



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

UNDERVISNINGSTRATEGIER SOM FRÄMJAR LÄRANDE FÖR ELEVER I BEHOV AV STÖD

En jämförande studie av sex mellanstadielärares strategier i klassrummet i grundskola och grundsärskola

Linda Larsson

Beatrice Silfver Hellman

Hilda Vindlycke

Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning,
Program och/eller SLP 610 Specialpedagogiskt examensarbete
kurs: Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2019
Handledare: Ann-Katrin Swärd
Examinator: Marianne Dovemark

Nyckelord: Undervisningsstrategi, grundsärskola, grundskola, nära lärarskap, förutsägbarhet, struktur, tydliggörande, informationstolkning, uppmärksamhet.

Syfte: Syftet med studien är att undersöka och jämföra vilka undervisningsstrategier lärare i grundskola och grundsärskola använder i klassrummet för att främja lärande hos elever i behov av stöd genom att besvara följande syftesfrågor; Vilka undervisningsstrategier använder lärare för att främja lärande hos elever i behov av stöd? Vilka likheter och skillnader i val av undervisningsstrategier kan vi se mellan lärare i grundskola och grundsärskola?

Teori: Studien använder socialkognitiv teori, med begreppen self-efficacy och human agency, i kombination med sociokulturell teori, där elever lär i samspel.

Metod: Som metod användes ett kvalitativt tillvägagångssätt med observation och gruppintervju. Undersökningen gjordes i en skola där både grund- och grundsärskola representerades. Lärarna som deltog i studien undervisade på mellanstadiet.

Resultat: Resultatet visade på flera teman av undervisningsstrategier där samtliga teman återfanns i båda skolformerna men i olika utsträckning. Den viktigaste strategin enligt lärarna var relationen till eleverna, att ha ett nära lärarskap, där läraren bland annat är ett vuxenstöd och kan möta elever utifrån deras förmåga och intresse. Därefter kom att skapa förutsägbarhet, struktur och tydliggörande, och att tolka information, genom att exempelvis repetera och variera undervisningen. Slutligen några strategier som inte förekom lika ofta gällde bibehållen uppmärksamhet, göra elever delaktiga och använda hjälpmedel. Några skillnader som uppmärksammades mellan skolformerna var att mer omfattande vuxenstöd och förtydligande bildstöd, både vad gäller informationstolkning och struktur, fanns på grundsärskolan. På grundskolan utmärkte sig nivå-anpassning av uppgifter för att möta elever utifrån förmåga medan lärarna på grundsärskolan fokuserade på elevintresse.

Förord

Vi som har gjort detta examensarbete läser sista kursen på speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning. Att vara tre skribenter har varit en positiv upplevelse för oss då vi har kompletterat varandra väl och lyft varandras styrkor. Vi har hjälpts åt genom de olika processer arbetet bjudit på. Våra diskussioner har varit intressanta och nyanserade då vi alla bidragit med olika kunskap, erfarenhet och synsätt, vilket därför har varit mycket lärorikt. Alla har tagit ett gemensamt ansvar för studien där vi tillsammans varit delaktiga i alla moment. Ett stort tack riktas till vår handledare Ann-Katrin Swärd som handlett oss genom hela arbetet. Ett stort tack vill vi också ge till lärarna som öppnat upp sina klassrum för oss och gett av sin dyrbara tid. Slutligen vill vi tacka våra nära och kära som stöttat oss under resan. Nu hoppas vi studien bidrar till ny kunskap och inspiration för dig i ditt klassrum.

Innehåll

1 Inledning.....	1
Begreppsdefinition	1
2 Syfte och forskningsfrågor.....	2
3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	2
En skola för alla elever.....	2
Elever i behov av stöd finns i både grundsärskola och grundskola.....	2
Diagnosens betydelse för stödet.....	3
Om grundsärskolan	4
Omsorgsorienterad- eller kunskapsorienterad undervisning	5
Undervisningsstrategier	5
Undervisning som inkluderar alla elever.....	6
Relationen som grund för lärande	7
Strategier som kompenserar för nedsatta funktioner	8
Övergripande sätt att forma undervisningen på.....	10
Teoretiska utgångspunkter	12
Specialpedagogiska perspektiv.....	13
4 Metod	14
Urval	15
Miljöbeskrivning av skola och klassrum	15
Genomförande av observationer och intervjuer	16
Bearbetning och analys av data	17
Tillförlitlighet.....	18
Reliabilitet och validitet.....	18
Forskningsetik.....	19
Generaliserbarhet	19
5 Resultat.....	19
Nära lärarskap	19
Vuxenstöd.....	20
Möta elever utifrån förmåga och intresse	21
Förutsägbarhet.....	22
Struktur och tydliggörande.....	23
Informationstolkning.....	23
Repetition	24

