specialpedagogiska relationella perspektivet har många likheter med ett sociokulturellt perspektiv. Centralt i båda är relationers betydelse i meningen kommunikation och interaktion. Några exempel på dessa likheter kommer jag lyfta fram här.

Inlärningssvårigheter eller problem runt lärande kan i ett sociokulturellt perspektiv inte förklaras utifrån individen. Att se lärande, tänkande och färdigheter som situerade, innehållsliga och som någonting som utvecklas innebär dock inte att individuella skillnader inte finns. Även dessa är sammanhangsberoende, det vill säga man är bra på något, sämre på något annat (Säljö, 2013). Lärmiljön blir därmed det centrala i ett sociokulturellt perspektiv, så som i ett relationellt perspektiv. Hänsyn måste även tas till den sociala interaktionen, samspelet mellan olika nivåer och kommunikativa kontexter i skolans verksamhet. Konsekvensen i praktiken för elever som inte passar in i skolans mall, är att det i en viss situation kan finnas olika syn på hur en god lärmiljö för dessa elever ska organiseras (Ahlberg, 2015). Aspelin (2013) betecknar relationell specialpedagogik som en förståelsediskurs, där elevers svårigheter analyseras och tolkas utifrån dem situerade relationella process och kontext eleven är involverad i.

Enligt Vygotskij är människor i ständig utveckling, där kunskap från omgivningen i samspeletsituationer är möjlig att appropriera, dvs. tillägna sig. Utveckling och lärande kan kopplas till begreppet utvecklingszon, innebärande att eleven klarar mer med stöd än på egen hand (Säljö, 2014). Kunskap konstrueras därmed främst genom samarbete i en kontext. Vilket innebär att interaktion med andra blir avgörande för lärande (Dysthe, 2003) såväl som kontexten. Ett synsätt där mötet, det som händer i interaktion tillsammans med sammanhanget blir av stor betydelse för elever som inte passar in i skolans mall. Vilket kan översättas i termer av ett relationellt perspektiv. Där stödjande strukturer i form av stöd och vägledning av kompetenta vuxna, kan innebära möjligheter till lärande och delaktighet (Ahlberg, 2015).

6.2.2 Kollegialt lärande i ett sociokulturellt perspektiv

Genom språket har vi en unik förmåga att dela erfarenheter med varandra. Kommunikation utgår från behovet av att förstå. Kommunikativa processer är därmed centrala i ett sociokulturellt perspektiv för att bli delaktig i kunskaper och färdigheter. Språket menar Vygotskij, fungerar först som ett redskap för att kommunicera med omgivningen, därefter som ett redskap att tänka med. Termen "inre samtal" skulle kunna spegla ett sociokulturellt synsätt på hur tänkandet fungerar (Säljö, 2013, 2014).

I ett sociokulturellt perspektiv kan tänkandet vara en kollektiv process som sker mellan människor lika väl som inom dem (Säljö, 2014). Ett synsätt som stämmer väl överens med kollegialt lärande. Språket och studiepaketet kan i det sammanhanget ses som medierande redskap som hjälper oss att förstå och tolka.

En konsekvens av människans kommunikativa förmågor är möjligheten att organisera sig i kollektiv av olika slag. Det som en person kan ha svårigheter med, klarar ofta en grupp. Detta menar Säljö (2014) är troligen andledningen till människans utveckling av det medierade redskapet, som språket utgör. Den absolut vanligaste lärmiljön har alltid varit, och kommer alltid att vara, den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet, menar han. Interaktion och kommunikation är centrala för att förstå lärande och utveckling på både kollektiv och individuell nivå. Det är genom socialt samspel ett kollegialt lärande kan förstås, med erfarenheter från andras sätt att tänka och handla. Genom att samtala och samlyssna kommer deltagarna i hög grad att dela analyser och slutsatser (ibid.). Detta är en viktig princip för kollegialt lärande, att vi "lånar" av varandras insikter och förståelse.

7 Design

Genom den etnografiska ansatsen kommer flera olika metoder att användas och olika data att skapas. Det jag vill uppnå med att komplettera en mikroetnografisk studie med fokusgrupper är att få syn på hur deltagarna talar om elever som inte passar in i mallen, deras lärprocess och insikter är det intressanta (Wibeck, 2010).

7.1 Mikroetnografisk metod

Den etnografiska ansatsen är ramverket för studien och interventionen vilket har inneburit att jag har varit en del av den aktuella skolans kultur dels specifikt under fältarbetet, dels som en del av skolans ordinarie elevhälsateam. Mikro står för den relativt korta tid studien fanns med i verksamheten (Bryman, 2013), sex tillfällen från slutet av oktober till mitten av mars. Dessa tillfällen har jag befunnit mig på skolan under hela dagen och träffat respektive arbetslag under en och en halv timma. Skälet till längre fältstudier, anger Fangen (2005) är att lära känna människorna kopplade till den aktuella studien. Då jag redan innan hade den relationen med deltagarna, fanns inte det behovet. En möjlig fördel beskriver hon vidare, med kortare fältarbeten, är att bearbetning av några få enskilda tillfällen kan göras mer grundligt än om du gör deltagande observationer över lång tid.

7.1.1 Urval och tillträde till fältet

Genom att några specifika pedagoger efterfrågat mer stöd runt elever som inte passade in i skolans mall, var skolan och pedagogerna givna som deltagare i studien. För att få tillträde till fältet kontaktade jag rektor för skolan, *portvakten*. Jag gav en kort bakgrund om dels pedagogernas efterfrågan, dels om min tanke om upplägget samt min tanke att göra interventionen som en studie. Rektorn fick en länk till studiepaketet för att bilda sig en uppfattning om innehållet. En tid senare tog rektor i samråd med mig beslutet att erbjuda, förutom pedagogerna som uttryckt behovet, även fritidspersonalen att vara med. Därefter erbjöds all fast och visstidsanställd personal som arbetade mer än 50 %, deltagande via mail av mig personligen. Där beskrev jag bakgrunden till studien, dess omfattning och innehåll i korta drag. Innehållet, SPSM:s studiepaket tydliggjordes genom att jag bifogade en länk där var och en kunde titta själv. En av förstelärarna svarade via mail att alla F-6 pedagogerna var intresserade. Fritidspersonalen svarade genom rektor, att de var intresserade och specialläraren på skolan bad personligen om att få vara med. Genom att välja en tillgänglig grupp utgörs inte dessa av att vara ett representativt urval, vilket inte heller eftersträvas i etnografiska studier (Kullberg, 2014).

Sammanlagt var pedagogerna på skolan 17 till antalet. Gruppindelning gjorde jag tillsammans med rektor, utifrån arbetslagens planeringstider. Planeringstiderna möjliggjorde träffar under pedagogernas arbetstid, med vart och ett arbetslag under en och en halv timma, en gemensam dag i veckan. Däremot blev inläsningstid- och reflektionstiden inte arbetsplatsförlagd. Pedagoger med förtroendetid har delvis använt denna, medan övriga fått pussla med sin tid. Alla vittnar dock om att de till en del även använt sin fritid till ”inläsning”. I efterhand har dock pedagogerna fått viss kompensations-tid för detta. Fokusgruppdeltagarna blev desamma som respektive arbetslag; fritidsarbetslaget, F-3 och 4-6. Wibeck (2010) menar att det finns flera skäl att använda sig av redan existerande grupper, bland annat ökar chansen till diskussioner genom att deltagarna redan är kända för varandra. Fokusgrupper tangerar då deltagande observationer då forskaren kan få inblick i en av de sociala kontexter där idéer formas och beslut fattas. Risken, beskriver hon är att ämnen inte kommer upp då de tas för givna inom gruppen. Ett annat problem skulle kunna vara att deltagarna faller in i de roller de

har i vardagsarbetet i interaktion med varandra, där några anger tonen och andra följer (Langelotz, 2014; Wibeck, 2010). Då kan det vara en viss fördel att vara känd med deltagarna.

7.1.2 Deltagande observatör

Min roll under de olika momenten i studiepaketet innebar dels att vara kollegial handledare, dels att vara deltagande observatör. Det var ett medvetet val då jag var intresserad av att skapa lärprocesser tillsammans med deltagarna, att göra en så kallad deltagarstudie (Wibeck, 2010) utifrån studiepaketets innehåll. Som kollegial handledare försökte jag i möjligaste mån ha en tillbakadragen roll, för att inte påverka innehållet i samtalen som kan betecknas som ostrukturerade (Bryman, 2013; Fangen, 2005; Kullberg, 2014; Wibeck, 2010). Jag startade varje tillfälle med en reflektionsrunda, lyfte vid behov någon av studiepaketets frågor eller formulerade frågor utifrån deltagarnas reflektioner, fördelade ibland ordet då jag såg att någon av deltagarna inte var med i samtalet, jag bröt om någon tog för mycket av talutrymmet och styrde vid behov tillbaka fokus i samtalen. I rollen som observatör gjorde jag löpande fältanteckningar under samtalen. Detta innebar att jag lyssnade mer än iakttog, men det som blir sagt är också en viktig del i samspel mellan människor beskriver Fangen (2005). Det hände även att jag vid några tillfällen tog en mer aktiv del. Dessa tillfällen har inga anteckningar gjorts utan kan mer ses som en parentes i samtalen. Fangen menar, att viss påverkan kan göras utan att det behöver förändra det man är ute efter att studera.

Svårigheter med att vara deltagande observatör var, som tidigare nämnts, att inte förändra eller påverka de samtal som fördes. Ett visst mått av påverkan måste dock anses oundviklig då jag var en del av den aktuella kontexten. Fangen (2005) och Kullberg (2014) framhåller vikten av självreflektion för att kunna distansera sig och öka mottagligheten för intryck. Ytterligare en svårighet var balansen mellan deltagande och observerande. Då det krävdes av min roll som kollegial handledare en hög grad av aktivitet i deltagandet, har det självklart i viss mån begränsat min förmåga till både observation och dokumentation under fältarbetet.

7.1.3 Fokusgrupper

Fokusgruppsamtalen har i studien arrangerats av mig när det gäller antal tillfällen, hur länge varje träff varade, och temat utifrån innehållet i form av studiepaketet. Tanken var att pedagogerna så långt som möjligt, fritt utan någon större inblandning av mig, skulle samtala med varandra.

Fokusgrupperna har varit tre till antalet. Tiden vi träffats har varit densamma varje tillfälle. Grupperna har träffats en gång i månaden vid fem tillfällen med uppehåll i december, då det fanns många andra aktiviteter på skolan att förhålla sig till. Tiden mellan träffarna har varit relativt lång för att ge möjlighet att läsa, titta och reflektera inför varje träff. Platsen har pedagogerna kunnat styra över och för några grupper har den varierat då det första valet var ett mycket litet rum som snabbt blev syrefattigt. Wibeck (2010) pekar på betydelsen av den fysiska miljön, då den påverkar samtalet. I detta fall blev det lilla rummet svårt då tankeförmågan och engagemang påverkades negativt över tid. Vid varje tillfälle har vi suttit så att alla deltagare kunnat se varandra och rummet har varit relativt ostört.