Varierad undervisning	24
Bibehålla uppmärksamhet	25
Göra elever delaktiga	25
Hjälpmedel	26
Sammanfattande översikt av resultat	26
6 Diskussion	28
Resultatdiskussion	29
Metoddiskussion	32
Studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning	34
Referenser	35
Bilaga 1 Observationsschema	
Bilaga 2 Inbjudan till intervju	
Bilaga 3 Intervjuguide	
Bilaga 4 Missiv	

1 Inledning

Vi arbetar som lärare och har tillsammans erfarenhet av både grundskola och särskola. Vi anser att lärarens viktigaste uppgift är att skapa goda förutsättningar för lärande. Ett lärande som skiljer sig åt då elevgrupper ofta består av en brokig skara individer med olika behov. Detta är en stor utmaning som vi menar att lärare behöver få mer stöd i genom exempelvis ledning och fortbildning, tid och praktiska verktyg, för att skapa ett klassrumsklimat där det finns förutsättningar för alla elevers lärande och deltagande i undervisningen. Vår erfarenhet säger att det stöd som ges från elevhälsan ofta har fokus på en specifik elev. Men som lärare måste man räkna till för alla elever. Ansvar hamnar då ofta på läraren att ensam hitta lösningar för sin elevgrupp genom att till exempel söka efter goda exempel.

Huruvida skolan lyckas möta alla elevers behov har även aktualiserats i media denna höst. Kalla fakta (Wersäll, 2018) har uppmärksammat bristen av stöd i skolan, vilket visade sig i den ökade mängden hemmasittare där elever inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar utmärkte sig. I vårt yrke som lärare kan även vi se att hemmasittare dessvärre blir allt vanligare, i alla åldrar, både i grundskola och i särskola. Arbetet för att alla ska kunna delta i undervisningen kan liknas vid en inkluderande lärmiljö eller en skola för alla, vilka är grundstenar vi fått med oss redan tidigt i utbildningen till speciallärare. För att skapa goda förutsättningar att främja lärande hos alla elever menar Mitchell (2015) att lärare behöver vara skickliga vad gäller olika undervisningsstrategier, vilket vi instämmer i. Det behövs kunskap och färdighet att behärska en mängd strategier för att kompensera de förmågor som eventuellt är nedsatta hos eleverna, elever i behov av stöd (Mitchell, 2015). Det finns en uppsjö av strategier och vi menar att lärares val av undervisningsstrategier i klassrummet påverkar lärandet i högsta grad. Men hur ser det ut i dagens skolor? Vilka strategier använder lärare i sin undervisning för att möta och skapa lärande för alla elever? Detta var något vi ville undersöka vidare.

Då det sedan tidigare finns studier gjorda om effektiva undervisningsstrategier ville vi tillföra ytterligare en dimension genom att göra en jämförande studie av undervisningsstrategier mellan grundskolan och grundsärskolan. Vad är det för likheter och skillnader mellan undervisningsstrategierna i grundskolan och grundsärskolan? Detta är två skolformer som skiljer sig åt vad gäller läroplan men också personaltäthet och storlek på elevgrupper. Genom fältstudier i form av observation av klassrumsundervisning och gruppintervju av 6 lärare på mellanstadiet i grundskola och grundsärskola ville vi undersöka och jämföra vilka undervisningsstrategier lärare använder i klassrummet för att främja lärandet hos elever i behov av stöd.

Begreppsdefinition

Med *strategi* menas i detta arbete ett arbetssätt eller metod, stor som liten, som lärare använder i sin undervisning. Strategin kan vara medveten, omedveten, planerad eller ske i stunden. En strategi kan vara vetenskapligt förankrad eller något läraren betraktar som en strategi.

Begreppet *särskola* innefattar både grundsärskola och gymnasiesärskola. Med *grundsärskola* menas i denna studie inriktning ämnen, ej ämnesområden som tidigare benämndes träningskola.

Alla elever kan vara i *behov av stöd* under en kortare eller längre tid av sin skolgång. Behovet kan variera över tid. Elever i behov av stöd har en funktion som är nedsatt, tillfälligt eller permanent, som behöver kompenseras för.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka och jämföra vilka undervisningsstrategier lärare i grundskola och grundsärskola använder i klassrummet för att främja lärandet hos elever i behov av stöd.

- Vilka undervisningsstrategier använder lärare för att främja lärande hos elever i behov av stöd?
- Vilka likheter och skillnader i val av undervisningsstrategier kan vi se mellan lärare i grundskola och grundsärskola?

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta kapitel sätts studien in ett sammanhang där läsaren ges en överblick av innebörden i en skola för alla, grundsärskola och grundskola, diagnos och stöd. Därefter presenteras tidigare forskning, både nationell och internationell, på området undervisningsstrategier, undervisning som inkluderar alla och vikten av en god relation.

En skola för alla elever

Idag eftersträvas en skola för alla i Sverige, men så har det inte alltid varit. Elever som ansågs vara oförmögna att ta till sig undervisning, på grund av olika funktionsnedsättningar såsom utvecklingsstörning, hade först ingen plats i skolan. År 1866 bildade Emanuella Carlbeck den första idiotskolan eller uppfostringsanstalten för bildbara sinnesslöa, som individer med lindrig utvecklingsstörning då kallades. Det var en anstalt där sinnesslöa fick bo och bidra till samhället genom att lära sig arbeta. De bildbara sinnesslöa var de elever som idag troligtvis skulle tillhöra grundsärskolan med inriktning ämnen. Det var först i slutet av 1960-talet som alla barn fick rätt till skolgång. Då hade folkskolan redan funnits i cirka 25 år. Även de barn med utvecklingsstörning som tidigare betraktats som obildbara, det vill säga oförmögna att kunna ta till sig undervisningen, innefattades då av skolplikten. Dessa elever skulle i dagens samhälle förmodligen tillhöra grundsärskolan med inriktning ämnesområden, tidigare kallad träningskolan. Efter den allmänna skolplikten var graden av utvecklingsstörning inte längre ett hinder för att gå i skolan. Skolan skulle nu möta eleverna efter deras behov och förutsättningar i skolformen särskola. Upprinnelsen till det som idag kallas för grundsärskola började alltså för cirka 150 år sedan då den första idiotskolan kom till, men det var först 1968 som alla barn fick rätt till utbildning, oavsett grad av funktionsnedsättning (SOU, 2003:35; Szönyi & Tideman, 2011; Ineland, Molin & Sauer, 2013). Elever i behov av stöd finns dock i båda skolformerna.

Elever i behov av stöd finns i både grundsärskola och grundskola

Oavsett vilken skolform lärare arbetar i så möter de elever med olika funktionsnedsättningar. I grundskolan finns till exempel elever med diagnoserna dyslexi, språkstörning, neuropsykiatrisk funktionsnedsättning med mera. Idag har det blivit allt vanligare med diagnosen neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i skolan (Carlsson Kendall, 2015). Dessa innefattar främst diagnoserna ADHD, autismspektrumtillstånd och Tourettes syndrom. Att ha en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning innebär bland annat att ha en avvikande kognition

som kan visa sig genom svårigheter att hålla kvar information i minnet, styra impulser, uppmärksamhet, samt tolka och kommunicera med omgivningen, vilket kan leda till svårigheter (Carlsson Kendall, 2015). I grundskolan finns också elever med dessa svårigheter, dock alltid i kombination med diagnosen utvecklingsstörning. Skolan ska främja lärandet oavsett om eleven har en funktionsnedsättning eller ej.

Enligt Skollagens (SFS, 2010:800) tredje kapitel ska skolan ge stöd som syftar till att eleven klarar att uppfylla de olika kunskapskrav som finns och så långt som det är möjligt kompensera för funktionsnedsättningen. Alla elever ska få ledning och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål. Både Läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011a) och Läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011b) ställer höga krav på lärares förmåga att kunna möta alla elever utifrån deras förutsättningar och behov, likväl i grundskola som i grundskola. Även i Skollagens 1 kap. 4 § (SFS, 2010:800) kan läsas att "en strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen". Detta innebär att undervisning bör utformas olika för att ge möjlighet till en likvärdig utbildning. Det ställer krav på lärarnas förmåga (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). I de fall eleven ej uppnår grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning har de rätt att tas emot i särskolan. Detta beslut ska grunda sig på en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Elevens vårdnadshavare ska vara delaktiga i processen samt godkänna placeringen. En elev kan också få sin utbildning inom båda skolformerna, det vill säga ha sin ursprungliga skolform i grundskolan men få en del av undervisningstimmar i särskolan och vice versa (SFS, 2010:800).