Efter de fem momenten som ingår i studiepaketet genomfördes ytterligare en träff efter två veckor, med alla tre grupperna. Syftet med träffen var vid detta tillfälle att genom intervju och samtal synliggöra deltagarnas beskrivningar om resultatet av interventionen. Inför intervjuerna skickade jag, via mail, studiens frågeställningar. Detta efter förfrågan från några av deltagarna som kände att det var viktigt att få tid att tänka innan. Wibeck (2010) varnar för

att en allt för tydlig precision av syftet kan göra att det blir allt för styrande och att man då kan missa viktiga aspekter som annars skulle tagits upp. Min bedömning i detta fall var att frågeställningarna redan implicit fanns hos deltagarna och att explicit skriva ut dem kunde ge samtalet ett tydligare fokus mot konkreta pedagogiska konsekvenser.

Användningsområdet för fokusgrupperna i studien kan betecknas som deltagandeforskning då deltagarna setts vid upprepade tillfällen, och har haft möjlighet att reflektera över vad som diskuterats integrera nya läroämnen med tidigare kunskap och pröva nya handlingsmönster (Wibeck, 2010).

7.2 Genomförande

Efter att pedagogerna samtyckt till interventionen runt NPF fick de frågan om att delta i min studie. Hade någon tackat nej, hade jag avstått från att göra studien och endast gjort interventionen. Pedagogerna fick muntlig information om studiens syfte och upplägget med mig som deltagande observatör. De kunde ställa frågor och jag förklarade och informerade om samtyckeskravet och konfidentialitetskravet. Inför uppstart fick samtliga ett frågeformulär (bilaga 1) att fylla i. Efter att samtliga fem moment var avklarade fyllde pedagogerna i en enkät med SPSM:s egna utvärderingsfrågor (bilaga 2). Fokusgruppintervjuerna genomfördes två veckor efter sista momentet. Men för en av grupperna fick vi, på grund av flera frånvarande, flytta fram intervjutillfället två veckor. Intervjuerna varade en dryg timma och kan betecknas som ostrukturerade (Bryman, 2013; Stukát, 2011), förutom avslutningsrundan där var och en skulle beskriva något som de var extra nöjda med samt något som kunde utvecklas. En dryg vecka innan intervjuerna hade deltagarna, via mail, fått frågeställningarna som beskrivit i syftesdelen.

Då studien pågått i nära sju månader samt över ett terminsskifte på skolan och varit en del av pedagogernas vardag, har det inneburit flera förändringar när det gäller vilka av pedagogerna som varit med från gång till gång. Det har förekommit sjukfrånvaro, föräldraledighet, vid två tillfällen slogs två grupper ihop, några gånger har grupper haft besök av lärarstudenter, en pedagog har slutat och två nya har tillkommit. Då de nytillkomna pedagogerna var intresserade och försökte sätta sig in i det grupperna pratade om under de tre tidigare tillfällena, såg jag det som naturligt att de fick vara med genom den praxisnära ansatsen, där deltagarprocessen varit i fokus. Dessutom hade alla grupper, vid ett tillfälle, besök av skolpsykologen. Bryman (2013) och Kullberg (2014) betonar hur etnografiska studier kontinuerligt präglas av ständiga urval. Förutom val av personer och plats för träffar, togs beslut även om hur träffarna ska gå till, vilka frågor som skulle ställas, vad jag antecknade och så vidare.

7.3 Dataskapande och analys

Att kombinera flera metoder kan kallas triangulering (Fangen, 2005; Kullberg, 2014). I detta fall kombineras metoderna deltagande observationer, med en strukturerad enkät för att kategorisera pedagogernas uppfattningar samt fokusgruppintervjuer för att få fram djupinformation. Parallellt har även jag även läst verksamhetsplanen och tagit del av det systematiska kvalitetsarbetet på den aktuella skolan.

Starten för studien utgjordes, som tidigare nämnts av frågeformulärundersökningen (bilaga 1). Frågorna gällande bakgrund var strukturerade, medan frågorna om deltagarnas upplevelser och syn på elever som inte passar in i skolans mall, kan betecknas som öppna (Stukát, 2011). Syftet med frågeformuläret var att få en bild av deltagarnas kunskap, erfarenheter och

beskrivningar runt NPF och elever som inte passar in i skolans mall. Dels ville jag veta utgångsläget för att kunna vara på rätt nivå vid träffarna, dels var jag intresserad av skillnader i resultatet beroende på vilka förkunskaper deltagarna redovisat. Vid första träffen fick pedagogerna en kvart för att skriva och svara på frågorna. Flera ville dock ha tid att tänka så de flesta väntade med att skriva. Insamlandet av frågeformulären gjordes allt eftersom jag träffade pedagogerna, flera påminnelser behövdes och två fick jag aldrig in. Svaren sorterades och grupperades efter frågesiffrorna, varefter analys och tolkning gjordes för att kunna kategorisera svaren och därmed ge en tydligare översikt.

Den etnografiska forskaren pendlar hela tiden mellan data och teori (Fangen, 2005; Kullberg, 2014). Data skapades främst genom att titta, lyssna och samla artefakter. Min dokumentation gjordes kontinuerligt genom fältanteckningar under varje moment där jag försökte få med det som sades vid varje träff. Samtalen kan betecknas som ostrukturerade då innehållet styrdes i hög grad av deltagarna själva men med temat för respektive moment som ramverket för innehållet. Fältanteckningarna har kontinuerligt renskrivits på dator, tillsammans med ett reflektionsdokument för mina tankar och intryck. Anteckningarna analyserades och tolkades därefter. Att kombinera fokusgrupper med deltagande observationer menar Wibeck (2010) ger en mer koncentrerad insikt hur deltagarna tänker kring det aktuella ämnet. En nackdel med ostrukturerade fokusgrupper är att samtalen kan bli relativt oorganiserade vilket gör dem svåra att analysera (Bryman, 2013; Wibeck, 2010). Fördelen är ändå att deltagarnas egna frågor och ämnen står i fokus och att inblandning från handledare är låg. Även om forskningsfrågorna och specifika frågeställningar är tydliga är det relevant att se om deltagarnas samtal tangerar det forskaren är intresserad av (Wibeck, 2010). I och med min intervenerande deltagarroll (Fangen, 2005) har jag även vid några tillfällen kommit med mer ledande frågor samt använt mig av påståenden, för att på så sätt utveckla diskussionen.

Etnografin utmärks genom dess kvalitativa metoder men dessa kan även kombineras med kvantitativa delar, som exempelvis enkät (Kullberg, 2014; Wibeck, 2010). Enkäten (bilaga 2) utgick till största delen från studiepaketets utvärderingsfrågor vilka formulerats som strukturerade skalfrågor. Frågorna delades ut i samband med att moment 5 avslutades. Alla fick då fem minuter för att kryssa i svarsalternativ. Några pedagoger behövde gå, och valde då att lämna in enkäten senare. De två pedagoger som tillkommit under tiden fick själva välja om de skulle svara på frågorna, och båda valde då att göra så. Alla deltagarna lämnade in sin enkät. Svarsalternativen för respektive fråga räknades och sammanställdes i en tabell.

De efterföljande fokusgruppintervjuerna genomfördes på samma sätt som övriga fokusgruppträffar med skillnaden att jag denna gång spelade in samtalen med Ipad och som back-up användes en mobiltelefon. Inspelningen på Ipad har genomlyssnats ett flertal gånger och därefter har innehållet transkriberats men utan att ta med pauser, harklingar och liknande. Varje uttalande kopplades till den person som sade det (Bryman, 2013). Frågeställningarna från syftesdelen, som skickades ut i förväg kan betecknas som nyckelfrågor, då de var tänkta att utgöra den viktigaste delen för analysen. (Wibeck, 2010).

7.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Vetenskapliga arbeten har två vägar att välja på. Den ena är upptäckandets väg, kvalitativ ansats och den andra är bevisandets väg, kvantitativ ansats. Syftet med forskningen är avgörande för valet av väg (Bryman, 2013; Kullberg, 2014; Stukát, 2011). I denna studie är huvudansatsen och metoder främst av kvalitativ art.

En god validitet, giltighet innebär att det som menats att undersöka, i hög grad har undersökts. En god reliabilitet innebär att forskaren använt den vetenskapliga ansatsen och de tillhörande redskapen på ett så noggrant sätt att resultaten är trovärdiga och tillförlitliga (Bryman, 2013; Kullberg, 2014; Stukat, 2011). Fangen (2005) menar att deltagande observationer tillförsäkrar hög validitet, dvs. att man mäter det som avses att mäta, genom att forskaren finns med i naturliga sammanhang. Den aktuella studien är i hög grad explorativ och min målsättning var att tillsammans med personalen utveckla kompetensen runt funktionsnedsättningar och på så sätt skapa en större förståelse för elevers olika behov. Något som Fangen benämner som katalytisk validitet. Det vill säga mätningen avser i vilken grad förändring skett hos deltagarna.

Kullberg (2014) menar att genom den etnografiska studiens kontinuitet kommer det troligen naturligt att uppstå liknande situationer under olika tillfällen. Är resultaten för dessa olika situationer desamma kan resultatet betraktas som tillförlitliga. Tidslängden på studien är i sig en garanti för tillförlitlighet dvs. god reliabilitet. Om deltagare försöker föreställa sig eller svara "rätt" kommer detta att korrigeras över tid, när deltagarna vant sig vid forskaren. Ytterligare en viktig faktor för ökad reliabilitet är att en och samma person träffar samtliga fokusgrupper, (Wibeck, 2010). Det finns även poänger med min koppling till skolan, som specialpedagog. Jag är en del av skolans praktik och ser vardagsarbetet vilket gör att samtalen inte riskerar att bli någon skönmålning. Jag tillbringade en hel del tid på skolan vilket gör mig till en naturlig del av kontexten. Något som borde öka mina möjligheter till förståelse av sammanhang och organisation (Fangen, 2005).

Kombinationen av olika metoder, s.k. triangulering, är ett bra underlag för att kunna validera tolkningar (Fangen, 2005; Wibeck, 2010). Fördelar med triangulering är att kunna visa på hur resultat som uppnåtts med olika metoder som överlappar varandra (Wibeck, 2010). I detta fall observation, dokumentation, enkät och intervju. Metoder som tillsammans stärker validitet och reliabilitet. Reliabilitet, mätnoggrannheten kan därmed anses vara relativt tillförlitlig då flera olika metoder har använts. Det finns dock flera brister som bör beaktas enligt Stukat (2011). I mitt fall skulle det kunna vara bland annat feltolkningar av deltagarnas uttalanden, hur mitt eget deltagande påverkat, att flera deltagare varit borta vissa tillfällen samt dagsform hos deltagarna. Resultatet kommer inte kunna betecknas som generaliserbart, i och med att deltagarantalet var få och inte statistiskt utvalda (Stukat, 2011). Ytterligare en osäkerhetsfaktor är min oerfarenhet när det gäller analysarbete (Kullberg, 2014).

Syftet med studien var inte att dra generella, statistiska underbyggda slutsatser, vilket inte heller är möjligt utifrån gällande teoretiska aspekter, med denna typ av undersökningar. Det kan ändå finnas skäl att fundera över hur resultat i denna studie kan överföras till andra skolor, då den berör ett aktuellt ämne. Kullberg (2014) menar att etnografiska studiers karaktär av kontinuitet av datasamling, dokumentation och analys innebär en giltighet som skulle kunna översättas med generalisering. Denna studies kvalitativa ansats gör dock att resultaten inte tillåter långtgående generaliseringar. Men enligt Bryman (2013) kan resultat från kvalitativ forskning generaliseras till teori. Därmed har jag en förhoppning att kunna bidra till en fördjupad förståelse av skolsituationen för elever som inte passar in i skolans mall.