Diagnosens betydelse för stödet

Som tidigare nämnts möter lärare elever med olika funktionsnedsättningar där lärandet ska främjas oavsett vilken skolform lärarna arbetar i. En del elever har en diagnos och andra inte. En vanligt förekommande funktionsnedsättning i grundskolan är neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Skolverket, 2016). Vad gäller diagnostisering av funktionsnedsättningar är just nu begreppet ESSENCE, det vill säga Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations aktuellt. Det är ett samlingsbegrepp för neurologiska avvikelser inom beteendeproblematik eller kognitiva svårigheter som innefattar 12 syndrom såsom diagnoserna autism, språkstörning, intellektuell funktionsnedsättning eller liknande. Begreppet utgår från att det alltid förekommer en samsjuklighet, d.v.s. flera avvikelser eller diagnoser samtidigt, men de kan vara mer framträdande under olika stadier i utvecklingen (Gillberg, 2018).

Gillberg (2018) menar att barn som tidigt får en diagnos och som endast får stöd utifrån just diagnosen riskerar att missa andra stödinsatser som skulle vara betydande för barnets utveckling och mentala hälsa. Som exempel lyfter Gillberg att barn som i 3-års ålder får diagnosen autism kanske i 10-års ålder bättre kan stämma in på ADHD. Termen ESSENCE är neutral och tar inte ställning till om diagnosen tillhör neuropsykiatri eller utvecklingsneurologin. Arbetet utifrån ESSENCE innebär att ett barn med uttalade symtom inom ett område ändå måste undersökas inom alla områden inom ESSENCE-gruppen. Detta skulle innebära att familjen kan söka hjälp tidigt och endast inom en verksamhet där ett team av många professioner samarbetar, såsom läkare, psykologer, sjuksköterskor, pedagoger och logopedier (Gillberg, 2018). Utifrån ovanstående kan antas att lärare, enligt ESSENCE, inte bör begränsa sina stödinsatser till en viss diagnos utan se elevers alla behov för att få med lämpliga stödinsatser. I en rapport från Skolverket (2016) bekräftas dock att detta är svårt. Diagnosen visar sig ha viss betydelse för vilka anpassningar eller särskilt stöd som ges. Genom en intervjuundersökning av lärare

framkom att det fanns en tendens bland lärare att generalisera anpassning till diagnos utan att göra en ordentlig kartläggning och analys över vilken sorts anpassning eleven är i behov av i en viss miljö. Detta kan leda till att fel åtgärd görs (Skolverket, 2016). Ahlberg (2013) problematiserar diagnosens betydelse för elevens identitet och självbild. Å ena sidan kan en diagnos ge upplevelsen av att inte duga, att känna sig annorlunda, och att ansträngning inte ger resultat. Detta kan påverka elevens egen insats i arbetet negativt. Å andra sidan kan en diagnos påverka eleven positivt då den kan ge en förklaring till elevens svårigheter. På så vis kan eleven också få verktyg att komma vidare i sin utveckling. Detta stärker självbilden.

Om grundsärskolan

Att grundsärskolan skulle bedriva någon särskild undervisning i motsats till grundskolan har forskning inte kunnat påvisa, menar Östlund (2012a). Däremot visar studier av Östlund (2012b) och Berthén (2007) att det på både grundsärskola och den inriktning som tidigare hette träningskola fortfarande till viss del finns spår av den pedagogik som användes på den tidiga idiotundervisningens tid. I avhandlingen *Förberedelse för särskildhet* kommer Berthén (2007) fram till att undervisningen i särskolan i första hand präglas av just fostran men också av förberedelse för vidare studier i form av skolbänksträning.

När lärare själva beskriver målet med undervisningen på särskolan är stärkande av självförtroendet, baskunskaper inom ämnen, lust och motivation inför skolarbetet, samt social fostran, grunden i undervisningen (Östlund, 2012a). Andra kännetecken på pedagogik är att ge gott om tid, individanpassa, förbereda, konkret arbetssätt, samt flexibla metoder (Östlund, 2012a). Enligt Berthén (2007) och Ineland et. al. (2013) har lärare på särskolan också låga förväntningar på eleverna, vilket påverkar undervisningen. Låga förväntningar ger lågt ställda utmaningar som inverkar negativt på lärandet och ger en svagare utveckling än vid högre utmaningar (Berthén 2007; Ineland et al., 2013).

Begreppet utvecklingsstörning har på senare tid frångåtts allt mer och i nyare studier benämns istället intellektuell funktionsnedsättning eller intellectual disability, som till exempel i studien av Ainsworth, Evmenova, Behrmann och Jerome (2016). Skillnaden mellan skolformerna är att diagnosen intellektuell funktionsnedsättning krävs för att bli inskriven på särskolan. Här beskrivs kortfattat vad diagnosen innebär och hur det kan ta sig uttryck. Att beskriva vad intellektuell funktionsnedsättning innebär har visat sig vara svårt då det är en komplex diagnos. Till att börja med ska ett IQ test visa resultat under 70. Dessutom ska individen visa betydande svårigheter inom minst två av de adaptiva förmågorna; kommunikation, förmåga att kunna ta hand om sig själv och inte utsätta sig för fara, social förmåga, självstyrning och akademisk förmåga. Svårigheterna ska ha visat sig före 18 års ålder (Greenspan, 1999). Symtom på lindrig intellektuell funktionsnedsättning visar sig ofta redan i förskoleåldern genom sen språklig utveckling, svårt att koncentrera sig, samt motoriska svårigheter. Detta är symtom som ej kan sägas vara specifika men är viktiga markörer och bör enligt Gillberg (2010) utredas genom ESSENCE-perspektivet. En intellektuell funktionsnedsättning påverkar individens förmåga att självständigt klara vardagliga sysslor och det är vanligt med ytterligare funktionsnedsättningar såsom diagnoserna autism och ADHD.

Att elever med diagnosen intellektuell funktionsnedsättning inte per automatik känner en ökad delaktighet för att de byter skolform till särskola visar en studie av Berhanu och Gustafsson (2009). De menar att känslan av att vara särskild upplevs som negativ då de inte känner sig som någon tillgång vare sig i skolan eller i samhället. En särskoleplacering ger dock större möjligheter att nå kunskapskraven samt ger en ökad social delaktighet i särskolan. Integrering och inkludering är olika vilket är viktigt att reflektera över i arbetet med elever i behov av stöd.

Det är en sak att integrera men en helt annan att inkludera en elev. I skillnaden ligger ett aktivt arbete där medveten planering för delaktighet krävs. Lärare behöver ha bred kunskap om vad elever i behov av särskilt stöd innebär. Vilka behov finns i klassen och hur ska de mötas (Berhanu & Gustafsson, 2009)?

Omsorgsorienterad- eller kunskapsorienterad undervisning

Skolinspektionen (2010) menar i en kvalitetsgranskning av undervisningen i grundskolan att det finns en tendens att undervisningen riskerar att handla mer om omsorg än kunskaper. Skolinspektionen konstaterar vidare att båda behövs utan att det ena behöver utesluta det andra, vilket även Östlund (2012b) hävdar. Dock har det under de senaste decennierna riktats kritik mot grundskolan om att vara just mer omsorgsinriktad än kunskapsinriktad (Östlund, 2012a). Det handlar istället om att som lärare hitta en balans i undervisningen mellan den mer omsorgsorienterade undervisningen och mer kunskapsutvecklande utmaningar (Skolinspektionen 2010). Undervisningsmiljön ska erbjuda både trygghet, trivsel, omsorg och kunskapsutmaningar (Östlund, 2012b). Denna balans kan dock vara problematisk. Om undervisningen tipsar över mot omsorg kan det få konsekvensen att undervisningen blir alltför tillrättalagd och att kraven inte står i relation till kunskapskraven (Östlund, 2012a). För låga utmaningar på eleverna är ogynnsamma för elevernas utveckling. Det behövs höga förväntningar med rimliga kunskapskrav och utmaningar (Skolinspektionen, 2010).

Vikten av omsorg tas förutom av Östlund (2012b) även upp av Lilja (2013). Lilja berör även hon omsorg i sin studie av förtroendefulla relationer mellan elever och lärare. Vikten av att visa omsorg för eleven i skolan, genom att bland annat se och bry sig om, framhålls. Även Ljungblad (2016) tar i sin avhandling upp vikten av att lärare visar omsorg om eleven och dennes svårigheter. Ljungblad (2016) menar att en tillitsfull relation mellan lärare och elev ökar möjligheten att gemensamt ta sig igenom utmaningar i undervisningen (Ljungblad, 2016). Utifrån ovanstående kan antas att både omsorg och kunskapsutmaningar behövs i dagens skola. Utan en grund av trygghet blir det svårare att ta sig an kunskapsutmaningar. Att som lärare arbeta för att eleverna ska känna sig sedda, trygga och ha tillit till sin lärare har betydelse och gynnar elevers lärande, i synnerhet för de elever som är i behov av stöd (Ljungblad, 2016; Gerrbo, 2012).