7.5 Etiska övervägande

De fyra forskningsetiska principerna kan anses vara uppfyllda enligt Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011). Informationskravet har säkerställts genom att rektor och

deltagare informerats om studien, dess tillvägagångssätt och syfte. Även samtyckeskravet kan anses vara uppfyllt, genom att samtliga pedagoger gavs möjlighet att ta del av studiens innehåll och komma med frågor för att därefter ta beslut om deltagande. Konfidentialitetskravet är uppfyllt genom att orten, skolan och deltagarnas identitet skyddas då dessa anonymiserats. Datasamlingarna förvaras på en säker plats och kommer endast användas till denna studie, och därigenom kan även nyttjandekravet anses vara uppfyllt. Fangen (2005) betonar även vikten av återföring av resultatet till deltagarna, respondentvalidering (Bryman (2013). Med målet att deltagarna ska känna igen sig i sin egen miljö. För att säkerställa att deltagarna just känner igen sig i mina beskrivningar, mailades resultatet till alla deltagarna för genomläsning och eventuella synpunkter. Endast en återkopplade och det var enbart positivt. Jag tolkar det därmed som att även övriga känt igen sig i mina beskrivningar.

På den aktuella skolan var och är jag, i rollen specialpedagog, en naturlig del av skolmiljön. Även om deltagarna informerats om studien kan mina dubbla roller, forskare och specialpedagog utgöra en risk att pedagogerna ”glömmer” och felaktigt uppfattar mig vara en primär deltagare. Att jag kommer nära och kan få tillgång till information av mer privat karaktär innebär att jag måste behandla information med varsamhet (Fangen, 2005). Viktigt att beakta är även att jag som kollegial handledare under fokusgruppträffarna, i viss mån påverkat innehåll och riktning i samtalen. Dels genom kroppsspråket, dels genom olika val jag gör under samtalen. Vilken fråga jag ställer, vem jag vänder mig till osv. För att medvetandegöra förutfattade meningar och känslor som därmed skulle kunna påverka studien är det av vikt att rannsaka sig själv (Fangen, 2005; Kullberg, 2014; Wibeck, 2010).

8 Resultat

Resultatet redovisas separat för respektive metod med efterföljande analys, för att avslutningsvis utmytna i en avslutande analys (Kullberg, 2014). Varje del tolkas utifrån olika analytiska nivåer, med utgångspunkt ifrån Fangens (2005) beskrivning. Tolkning av första graden innebär att tillföra något mer än det som explicit dokumenterats, genom att sätta in resultatet i ett bredare meningssammanhang kan det ses ur ett annat perspektiv. Tolkning av andra graden innebär tolkning av vad en handling eller yttrande betyder utifrån en viss kontext. Där inkluderas vad deltagarna kan ha menat, deras egna tolkningar av det sagda. Ytterligare en nivå, tolkning av tredje graden handlar om att se det underliggande och dolda. Deltagarnas tolkningar ska inte enbart tolkas utan dessutom kritiskt granskas. Fangen menar dock att övergångar mellan de olika tolkningsnivåerna är flytande. En kombination av ett erfarenhetsnära och ett kritiskt perspektiv kan i många fall ge de bästa tolkningarna, anser hon.

Analys och tolkningar har gjorts i ljuset av ett sociokulturellt perspektiv, där även det specialpedagogiska relationella perspektivet återspeglats.

8.1 Frågeformulär

Svarsfrekvens för formuläret var 15 av 17 pedagoger. Alla pedagoger utom fyra redovisar nio år eller fler i skolans värld. Dessa fyra är utan formell utbildning i yrket, alla övriga har lärarspeciallärar- eller fritidspedagogutbildning. Av de fyra utan formell utbildning är en helt ny, och den enda utan erfarenhet av elever som inte passar in i skolans mall. Tilläggas kan att de två pedagoger som inte lämnat in frågeformuläret har formell utbildning och erfarenhet.

Svaren har sammanställts, analyserats och tolkats för att därefter kategoriseras. Enstaka svar som inte passerat in i någon av de nämnda kategorierna har jag valt att inte ta med. Dessa svar skulle då kunna skymma sikten för beskrivningar av mer generell karaktär.

8.1.1 Resultat

Frågor om pedagogernas tidigare erfarenheter ⁵	Svar utifrån tolkningar och kategoriseringar av dessa
1. Beteenden för elever som inte passar in?	<ul style="list-style-type: none">• Koncentrationssvårighet• Kunskapssvårigheter• Annorlunda beteenden
Behov för elever som inte passar in?	<ul style="list-style-type: none">• Individuell hjälp och stöd• Struktur
2. Förklaringsmodeller till svårigheter?	<ul style="list-style-type: none">• Skolmiljö; krav och klassrumsmiljö• Okunskap hos personal• Personalbrist
3. Metoder och verktyg som varit framgångsrika?	<ul style="list-style-type: none">• Struktur• Förbereda och förekomma• Individuella anpassningar• Placering, gruppindelningar och färre elever

⁵ Frågorna är av utrymmesskäl förkortade. Frågeformuläret i sin helhet återfinns som Bilaga 1.

4. Svårigheter som du mött i arbetet med eleverna?	<ul style="list-style-type: none"> • Att man inte räcker till • Okunskap och bristande förståelse hos omgivningen • Inget bra material
5. Vad saknar du för att kunna möta eleverna på bästa sätt?	<ul style="list-style-type: none"> • Kunskap; om behov och redskap • Resurser • Tid
6. Hur ska skolan organiseras?	<ul style="list-style-type: none"> • Grupper med färre barn • Fler resurser • Flexibilitet
7. Förväntningar på studiepaketet?	<ul style="list-style-type: none"> • Tips, idéer, metoder och redskap • Ökad kunskap och förståelse • Ökad samsyn

8.1.2 Analys

Alla utom en pedagog beskriver en relativt lång erfarenhet av både skolan som arbetsplats och elever som inte passar in i skolans mall. Men i princip alla menade att de skulle behöva kunna mer och förstå bättre. Pedagogerna uttryckte att det finns behov av mer resurser och tid för att kunna stötta dessa elever på ett bättre sätt. Förklaringsmodeller till elevers svårigheter och tankar om skolorganisation beskrev i hög grad ett relationellt perspektiv medan det i beskrivningar av svårigheter och metoder fanns inslag av ett mer kategoriskt perspektiv.

Pedagogerna uttryckte behovet av att mötas i samförstånd runt dessa elever. De beskrev även känslan av otillräcklighet, vilket möjligen skulle kunna översättas med att pedagogerna inte har tillräcklig kunskap och därmed få redskap i mötet med elever som inte passar in i skolans mall. Något som även framkom i andra delar av svaren. Pedagogerna själva tolkade otillräcklighet i hög grad som bristande tid och avsaknad av resurser. Troligen är det en kombination av de båda synsätten som kommer närmast verkligheten.

Resultatet vittnade om en önskan av diskussioner för att skapa ökad samsyn runt elever som inte passar in i mallen. Tillsammans med pedagogernas förväntningar på ökad kunskap och förståelse om funktionshinder, kan förutsättningarna för interventionen betecknas varit mycket goda.

8.2 Resultatredovisning för studiepaketet

Studiepaketet innehåller fem olika moment. Innehållet från momenten redovisas var för sig genom en i huvudsak horisontell analys. En metod som passar bra när man har grupper med liknande erfarenhet och bakgrund (Wibeck, 2010). Metoden innebär att jag inte skiljer grupperna åt i analysen, utan ämnen som förekommer i alla grupper redovisas.

I denna del är det den verbala kommunikationen som dokumenterats, tolkats och analyserats. Citat finns med löpande i texten och markeras genom att dessa kursiverats. Syftet med citaten är främsta att understryka det jag försökt beskriva.

8.2.1 Moment 1

Temat för momentet var egen- och föräldraperspektivet. Alla deltagare var engagerade och i princip alla hade med sig funderingar och reflektioner till träffen. Grupperna gjorde många

kopplingar till den egna verksamheten och den egna professionen utifrån filmerna och texterna i momentet. Bra filmer, tyckte deltagarna generellt, som ökade förståelsen att samma diagnos kan handla om olika problematik. Positivt, påpekade de, var att filmerna förmedlade hopp och att kreativiteten blivit en tillgång, även om skolgången varit svår. Dessutom pratades om vikten med en bra skolledning och fritidsgruppen tog upp att det oftast inte finns elevassistenteter på fritidstid även om det finns på skoltid. Tre tydliga temaområden diskuterades i grupperna; det handlade om gruppen kontra individen, diagnoser samt föräldrakontakter.

Inledningsvis samtalades det en hel del om de många olika behov pedagogerna ser i klassrummet och vad som ska prioriteras, gruppen eller individen. Hur mycket måste andra elever anpassa sig, blev en central fråga. Gruppen kontra individen var därmed något pedagogerna återkom till flera gånger under samtalen. Frågan behandlades som ett dilemma, där det inte fanns någon lösning. Får en enskild elev stöd av pedagogen skulle det innebära mindre stöd till övriga elever, var det pedagogerna beskrev. En ekvation som syntes svår att lösa och som uttryckligen skapade frustration hos pedagogerna. Den lösning som pedagogerna gav uttryck för var resursförstärkning för specifika elever.

Kontentan av samtalen runt diagnoser var att det är viktigt att veta diagnos. Eleven själv behöver veta sin diagnos, för att förstå sig själv. Men alla i omgivningen behöver kanske inte veta. Generellt ansågs det lättare att få resurser (från huvudman) om det finns en diagnos. Flera av pedagogerna menade att en diagnos kan underlätta förståelsen. En pedagog uttryckte det som; *man blir bättre på att inte bli irriterad*. Behovet av diagnos ansågs därigenom betydelsefull för att eleven ska få rätt stöd och bemötande, både centralt och lokalt.

Synpunkter som handlade om föräldrakontakter var att pedagoger och föräldrar inte alltid delar samma syn när det handlar om eleven och eventuella svårigheter. Viktigt är hur man som pedagog pratar med föräldrar. Här lyfte fritids fördelar med att de dagligen träffar föräldrar vid hämtning och då kan berätta om positiva saker om deras barn. Pedagogerna beskrev att de har olika relationer till olika föräldrar och elever. Sammantaget gav pedagogerna bilden av att föräldrarelationer emellanåt kan innebära svårigheter i arbetet med elever som inte passar in i mallen.

8.2.2 Moment 2

Temat för momentet var perception och kognition. Denna gång var Elevhälsans skolpsykolog med som ytterligare en deltagare i alla tre grupper. Hon var känd av några men de flesta hade inte träffat henne tidigare. Innehållet i momentet innehöll mycket teori och begrepp som var nya för de flesta av pedagogerna. Svåra begrepp, tyckte många. Svårt att förstå och mycket att ta in. Sammantaget innebar det till viss del att innehållet blev svårt att samtala runt, och att skolpsykologen blev mer av en ”expert” att ställa frågor till än en deltagare. Ett mönster som blev tydligt och som inte syntes tidigare, var att ju mer erfarenhet pedagogen hade av olika funktionsnedsättningar ju mer deltog personen i samtalet.

Innehållsmässigt handlade samtalen, förutom begreppen, mycket om diagnoser, olika skolformer och tankar om hur det ska gå för olika elever. De flesta pedagoger uttryckte att det var mycket de inte kunde om olika skolformer, diagnoser och dess pedagogiska konsekvenser. Filmerna skapade många frågor för de flesta. En kommentar lät; *Hjälp vad mycket som ska fungera för att ett barn ska vara normalt*. Den känslan blev även grunden till oro för hur det ska gå för vissa elever. Främst riktades oron mot högstadiet, där flera uttryckte att eleverna

inte kommer att få det stöd de behöver. Igenkänningar handlade i hög grad om perceptuella svårigheter, som ljud-, ljus- och doftkänslighet.

8.2.3 Moment 3

Temat för momentet var pedagogiska strategier. Pedagogerna visade som tidigare engagemang och delaktighet. Framst lyftes olika förhållningssätt och bemötande och vikten av att tänka runt det. *Det är professionellt att ha ett förhållningssätt*, som en pedagog beskrev det. Det innebär dock inte att alla vuxna har samma förhållningssätt, var något som uttrycktes både explicit och implicit, av pedagogerna. Ytterligare temaområden som diskuterades var olika anpassningar och systematik vid kartläggningar. Detta tillfälle gjordes många kopplingar till det egna arbetet i undervisningen och på fritids, och pedagogerna berättade om sina olika erfarenheter.

När det gällde förhållningssätt och bemötande nämndes bland annat att speciella barn kräver speciella lösningar och att likvärdighet inte är att göra lika. Miljön är något som kan ställa till problem för elever och i den miljön ingår även andra elever. *Vad gör vi med dom andra?* Var en av kommentarerna. Det diskuterades både hur andra elever kan ställa till det och hur dessa ”andra” elever kommer till korta när det handlar om tid med pedagog. Vikten av att göra eleverna delaktiga, poängterades. Pedagogerna menade att man vill ha ett relationellt bemötande i vardagen men att det inte är så lätt, istället blir det mer tillsägelser. De framkom många tankar om hur eleverna skulle kunna göras mer delaktiga. Bland annat nämndes samtal, att prata med eleven hur eleven vill ha det samt att i undervisningen utgå från sådant som eleven är intresserad av.

Under detta tillfälle beskrev pedagogerna många olika anpassningar som de kunde tänka sig att använda. Flera av dessa anpassningar hade de egna erfarenheter av i arbetet med elever. Det blev många konkreta beskrivningar som exempelvis hur det tänkt om placering i klassrum, använt timstock och provat individuellt schema. Planera i förväg och ligga steget före nämndes av flera som extra viktigt. Viktigt, betonas också, är ett öppet klimat i både klass och arbetslag samt att som pedagog stötta varandra.

Systematik berördes främst genom att prata om kartläggningar men begreppet problematiserades också; vad menar vi med att vara systematisk? Svaret var på intet sätt självklart. Generellt var pedagogerna överens om att systematik är svårt. *Finns tiden?* undrade flera. Viktigt betonades dock att inte låta saker gå bara, utan dela med sig av information och fokusera på en sak i taget, för att skapa någon form av systematik. Det framkom att systematik i arbetet var något pedagogerna inte arbetat med tidigare, förutom när det gäller kunskapsbedömning. Där finns en plan och ett gemensamt datorbaserat verktyg för hela kommunen.

8.2.4 Moment 4

Temat för momentet var problemskapande situationer. Denna gång uttryckte pedagogerna extra tydligt hur nöjda de var med innehållet. De var så lätt att känna igen sig, tyckte de flesta. Därigenom blev det också många exempel från den egna verksamheten som diskuterades. Pedagogerna återkom till olika elever för att belysa tankar och funderingar. De uttryckte även generellt hur nöjda de var med sin skola, något de inte gjort på samma sätt tidigare tillfällen. Exempelvis har det tidigare uttryckts brist på resurser, men nu beskrevs skolan istället som resurs-tät. En förklaring kan vara terminsbytet efter moment 3, med utökning av en personal samt viss omorganisering. Det som lyftes ytterligare var andan på skolan, med ett tryggt

klimat där eleverna är allas barn, med förändringsbenägen personal och att skolan generellt har få problem. Förändringsbenägenheten beskriver pedagogerna genom att de förändrar innehåll i arbetslagsmöten utifrån behov och att de lägger tid på kollegial handledning. Som observatör kan jag bara hålla med, då jag hör hur pedagogerna kontinuerligt reflekterar och försöker hitta nya sätt att arbeta på. En pedagog uttryckte det som; *Här tänker vi, hur kan vi ändra på undervisningsstrategier?*

Ett annat tema som pedagogerna berörde var kategoriskt respektive relationellt perspektiv. Pedagogerna var helt överens om att förhållningssättet i skolans värld har förändrats över tid, mot ett mer relationellt synsätt. Reflektioner handlade bland annat om att man måste fundera över varför det blir på ett visst sätt och hur man själv är i olika situationer. En pedagog beskrev ett exempel på en sådan självreflektion; *Det handlade väldigt mycket om mig. Alla dagar orkar man inte, till slut brakar det*. Exempel som nämndes på bemötande var att leta efter sådant som fungerar, tänka bakomliggande orsaker och ett gemensamt förhållningssätt. Vilket kan vara svårt att få till, menade flera och beskrev hur pedagogerna finns i olika arbetslag och inte hinner prata med varandra om elever så som de skulle vilja. Att vara två i en klass, lyftes i hög grad som en framgångsfaktor för att kunna möta elevers olika behov. Främst uppskattades att man har någon att "bolla med".

Samtalen berörde också "isbergsteorin"; att man bara ser toppen ovan ytan dvs. beteendet. Inte berget under havsytan dvs. orsaker till vad det är som gör att ett beteende blir som det blir. Pedagogerna uttryckte att det är viktigt att ta reda på orsaken, och menade att genom att tänka på det viset påverkas deras förhållningssätt. Några kopplade ihop isbergs-tänket med att ha ett relationellt perspektiv. Ett arbetslag föreslog att de skulle ha bilden av isberget framför sig när de pratade om elever, för att inte glömma att tänka bakomliggande orsaker. Vikten av att arbeta med relationer betonades i hög grad i samtalen. Intressant var att begreppet lösningsorienterat användes av alla, men tolkades på olika sätt i olika arbetslag. Begreppet användes dels som att lösningsorienterat förhållningssätt handlade om att åtgärda (lösa) själva beteendet, dels användes begreppet, lösningsorienterat förhållningssätt synonymt med att titta på bakomliggande orsaker till ett beteende och åtgärdade dessa. Synsättet var det dock detsamma då samtliga uttryckte vikten av att se och hitta lösningar för bakomliggande orsaker. Skillnader i tolkning av begrepp skulle dock kunna resultera i missförstånd och försvåra kommunikation och känsla av samsyn.

8.2.5 Moment 5

Temat för momentet var tillgänglig lärmiljö. Utifrån det så handlade samtalen om inkludering, framgångsfaktorer i mötet med elever i olika svårigheter och om pedagogers samsyn. Exemplet med Oskar var intressant beskrev de flesta, även om filmerna var något långa. Det var lätt att relatera till barn man träffat, tyckte pedagogerna men lyfte även de olika metoderna i filmerna, som användbara. Kartläggning och att se barnets behov var sådant som betonades som viktigt.

När det gäller inkludering tyckte pedagogerna att elever visst ska inkluderas men, uttryckte samtidigt en viss frustration. *Inkludering till vilket pris? Hur länge ska man orka?* Olika elever och elevgrupper ställdes till viss del emot varandra i denna diskussion. Pedagogerna beskrev hur de inte hinner med alla elever. Särskilt nämndes elever som bara skulle behöva, bara lite mer hjälp. En grupp, fritids tänkte dock mer i termer av att hitta lösningar istället för att se problemet. En bidragande orsak till de olika ingångarna, skulle kunna vara pedagogernas olika uppdrag.

Framgångsfaktorer på den egna skolan som nämndes var många. En var skolans litenhet, och att det fanns bra med resurser som gör det möjligt att individanpassa. Ytterligare framgångsfaktorer var tydliggörande pedagogik, att utgå från sådant som fungerar, trygghet och arbetet med relationen vuxen – barn. Överlag beskrev pedagogerna hur mycket bättre de blivit på att tänka på barnens behov. De påpekade även pedagogernas ansvar, de ska hitta lösningarna, inte eleverna. Grunden för framgång var ökad samsyn hos pedagogerna på skolan, menar pedagogerna överlag. Flera nämnde även vikten av den kollegiala handledningen runt NPF som ett sätt att skapa en gemensam plattform, när det handlar om samsyn.

8.2.6 Sammanfattning och analys

Samtalen i grupperna har präglats av ett öppet klimat där pedagogerna beskrivit såväl tillkortakommanden som goda exempel. Tankar om vikten av goda relationer har lyfts på flera plan, både mellan elever, mellan pedagog och elev och mellan pedagogerna själva. Kraften och nödvändigheten av kollegors stöd är något som lyst igenom under hela perioden i alla grupper. Det har inte förekommit några egentliga meningsskiljaktigheter vilket skulle kunna tyda på enighet eller ett undvikande av att prata om sådant. Inför starten fanns det förväntningar på ökad samsyn vilket indikerar på behov av mer utmanande pedagogiska diskussioner. Tydligt är dock omtanken och viljan att stötta varandra i kollegiet. Skolans litenhet och det goda klimatet talar pedagogerna varmt om.

Genomgående har dilemmat grupp kontra individ varit något som pedagogerna uttryckt frustration över. Frågan hur det ska gå till har funnits med på olika sätt under alla moment. Anpassningar och stöd har diskuterats i hög grad på individnivå utan att lyftas till gruppnivå. Något som kan vara en fingervisning om var arbetslagen befinner sig i processen. Däremot har pedagogerna generellt varit tydliga med vikten av att skapa acceptans för olikheter inom klassens ram.

Samtalen i arbetslagen har under tiden för interventionen förändras och utvecklats från att i starten mer beskriva organisatoriska svårigheter som bristande resurser, alltför kort planeringstid mot ett allt större fokus för vad som fungerar bra. Tydligt blir även att arbetslagen mer och mer talar om hur de, som pedagoger försöker hitta orsaker till svårigheter och därmed kunna undvika eller underlätta ”svåra” situationer. Ansvar har pedagogerna allt mer lagt på sig själva, vilket därmed skapar större möjligheter att påverka. Sammantaget indikerar det på att innehållet i momenten påverkat men även att processen över tid varit en viktig faktor. I och med tidsperioden på sex månader så finns det troligen även förklaringsmodeller av organisatorisk art, som att personalen utökats med en person, en viss omorganisation har skett och att olika tider på terminen innebär mer eller mindre arbetsbelastning. Rektors betydelse är också något som explicit uttryckts på olika sätt under hela processen. Det skulle även kunna vara så att organisationsförändringarna respektive interventionen befruktat varandra. Att organisatoriska beslut grundats på tankar och idéer sprungna ur interventionen, och att sedan förändringarna i sig påverkat förhållningssätt och pedagogiska strategier på ett positivt sätt.

8.3 Enkät

Svarsfrekvensen var 18 av 18 pedagoger.

8.3.1 Resultat

Fråga ⁶	Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
I vilken utsträckning tycker du ...				
1. ... att den kunskap och förståelse som du fick i studiepaketet kommer att påverka ditt sätt att arbeta?	0	2	14	2
2. ... att studiepaketet har gett dig ökad kunskap om barns och elevers olika perceptuella och kognitiva förutsättningar?	0	4	10	4
3. ... att studiepaketet har gett dig insikt i hur det kan vara att leva med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?	0	2	14	2
4. ... att studiepaketet har gett dig insikt i hur det kan upplevas att vara vårdnadshavare till ett barn med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning?	1	3	13	1
5. ... att studiepaketet har gett dig ökad kännedom om anpassningar och organisationsstrukturer som kan ge förutsättningar att skapa en tillgänglig lärandemiljö och delaktighet?	0	3	12	3
6. ... att studiepaketets upplägg varit ett alternativ till mer konventionella typer av fortbildning som exempelvis fysiska eller distanskurser?	0	2	7	9

8.3.2 Analys

Siffrorna visar utan tvivel på ett positivt resultat, där flertalet anger att interventionen i stor utsträckning bidragit till ökade kunskaper och insikter. Något färre (10 st.) anger det dock i fråga 2, som handlar om ökade kunskaper om perceptuella och kognitiva förutsättningar. Ett resultat överensstämmande med resultatet för moment 2, vilket antydde att just det momentet upplevdes som lite svårt att förstå. Enkätresultaten visar variation i hur pedagogerna svarat, vilket pekar på att pedagogerna tänkt igenom och övervägt sina svar. Det går inte att urskilja något mönster vid jämförelser med svaren i det inledande frågeformuläret, vare sig det gäller yrkeskategorier eller utbildning i relation till vilka svarsalternativ som valts.

Det resultat som skiljer sig något, är att så många som hälften anger upplägget som mycket positivt. Förståelse och betydelser är i ett sociokulturellt perspektiv något som produceras i samspel med andra (Säljö, 2014). Därmed blir betydelsen av att tillsammans producera nya insikter och lärdomar för att göra dem till sina egna, avgörande för resultatet.

8.4 Resultatredovisning för fokusgruppintervjuer

Intervjuerna gjordes med respektive arbetslag, med samma deltagare som momenten i studiepaketet. Alla pedagoger deltog utom en som var hemma och sjuk. Två grupper träffade jag samma dag men den tredje gruppen först två veckor senare på grund av att flera pedagoger var frånvarande den aktuella dagen. Pedagogernas samtal och beskrivningar har kategoriserats

⁶ Frågorna är något förenklade här men återfinns i sin helhet som bilaga 3.

utifrån studiens frågeställningar och redovisas utifrån dessa genom en i huvudsak horisontell analys. Citat finns med löpande i texten och markeras genom att dessa kursiverats.

8.4.1 Pedagogernas tankar om studiepaketets form och innehåll

Pedagogerna beskrev enhälligt hur både formen och innehållet i studiepaketet upplevts som positivt. Att all personal på skolan har deltagit, var något som lyftes lite extra. Innehållet har varit intressant och lärorikt, menar pedagogerna. Bra att innehållet har täckt många delar, och visat på olika perspektiv. Främst uppmärksammade pedagogerna de filmer där deltagarna berättar om egna erfarenheter.

Många av pedagogerna lyfte fördelen att man kan göra inläsning och se på filmer i sin egen takt. Att, genom att materialet finns kvar, kunna se och läsa många gånger. När det gäller formen beskrev flera av pedagogerna hur de tycker att filmer varit lättare att ta till sig än text. Formen, med egna studier och kollegial handledning är något som alla uttryckte var framgångsrikt; *Men jag tror att just förståelsen hade inte varit lika stor om vi inte hade träffats så/.../just det här att man sitter och resonerar. Det fäster sig mycket bättre.* Pedagogerna vittnade om behovet att höra på sina kollegor, att få olika perspektiv och att få gå på djupet i samtalen. Ytterligare kommentarer handlade om vinsten att få tips och råd av varandra, att få tänka praktiskt och verksamhetsrelaterat, att vända teori till praktik. Positivt att tiden funnits inplanerad, att träffas med jämna mellanrum under en längre tid, tyckte pedagogerna. Bra med tiden då de hunnit reflektera över det de sett och hört. ... *man kunnat ha det med sig hela tiden och man har kunnat läsa ett moment och så har man varit i de ett tag.* Formen, tyckte en, har även bidragit till att man kommit mer förberedd, vilket i sin tur lett till mer utvecklande diskussioner. Vikten av handledning har alla, på olika sätt framhållit. Det behövs någon som håller strukturen och lyfter tillbaka fokus om det behövs, var något som uttrycktes.

Svårigheter som har nämnts är tiden för ”inläsning” av materialet inför varje moment. Med den höga arbetsbelastningen som finns i skolan idag kan känslan bli att det är ytterligare en sak som ska hinnas med. ”Inläsningen” tog också mer tid än vad pedagogerna räknat med. *Fast jag är glad att vi inte visste det för då hade vi kanske inte gjort det.* Var en kommentar som beskrev hur man tänkt, att det tagit tid men att det ändå varit värt det. Funderingar om hur det kunde blivit ännu bättre var, att istället för att träffas i arbetslagen, träffats i tvärgrupper, och att eventuellt ha någon uppgift i samband med varje moment. Detta var dock något man tänkte lite olika om.

8.4.2 Hur har bemötande och förhållningssätt påverkats

Alla pedagogerna vittnade om att bemötande och förhållningssätt påverkats på olika sätt, och att det handlat om en ökad kunskap och förståelse. Något som alla ser som en vinst, är att alla pedagoger deltagit. Vilket beskrivs i termer av att nu har vi en gemensam grund eller plattform och *att vi har samma förhållningssätt.* Det var dock svårt att sätta ord på exakt vad som var nytt. En pedagog beskrev att man inte alltid inser själv, hur viss kunskap eller ökad förståelse påverkar hur man agerar. ... *alltså det är ju en ökad kunskap. Sedan tror jag att det ganska fort automatiseras i vårt övriga. Så att man kanske inte ser det direkt.*

Centralt var hur pedagogerna beskrev en ny eller ökad förståelse för elevers svårigheter att fungera i vissa situationer. *Jag tror man är mer medveten om förhållningssättet, vad det gör. Förhållningssättet är grunden och sen blir det ju till handlingar man gör.* Pedagogernas mening var att bemötande och förhållningssätt handlar om att se barnets behov. I alla grupper

beskrevs tydligt hur man tänker och försöker se bakomliggande faktorer till beteenden och händelser. Bilden av isberget lyftes av flera som något man bär med sig. Flera uttryckte även att man ändrat hur man pratar om barn på arbetslagsmöten, och att man nu har en gemensam grund att stå på. Det har blivit mer fokus på specifika situationer och att tillsammans hitta lösningar utan att lägga problemet på barnet. Flera konkreta exempel lyftes på hur man funderat och kartlagt svårigheter för specifika elever och då kunnat hitta lösningar utifrån det. *Vad är det som gör att det här barnet inte fungerar i den här situationen?* Tidigare, menade flera av pedagogerna, har man endast konstaterat att det är problem och ibland varit fördömande och tänkt att barnet varit omoget eller att nu måste det här barnet minsann uppföra sig. Ser man istället svårigheter som en bristande förmåga blir agerandet troligen annorlunda, var det flera som uttryckte. Att kontinuerligt reflektera över sitt förhållningssätt, tog upp av flera pedagoger. *Det är så lätt hänt att man faller tillbaka till det där med hot och belöningar och dom grejerna som man vet är fruktsamt där och då men det kanske inte är något som hjälper i längden.* När man planerar, beskrevs att personalen generellt börjat tänka mer på specifika barns behov. Men att dessa barn lätt glöms av, om det blir snabba förändringar av redan planerade aktiviteter. Kan man göra något åt det, var en fundering som uttrycktes. Ytterligare ett dilemma som nämndes av flera utifrån olika frågeställningar, var behovet av att prata i tvärgrupper om enskilda elever och hur man behöver möta dem, men att det nu inte finns ett sådant forum.

En ökad förståelse för föräldraperspektivet tydliggjordes i två av grupperna. Bland annat sades; *jag tänker på föräldrarna och just det här att man påminner sig själv liksom, det är så lätt att säga, att döma eller tycka, varför gör dom inte så eller, att man tänker sig in i deras situation.* Viktigt menade man att ha förståelse för föräldrarnas vardag med, ofta många kontakter och möten. Flera betonade även vikten av hur man pratar med föräldrar, och att man faktiskt pratar med dem. Att som pedagog vara tydlig och berätta saker som hänt och hur man har gjort för att lösa det. Vikten av att även berätta om sådant som varit positivt, lyftes också av flera. En av pedagogerna beskrev att det nu finns en ökad medvetenhet i bemötande av föräldrar. Andra tankar som lyftes var vikten av att samarbeta med föräldrar och att man som pedagog hade fått fler argument gentemot föräldrar, varför man gör som man gör. En av pedagogerna menade att man därmed blivit stärkt i sin yrkesroll.

8.4.3 Hur visar det sig i undervisning och i vardagsarbetet

Tre tydliga spår utkristalliserades i pedagogernas beskrivningar av förändringar i undervisning och i vardagsarbetet. Dels att interventionen skapat tryggheten att våga släppa vissa moment och kunskapskrav i undervisningen, dels bekräftelse av att många av de saker man redan gör, är till nytta för eleven eller eleverna. Dels att pedagogerna blivit bättre på att se elevers behov och vågar att göra individuella anpassningar och att då dessutom tänka ”utanför boxen”. Svårigheter uttrycktes som frågor runt hur man ska arbeta på gruppnivå, att få ihop skolvardagen och att koppla ihop teori och praktik. *Kanske också att praktisera mer av det som vi diskuterat här. Väldigt mycket stannar ju vid diskussionsbordet.*

Något som flera pedagoger lyfte var hur interventionen gjort dem tryggare i att våga prova nytt, och att släppa sådant som inte fungerar. Pedagogerna uttrycker en trygghet i att de kan hantera situationer även om det blir kaos, och att man nu väljer sina strider; *Att jag måste inte vara den som vinner den här striden och går ut liksom med vinst, det handlar inte om det.*

Bekräftelsen var något som många betonade som viktig, att de fått bekräftelse, både genom materialet och genom kollegorna att man är på rätt väg. Flera beskrev också aha-upplevelser, att de förstår på ett nytt sätt; *just det så är det eller så skulle man kunna göra. Det är ju*

diskussionen som föder det, för att man är inne och tänker i dom banorna. Många kopplingar gjordes i samtalen till egna erfarenheter, både när det gäller hur man lyckats och misslyckats i arbetet med elever.

Samtliga pedagoger beskrev på olika sätt en ökad kunskap om hur de kan stötta elever. *Man har en verktygslåda, att vi får lättare att se vad vi kan prova,* menade en av pedagogerna. Pedagogerna gav många olika exempel på hur de förändrat och gjort individuella anpassningar för elever. En av pedagogerna berättade; *att vi inte försöker ändra henne nu /.../ utan istället försöka anpassa miljö och omgivning för henne.* Exempel på anpassningar som pedagogerna nämnde var att använda timstock, konkretisera, förbereda, bildstöd, individuella scheman, struktur och fyrkantighet dvs. att inte ändra sådant som är planerat. Några menade att interventionen förbättrat kvaliteten på både extra anpassningar och särskilt stöd. Anpassningar på gruppnivå var mer ovanligt, förutom att våga släppa redan färdiga planeringar och någon klass där pedagogerna redan tidigare arbetat mycket tematiskt och nu blivit än mer stärkta i det arbetssättet.

8.4.4 Vad behöver pedagogerna istället

Samtliga pedagoger uttryckte att de är nöjda med interventionen i stort och det är inget direkt som behöver förändras vare sig form- eller innehållsmässigt. Det man sett under den här tiden, är att det inte alltid är så enkelt att använda insikter och lärdomar i praktiken. Att det är lätt att falla tillbaka i gamla mönster. Alla deltagare lyfte behovet av kontinuerliga uppföljningar.

8.4.5 Sammanfattning och analys

Sammanfattningsvis vittnade deltagarna om hur viktig processen varit samt betydelsen av att all personal på skolan deltagit. Vinsterna som redovisades av pedagogerna var en ökad samsyn både när det gäller att förstå orsaker till elevers beteenden samt hur man som pedagog förhåller sig till dessa. Dessutom beskrevs en ökad trygghet i arbetet med elever och föräldrar samt en större verktygslåda att använda när det inte riktigt fungerar som tänkt. Konkreta förändringar som pedagogerna berättade om, var hur de diskuterar på arbetslagsmöten. De har ett ökat fokus på specifika situationer, försöker se bakomliggande svårigheter och tillsammans hitta lösningar utan att lägga problemet på barnet. De nämner även kartläggning av svårigheter för specifika elever, ökad individualisering, fler extra anpassningar med ökad kvalitet samt att pedagogerna vågar ”släppa” läroplanen och färdiga planeringar mer. Svårt dock att säga, menar pedagoger, exakt vad de förändrat. Mest troligt är nog att det ser olika ut för var och en, och att den största förändringen är den gemensamma plattform pedagogerna beskrivit.

Pedagogernas relationella perspektiv blir tydligt genom deras beskrivningar av hur de tänker och försöker hitta bakomliggande orsaker till elevers beteenden. Vikten av att arbeta med sig själv och att se på miljön som påverkansfaktorer kan ses som ytterligare uttryck för detta.

Svårigheter som nämndes, var att gå från teori till praktik. Hur kan det se ut? Prioriteringen grupp eller klass kontra individ eller elev lyftes återigen. Svagheten i interventionen skulle kunna vara just att inte kunskap och förståelse studerats i praktiken.

8.5 Avslutande resultatanalys och slutsats

Metoden, kollegial handledning, får samstämmigt positiva kommentarer av deltagarna. Forumet med tid för samtal och viss styrning av innehållet är framgångsfaktorer som anges, tillsammans med att alla på skolan deltagit. Scherp (2013) betonar just vikten av att lärandet blir gemensamt och involverar alla på skolan, för att skapa utveckling. I princip alla pedagoger uttryckte en önskan framåt med tvärprofessionella träffar, för att få fler perspektiv i samtalen. I arbetslagen där de träffas minst en gång i veckan, känner pedagogerna varandra kanske allt för väl, vilket i förlängningen skulle kunna bidra till olika kulturella normer i arbetslagen.

Flera pedagoger uttrycker att de nu har fått ett gemensamt förhållningssätt på skolan, något som troligen mer handlar om att befästa den kulturella tillhörigheten än en faktisk verklighet. Min tolkning är snarare att interventionen bidragit till en gemensam plattform, då pedagogerna ofta i diskussioner hänvisar till fokusgruppsamtal eller något de sett eller hört i studiepaketet. Förändringen som jag kunnat utläsa handlar i hög grad om hur pedagogerna pratar om elever. Vilket även ligger i linje med pedagogernas ökade samsyn för bakomliggande orsaker som bidragande till elevers agerande, isbergsteorin (Kendall, 2016). Genom att samtala och lyssna på varandra, menar Säljö (2014) att man i stor utsträckning kommer att dela varandras analyser och slutsatser.

Resultaten är på intet sätt entydiga men genom att generalisera kan processen att gå från att tala om elever med svårigheter till att tala om elever i svårigheter, urskiljas. Det vill säga en förskjutning mot ett mer tydligt relationellt perspektiv (Ahlberg, 2015; Nilholm, 2007; Persson, 2013). Det finns även en förskjutning från att prata om organisatoriska problem, som exempelvis bristande resurser, till att prata mer om möjliga förändringar. Något som antyder apropiering av fler redskap i mötet med elever (Säljö, 2014). Svårigheten pedagogerna gav uttryck för var, som tidigare nämnts, dels att omsätta teorier till praktisk handling, dels att möta individuella behov i klassrumssammanhang. Tillsammans med att pedagogerna själva gav uttryck för att de ville ha kontinuerlig påfyllning i ämnet, kan det vara en indikation på att arbetet med ökad kunskap och förståelse bör fortsätta.

Sammantaget visar resultatet att interventionen med SPSM:s studiepaket NPF har i en positiv riktning utifrån ett ökat relationellt perspektiv, påverkat både hur pedagogerna förhåller sig till elevers beteende och hur de pratar med varandra om elevers tillkortakommanden. Slutsatsen blir därmed att pedagogernas kunskap och förståelse om neuropsykiatriska svårigheter och liknande problematik ökat och i viss mån även förändrat vardagsarbetet. Svagheter i interventionen skulle kunna vara bristen på systematisk koppling mellan teori och praktik.

9 Diskussion

Diskussionsavsnittet delas upp i två delar. I första avsnittet diskuteras frågeställningar kring metodval och genomförande i studien. I avsnittet därefter diskuteras och problematiseras resultatet i förhållande till studiens syfte och frågeställningar

9.1 Metoddiskussion

Flera olika metoder har använts i studien. Den etnografiska ansatsen har dock utgjort ramverket för alla metoder. I och med studiens explorativa och praxisnära inriktning, menar jag, att etnografen var den ansats som möjliggjorde en intervention tillsammans med deltagarna. Det vill säga att jag då kunde vara med som deltagande observatör under arbetet med studiepaketet, och därmed ha insyn i deltagarnas process.

Etnografi kräver kontinuerliga urval genom olika beslut och ställningstaganden inför och under själva studien (Bryman, 2013; Kullberg, 2014). Dessa ställningstaganden kan då komma att påverka resultatet. Ett av dessa beslut jag tog, var att inte göra observationer av skolpraktiken, beroende på studiens begränsade omfattning. Bryman (2013) menar dock att etnografi innebär att forskaren bör formulera detaljerade redogörelser för den aktuella miljön. Johansson (2009) ställer till och med frågan om man kan arbeta etnografiskt utan att göra observationer och följa med i rumsliga förflyttningar, dvs. att följa med i elevarbetet och se vad som händer där. Då jag varit delaktiga i skolans och pedagogernas vardagsarbete igenom min roll som skolans specialpedagog, kan jag ändå sägas haft insyn och kunskap i praktiken även om det inte undersökts systematiskt och dokumenterats. Det är dock inte självklart att bristen på observationer av pedagogernas arbete påverkat resultatet då studiens frågeställningar endast berör hur pedagogerna beskriver sin praktik, inte hur den faktiskt är. Johansson menar också att det går att få inblick genom deltagarnas egna beskrivningar. Med förbehållet att metoden då istället borde betraktas som inspirerad av etnografi, inte att den är etnografisk. Det hade dock varit intressant att följa upp studiens resultat med observationer.

Nackdelar som beskrivs för att använda fokusgrupper är bland annat risken att inte alla deltagare kommer till tals (Bryman, 2013; Wibeck, 2010). En nackdel jag försökt kompensera genom individuella enkäter.

Bryman (2013), Fangen (2005), Kullberg (2014) och Wibeck (2010) tar alla upp frågan om subjektivitet. När etnografen träder in i rummet blir man en del av och involveras i de kulturella och sociala processer som studeras (Johansson, 2009). Det går därmed inte att presentera "rena" observationer. All återgivning innebär alltid i viss mån en tolkning av det man sett eller hört (Fangen, 2005). Kullberg (2014), beskriver faran med en känd plats, att det kan vara en begränsning som innebära svårigheter att distansera sig. Ytterligare en osäkerhetsfaktor är att jag som specialpedagog kan uppfattas som "expert" (Wibeck, 2010), vilket skulle kunna påverka deltagarna att vilja säga "rätt" saker. Kullberg (2014) menar att etnografen istället för att sträva efter att inte påverka, ska erkänna påverkan, problematisera den och söka använda den vetenskapligt. Då denna studie tangerar deltagandeforskning handlar min roll, i hög grad, om att tillsammans med deltagarna uppnå handlingsinriktade mål (Wibeck, 2010). Vilket innebär att min "påverkan" bör betraktas som en del av resultatet.

9.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur Specialpedagogiska skolmyndighetens, SPSM studiepaket om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF kunde leda till ökad kunskap

och förståelse hos skolpersonalen i mötet med elever som inte passar in i skolans mall. Fokus i studien har legat på pedagogernas beskrivningar av hur studiepaketet påverkat förhållningssätt och bemötande samt undervisning och vardagsarbete. Dessutom har jag varit intresserad av hur formen, kollegial handledning bidragit.

9.2.1 Förhållningssätt och bemötande

Från empirin framgår pedagogernas förändrade sätt att tala om elever som inte passar in i skolans mall. Pedagogerna själva menar att de från att ha endast konstaterat svårigheter, istället allt mer börjat försöka förstå bakgrunden till dessa svårigheter, genom att samtala och titta på miljö och relationer. Paralleller kan dras till det Gerrbo (2012) kallar för nära lärarskap. Gerrbo beskriver det som ett tillvägagångssätt för att söka förstå den enskilda elevens perspektiv genom närhet, att eleven själv är den som kan bäst ge vägledning till arten av svårigheterna. En beskrivning som stämmer bra på hur pedagogerna beskriver att de i allt högre grad gör, och som de själva menar har blivit framgångsrikt. Även Aspelin (2013) menar att om vi vill förstå en elevs svårigheter måste vi starta i elevens relationella kontext. Det är, enligt honom, själva brännpunkten i relationell specialpedagogik. En beskrivning som delvis skulle kunna översättas till det som i resultatdelen betecknas som, att se bakomliggande orsaker till elevers svårigheter. Vilken förklaringsmodell, eller förståelsediskurs du utgår ifrån avgör hur du analyserar och tolkar situationen (ibid.). Vilket i sin tur, med all sannolikhet, blir avgörande för hur bemötande och insats kommer att se ut (Ahlberg, 2015; Aspelin, 2013; Nilholm, 2007, 2012; Persson, 2013).

Pedagogernas förskjutning mot det relationella perspektivet blir även tydligt i deras beskrivningar kring föräldrakontakter. Generellt uttryckte de förståelse och ödmjukhet i relationen till föräldrar, under de avslutande fokusgruppintervjuerna. Medan de i början av interventionen snarare gav intrycket att föräldrarelationen kunde innebära svårigheter i arbetet med elever som inte passar in i mallen. Kendall (2016) lyfter vikten av att skapa en konstruktiv dialog mellan skola och föräldrar för att komma fram till ett gemensamt synsätt. Vinsterna för eleven kan inte nog betonas, menar hon. Min egen erfarenhet är att utan föräldrassamarbete är det mycket svårt att åstadkomma långsiktigt framgångsrika insatser.

Inför interventionen var ökad samsyn, en av de förväntningar pedagogerna gav uttryck för. En förväntan som pedagogerna under fokusgruppintervjuerna, menade har uppnåtts. Exakt vad samsyn handlar om framgår dock inte tydligt. Pedagogerna beskrev det som, att de nu fått ett gemensamt förhållningssätt på skolan. Men det skulle även kunna tolkas som ett sätt att befästa den gemensamma kulturella tillhörigheten. Kultur i bemärkelse av tankar, värderingar, kunskap och andra resurser som förvärvas, medieras genom interaktion (Säljö, 2014). Under interventionens gång har fokusgrupperna på olika sätt allt mer talat om den aktuella skolans möjligheter, goda resurser, öppenheten i kollegiet och att man hjälps åt. Min tolkning är snarare att interventionen bidragit till en gemensam plattform. En plattform där pedagogerna kommunicerar och delar förståelse för exempelvis bakomliggande orsaker till elevers beteende. I skolan handlar det ofta om mötet med elever i svårigheter, i utmanande situationer, och hur de kan förstås (Ahlberg, 2015). Den gemensamma kulturella tillhörigheten blir i det sammanhanget viktig. Känslan av ett vi, att vi gör det här tillsammans. Det är också något pedagogerna vittnat om, att man numer vågar prova utan att vara orolig för vad andra ska tänka och tycka. Dialogkompetens och ett väl fungerande samarbete, menar Ahlberg är nödvändigt för att skapa en god lärmiljö för alla elever. Språk och kommunikation ser jag som oerhört betydelsefullt i sammanhanget. Säljö (2014) beskriver det som att de sätt att resonera och tolka verkligheten som vi möter i interaktion, kan vi senare använda för att

förstå och kommunicera i kommande situationer. Vilket, menar jag, i förlängningen kommer att påverka förhållningssätt och bemötande till eleverna.

9.2.2 Undervisning och vardagsarbete

Tydligt är att interventionen bidragit till att öka pedagogernas trygghet, att de vågar prova nya sätt i undervisning och släppa sådant som inte fungerar. De beskriver även en höjning av kvalitén på extra anpassningar och det särskilda stödet. Betydelsefulla faktorer för skolsituationen är, förutom anpassningar och stöd, även elevens självförtroende, motivation och intresse (Ahlberg, 2015). Faktorer som pedagogerna menar att de lägger vikt vid. Skolan styrs av läroplanen (Skolverket, 2011a) som med sina kunskapskrav inneburit en avsevärd ökning av fokus på prestation och bedömningar av elevers kunskaper (Nilholm, 2012). Genom att utsätta elever för negativa omdömen i allt för hög grad och ständigt höra att man som elev inte når målen, kan det bidra till en negativ självbild som högst troligt kommer att utgöra ett hinder i skolarbetet, menar Ahlberg (2015). Min tolkning av pedagogernas beskrivningar kring undervisning, är att det funnits en rädsla av att göra "fel" utifrån rådande styrdokument. Även om man egentligen sett att vissa saker inte alltid varit till gagn för elevens bästa, har ändå läroplanens kunskapskrav överskuggat individuella behov. Nilholm (2012) beskriver detta som, skolans resultatdiskurs. Där, menar han, resultat från olika internationella kunskapsmätningar utgjort grunden för åtgärder som exempelvis tidigare betygsättning. En diskurs som jag tror, pedagoger överlag blivit i hög grad påverkade av och som enligt Ahlberg (2015) innebär risk att skolan alltför mycket inriktas mot kartläggning och dokumentation av olikheter. Frågan är om intentionen "en skola för alla" riskerar att uppnå motsatt effekt? Genom att alla elever förväntas uppnå samma resultat på samma tid, slås vissa elever ut. Ahlberg (ibid.) hävdar att likvärdigheten i skolan faktiskt minskat. Hon menar att det finns en skillnad i hur det ser ut i skolans verksamheter och vad som är formulerat i skolans styrdokument. Skolan förväntas kompensera för elevers olika förutsättningar, men Nilholm (2012) menar att det är en komplex fråga med både ekonomiska och kunskapsrelaterade förtecken. Frågan blir därmed, hur skolan ska skapa möjligheter för alla elever att få en likvärdig utbildning? Skolinspektionen (2016) skriver i sin kvalitetsgranskning av skolors arbete med extra anpassningar, hur 11 av 15 skolor får påpekande om utvecklingsområden. Bland annat nämns behovet av att identifiera elevers behov av extra anpassningar och att eleverna sällan får de extra anpassningar de behöver för att ges förutsättningar att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Min tolkning är att styrdokumentet i många fall skapar mer osäkerhet än tydliga riktlinjer och att resultat uppfattats som viktigare än värdefrågorna. Något som bekräftas av både hur pedagogerna i studien uttryckte genom kommentarer om hur skönt det var att få bekräftelse på att de tänkt rätt och den lättnad de uttryckte över att emellanåt våga "släppa" läroplanen och färdiga planeringar för att möjliggöra för elever att lyckas.

En fråga eller utmaning som tangerar samma område, var pedagogernas dilemma kring elevens behov kontra gruppen. Behov av extra anpassningar och särskilt stöd har i hög grad diskuterats enbart på individnivå. Något jag inte tror är unikt för just den här skolan. Min erfarenhet är tvärtom, att det är en fråga som pedagoger brottas generellt med, även specialpedagoger. Göransson och Nilholm, (2013) beskriver hur individualiseringen i dagens skola närmast kan likna ett mantra. Men istället för att göra det individualiseringsfokus som råder i styrdokumentet till ett problem, hävdar de, att man kan göra gemenskap till ett medel för att uppnå individuellt definierade mål. I ett sociokulturellt perspektiv sker lärande och utveckling i sociala praktiker (Säljö, 2014). Det är med andra ord inte i ensamhet lärande sker. Hattie (2012) betonar betydelsen av att förstå hur inläring sker, snarare än undervisning, utan att för den saken skull förta vikten av undervisningens kvalitet. Vi måste samarbeta inom

skolan, hävdar Hattie, genom att bygga upp lag som arbetar tillsammans med att lösa svårigheter i lärandet. Forskning framhåller, som tidigare nämnts, lärarens eller pedagogens kompetens som den enskilt viktigaste faktorn för elevers pedagogiska resultat (Hattie, 2012; Skolverket, 2011b). Pedagogens ansvar blir därmed stort. Ahlberg (2015) refererar till Jakobsson (2002), som ser kommunikation, relation och samverkan som framgångsfaktorerna för att skapa en väl fungerande skolsituation för elever som inte passar in i skolans mall. Kanske är det dags att uppdatera skolans organisering av lärares praktik? Hur väl rimmar den ensamma klassläraren eller ämnesläraren och individuell förtroendetid med aktuella forskningsresultat om framgångsrikt lärande?

9.2.3 Kollegial handledning

Formen, kollegial handledning och innehållet beskriver deltagarna som i hög grad bidragande till ett positivt resultat. Utifrån deltagarnas egna reflektioner, är frågan om inte formen i detta fall varit den överskuggande framgångsfaktorn? Med formen menar jag då att alla pedagoger på skolan deltagit, planerade träffar, en tydlig struktur med ett givet innehåll, samt en handledare. Pedagogerna har bland annat beskrivit hur just dessa faktorer ökat kvaliteten på deras egen insats. Viktigt i sammanhanget har även varit upplevelsen av meningsfullhet, att pedagogerna sett både behovet och resultatet av interventionen (Timperley, 2013). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är viljan att lära beroende av upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på inställningen till kunskap och lärande i den grupp man ingår i (Dysthe, 2003). I ett skolutvecklingsperspektiv, betonar Scherp (2013) vikten av att det gemensamma lärandet involverar alla. Väsentligt är, enligt honom, att skapa gruppprocesser där man på ett systematiskt sätt lyfter fram erfarenheter och lärdomar. Reflektion ser Scherp som en viktig fas i lärprocessen *eftersom den medvetandegör den egna förståelsen och de underliggande antaganden och förgivettaganden som innefattas i detta* (s. 23). Pedagogerna beskriver ett flertal ”aha-ögonblick” både utifrån egna och andras reflektioner. De kommunikativa processer som gruppen kan bidra med ses som centrala i ett sociokulturellt perspektiv när det handlar om individers lärande och utveckling (Säljö, 2014).

En av de faktorer som benämndes som ett problem, var tid för inläsning. I detta fall var pedagogerna dock eniga om att vinsten faktiskt överskuggat problemet men det var ändå tydligt att de troligen inte hade deltagit om det insett hur mycket tid de faktiskt behövt. Att förändra arbetssätt och utvecklas professionellt är inte bara en fråga om möjlighet utan mer en fråga om vilja, menar Mouwitz (2001). Något jag till viss del håller med om men utan en organisation som gör det möjligt blir det oerhört svårt, menar jag. Vilket denna studie exemplifierar genom hur fokusgrupperna organiserades. Fokusgrupperna utgjordes av, som tidigare nämnts, de befintliga arbetslagen då de redan hade gemensam planeringstid. Hade arbetslagen istället blandats i olika fokusgrupperna, vilket beskrivits som ett önskemål, då hade det inte varit möjligt att träffas så många gånger som vi nu gjort. Min slutsats är därmed att både organisation och vilja måste ses som förutsättningar för skolutveckling.

Ett hinder för lärande som kan vara viktig i sammanhanget, är känslan av oro inför lärprocessen. Scherp (2015) beskriver att förändring och lärande initialt alltid innebär att man upplever en kompetensförlust. Något som överensstämmer med mina erfarenheter från den aktuella interventionen. Han betonar därmed hur viktigt det är att skapa en miljö där pedagogerna kan känna tillit och vågar utmana sig själva och sina befintliga föreställningar. En iakttagelse som även Timperley (2013) belyser. Just hög tillit i studiens fokusgrupper och på skolan i stort utgjorde, menar jag troligen en av framgångsfaktorerna i arbetet med kollegial handledning.

En svaghet i studien kan ses som bristen på studier av kopplingen mellan teori och praktik, att inte pedagogernas ökade kunskap och förståelse studerats i praktiken. Ahlberg (2015) beskriver hur pedagogerna i hennes studier, genom att samtala och reflektera över tankar och handlingar involverats i en fortlöpande kunskapsbildning runt det egna arbetet, vilket i sin tur bidragit till att stödja elever som inte passar in i skolans mall. Den sociala praktiken som referens i samtalen, menar Ahlberg, utgjorde grunden för pedagogernas utveckling. Även Scherp (2013) lyfter betydelsen av erfarenhetslärande, som han menar utgör grundstommen för skolutveckling. Lärares undervisning påverkas främst av erfarenheter utifrån den egna undervisningen och de samtal man har kring dessa erfarenheter, hävdar han. Därmed blir det viktigt att se studien som en pågående process snarare än ett resultat. Något som pedagogerna själva gett uttryck för genom önskemål om "kontinuerlig påfyllning". Mouwitz (2001) betonar att ett större kompetensutvecklingsprojekt inte bör vara en tidsbegränsad intervention i ett system som sedan återgår till det vanliga. Istället måste projektet skapa nya professionella organisationer och kulturer som består och utvecklas av egen kraft efter det att själva interventionen avslutats.

9.2.4 Avslutande kommentar

Hur kan då studiens titelfråga om SPSM:s studiepaket NPF och dess användbarhet i skolans vardagsarbete, besvaras? Jag menar att studiepaketet i studien har visat sig vara användbart på många sätt under förutsättning att viljan samt tid och möjlighet att läsa in sig, finns. Viktigt dock att fundera vidare över hur pedagogernas nya insikter och lärdomar kan föras vidare till reella handlingar i verksamheten. Hur blir teori till praktik? Sammantaget ser jag pedagogernas egna beskrivningar av den gemensamma kunskapsutvecklingen som utan jämförelse det viktigaste resultatet. Självklart finns det stora variationer inom ramen för interventionen, av pedagogernas beskrivningar av sin och personalens utveckling, utifrån deras olika bakgrund, erfarenheter och uppdrag. Men det finns generellt en sådan samstämmighet i deras beskrivningar, att jag tryggt vågar hävda resultatet.

Sammanfattningsvis vittnar pedagogerna om en ökad kunskap och förståelse som lett till en gemensam plattform med ökad samsyn främst när det gäller att se bakomliggande orsaker till elevers svårigheter, som miljö och relation. Hur det visar sig i praktiken kan sammanfattas som nedan:

- Förändrat sätt att prata om elever utifrån en ökad förståelse för omgivningens betydelse
- Förändringar av "åtgärder" utifrån en ökad förståelse för omgivningens betydelse
- Större "verktygslåda"
- Trygghet att våga prova nytt samt släppa sådant som inte fungerar
- Göra olika, sätta elevens behov främst
- Ökad förståelse för föräldrar och deras situation
- Ökad kvalitet på extra anpassningar och särskilt stöd

Jag har medvetet försökt hålla specialpedagogens roll i bakgrunden då det varit och är min egen roll, en diskussion som därmed skulle kunna skapa etiska svårigheter. Jag vill dock betona specialpedagogens roll generellt, vilket även beskrivs i delarna med bakgrund och tidigare forskning (Ahlberg, 2015; Gerrbo, 2012; Skolverket 2015a). Hur betydelsefull tillgång och närhet till specialpedagog är, för framgångsarbetet med elever som inte passar in i skolans mall.

10Fortsatt forskning

Intressant hade varit att fortsätta studien genom att undersöka hur det kollegiala lärandet visar sig i praktiken. Det hade även varit spännande att fördjupa sig i begreppet förhållningssätt, vad innebär det för pedagogerna och hur kan man se spår av förhållningssätt i undervisning och vardagsarbete? Praxisnära forskning i vardagsarbetet ser jag som viktigt för skolutveckling i stort.

Ytterligare ett ämne som jag tycker är värt att utforska, är det kollegiala lärandet som nu är på stark frammarsch i hela skolvärlden. Vad är det som gör att vissa skolor lyckas? Vilka faktorer bör man ta hänsyn till för att skapa goda förutsättningar? Intressanta frågor som idag är högst aktuella.

11 Referenslista

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Aspelin, J. (2013). Var är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. (s. 179-189). Kristianstad: Kristianstad University Press 2013:02. Hämtad 29 mars, 2017, från <http://www.skolporten.se/app/uploads/2013/09/Relationell-specialpedagogik-i-teori-och-praktik.pdf>

Assarson, I. (2015). Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande i 2015: 2. Forskarnas rapport ifous. *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. Malmö: Malmö Högskola. Hämtad 5 februari, 2017, från <http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2f%C3%B6rwebb.pdf>

Assarson, I. (2007). Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. *Malmö studies in educational sciences No. 28*. Malmö: Malmö högskola. Hämtad 2 mars, 2017, från <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/3417/Avhandling.pdf?sequence=4>

Attention. (2016). ”Fortfarande svår skolgång för många elever med NPF” – en undersökning om hur barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har det i skolan och hur det påverkar familjen. Riksförbundet Attention. Hämtad 30 oktober, 2016, från <http://attention-riks.se/wp-content/uploads/2016/01/rapport-skolenkat-2015.pdf>

Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14:5, 435-447, DOI: 10.1080/13603110802504937.

Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2.uppl.). Stockholm: Liber.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observationer*. Malmö: Liber.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogiska organisering i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 11 december, 2016, från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf

Göransson, K. & Nilholm, C. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Forskning och utvecklingsrapport, nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Forskningsrapport. Karlstad: University Studies 2015:13 Hämtad 29 januari, 2017, från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Göteborgs Universitet. (2016). *Utbildningsplan för det specialpedagogiska programmet 90 HP*. Lärarutbildningsnämnden. Göteborgs Universitet: LUN. Hämtad 29 januari, 2017, från http://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1567/1567491_utbplan_specialped_webbht16.indd.pdf

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Jacobsson, A. (2012). Pedagogisk Forskning i Sverige. *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. Lärande och samhälle, Malmö högskola. 17 nr 3–4 s 152–170. Hämtad 11 december, 2016, från http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/15890/sociokulturella_perspektiv.pdf

Johansson, T. (2009). *Etnografi som teori, metod och livsstil*. EDUCARE publicerad vid lärarutbildningen, Malmö: Malmö högskola. Hämtad 11 december, 2016, från, <https://www.mah.se/PageFiles/16022/Etnografi%20som%20metod.pdf>

Kendall Carlsson, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter - vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.

Kontu, E., Paju, B., Pirttimaa, R., & Rätty, L. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20:8, 801-815, DOI: 10.1080/13603116.2015.1074731

Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 10 januari, 2017, från, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34853/1/gupea_2077_34853_1.pdf

Mouwitz, L. (2001). *Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning*. NCM-RAPPORT 2001:2. Hämtad 10 februari, 2017, från http://ncm.gu.se/media/ncm/kup/Hur_kan/Hur_kan_larare_lara.pdf

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Roeleveld, J., & Smeets, E. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31:4, 423-439, DOI: 10.1080/08856257.2016.1187879.

Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar förveckliganden och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. (2010). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 30 oktober, 2016, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen. (2012). *Inte enligt mallen. Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Kvalitetsgranskning rapport 2012:11. Hämtad 2 mars, 2017, från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/autismspektrumtillstand/kvalgr-ast-slutrapport.pdf>

Skolinspektionen. (2014). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD*. Kvalitetsgranskning rapport 2014:09. Hämtad 2 mars, 2017, från <https://skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/adhd/k09-adhd-slutrapport.pdf>

Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar*. Kvalitetsgranskningsrapport. Hämtad 30 oktober, 2016, från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 11 februari, 2017, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1787.pdf%3Fk%3D1787

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2015a). *Att planera för barn med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 30 oktober, 2016, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3500.pdf%3Fk%3D3500

Skolverket (2015b). *Stödinsatser i utbildningen- om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 30 oktober, 2016, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Skolverket.(2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av huvudmännens arbete för grundskolelever med funktionsnedsättning*. Rapport 440. Stockholm: Skolverket. Hämtad 30 oktober, 2016, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3686.pdf%3Fk%3D3686

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2016). Studiepaket NPF. Hämtad 5 november, 2016, från <https://www.spsm.se/studiepaket-npf/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2.uppl) Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet. Hämtad 26 mars, 2017, från <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (3.uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Hämtad 4 februari, 2017, från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:290823/FULLTEXT01.pdf>

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2011). Stockholm. Hämtad 11 december, 2016, från, <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Namn:

Arbetar som:

Yrkesbakgrund:

Frågor inför npf-studiecirkel

Frågorna handlar om barn/elever som inte riktigt passar in i mallen i skolan. Det kan vara elever med npf-diagnos, men det kan även vara elever som inte har diagnos men med liknande problematik. Det är elever i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd.

1. Beskriv dina erfarenheter av elever du mött i behov av särskilt stöd och/eller extra anpassningar)? Specificera om det handlar om skola eller fritids.
 - i vilken omfattning har du mött dessa elever? Hur många har haft diagnos?
 - vilka diagnoser har du erfarenhet av?
 - vilka kunskaper har du om npf-diagnoser?
 - på vilket sätt passar de elever du mött inte "in i mallen"? Beteenden? Kunskaper?
 - vilka behov hos eleverna har du sett?
2. Vad är det som orsakar problem i skolan för vissa elever, tycker du?
3. Beskriv metoder och verktyg du använder i dag som du betraktar som framgångsrika, i undervisningen med klasser eller på fritids där elever i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd ingår?
4. Vilka svårigheter har du stött på i arbetet med dessa elever?
5. Vad saknar du idag för att kunna möta elever i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd, på bästa sätt?
6. Hur tänker du att skolan ska organiseras för att ge bästa möjliga förutsättningar till alla elever?
7. Vilka förväntningar har du på npf-studiecirkeln?

Tack för att du tog dig tid och svarade på mina frågor
Camilla Bengtsson

Bilaga 2 Utvärderingsfrågor efter NPF-studiepaket

Namn:

1. I vilken utsträckning anser du att den kunskap och förståelse som du fick i studiepaketet kommer att påverka ditt sätt att arbeta?

Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
-----------	---------------------	---------------------	----------------------------

2. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig ökad kunskap om barns och elevers olika perceptuella och kognitiva förutsättningar?

Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
-----------	---------------------	---------------------	----------------------------

3. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig insikt i hur det kan vara att leva med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?

Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
-----------	---------------------	---------------------	----------------------------

4. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig insikt i hur det kan upplevas att vara vårdnadshavare till ett barn med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning?

Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
-----------	---------------------	---------------------	----------------------------

5. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig ökad kännedom om anpassningar och organisationsstrukturer som kan ge förutsättningar att skapa en tillgänglig lärandemiljö och delaktighet?

Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
-----------	---------------------	---------------------	----------------------------

6. I vilken mån tycker du att studiepaketets upplägg varit ett alternativ till mer konventionella typer av fortbildning som exempelvis fysiska eller distanskurser?

Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
-----------	---------------------	---------------------	----------------------------

Bilaga 3

Fråga	Inte alls	I viss utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
1. I vilken utsträckning anser du att den kunskap och förståelse som du fick i studiepaketet kommer att påverka ditt sätt att arbeta?	0	2	14	2
2. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig ökad kunskap om barns och elevers olika perceptuella och kognitiva förutsättningar?	0	4	10	4
3. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig insikt i hur det kan vara att leva med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?	0	2	14	2
4. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig insikt i hur det kan upplevas att vara vårdnadshavare till ett barn med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning?	1	3	13	1
5. I vilken utsträckning tycker du att studiepaketet har gett dig ökad kännedom om anpassningar och organisationsstrukturer som kan ge förutsättningar att skapa en tillgänglig lärandemiljö och delaktighet?	0	3	12	3
6. I vilken mån tycker du att studiepaketets upplägg varit ett alternativ till mer konventionella typer av fortbildning som exempelvis fysiska eller distanskurser?	0	2	7	9