Undervisningsstrategier

Vad som definierar en undervisningsstrategi kan beskrivas på olika vis. Mitchell (2015) och Jarhall (2012) ger varsin förklaring. Å ena sidan beskriver Mitchell (2015) undervisningsstrategi i korthet som en undervisningsmetod som är tydligt specificerad och av forskning bevisats vara effektiv för att uppnå önskade resultat för elevers lärande. Å andra sidan är Jarhall (2012) av åsikten att strategierna inte måste vara beforskade men däremot reflekterade och genomarbetade. Strategin ska ge svar på varför, vad och hur något ska utföras, vilka är didaktiska frågor. Hur läraren arbetar kring dessa frågor blir en strategi. Vidare skriver Jarhall (2012) att vilka strategier lärare använder sig av påverkas av den miljö lärarna befinner sig i, såsom kollegor, elevunderlag och traditioner. Lärare använder strategier dagligen vilket ger en färdriktning mot målet med undervisningen. Dessa handlingar, alltså valet av strategier, sker både medvetet och omedvetet. Erfarna lärare gör det intuitivt och rutinmässigt. Dessa återkommande rutiner i undervisningen som läraren arbetat fram kan sägas vara ett slags undervisningsmönster eller strategi. Jarhall (2012) skriver vidare med inspiration av Bourdieus att lärare har en slags *habitus* som de är präglade av i valet av strategier. Habitus är vanor och

mönster som påverkas av faktorer såsom erfarenheter, minnen och tankesätt, som finns i lärarens bagage. Habitus blir ett sätt att tänka kring undervisning. Vissa strategier är medvetna medan andra sker omedvetet utifrån de vanor läraren redan har (Jarhall, 2012). Den enskilda eleven står, enligt Mitchell (2015) för ungefär femtio procent av sin prestation i skolan medan läraren står för cirka trettio procent. Detta är kunskap som visar på vikten av hur en lärare använder och väljer ut de evidensbaserade undervisningsstrategierna för att främja elevers lärande. Läraren spelar alltså en viktig roll för att eleverna utvecklar olika egenskaper och förmågor.

I en turkisk studie av Gürbüz och Özdasli (2013) framkom att det finns ett samband mellan lärarens ledarskapsstil och val av strategier i undervisningen. Lärare bör känna till olika undervisningsstrategier och kunna avgöra vilken strategi de ska använda för att skapa ett effektivt lärande. Gürbüz och Özdasli (2013) beskriver strategi som verktyg, material och metoder som används för lärandet. Genom att som lärare välja den mest lämpade strategin i sin undervisning som är en process för lärande kan kunskapen bli bestående. I resultatet framkom fyra olika typer av ledarskapsstilar som påverkar vilka strategier lärarna använder sig av. Två av dem är operativ- och liberal ledarskapsstil. Lärare som har en operativ ledarskapsstil undervisar gärna genom presentationer. Läraren som har en liberal ledarskapsstil använder i högre grad kooperativ undervisningsstrategi med samarbete (Gürbüz & Özdasli, 2013). Detta kan ställas i kontrast till det faktum att elever lär sig bäst om den undervisningsstrategi läraren använder istället är ett resultat av elevens ”lärstil” för att svara på denne. Tulbure (2011) slår i en rumänsk studie fast att studenter på högskolan med olika lärstilar fick bättre resultat om de undervisades med strategier som svarar på deras lärstil. Lärare på högskolan ska ta med individuella skillnader gällande lärande i beräkningen och skapa lämpliga strategier för att öka chanserna till lärande för varje student. I studien deltog 85 blivande lärarstudenter som delades in i fyra kategorier; *assimilators*, *convergers*, *divergers* och *accomodators*. Resultatet visade att för studenter som tillhörde lärstilen *assimilators* var det mest effektiva att organisera information grafiskt koncist och logiskt. För *convergers* fungerade en undersökande strategi där studenterna lär genom att pröva. *Divergers* fick bäst resultat genom en debattbaserad strategi med diskussioner och grupparbeten. Slutligen visade studien att *accomodators* presterade bäst genom problemlösande strategier (Tulbure, 2011).

Ytterligare en studie som undersöker lärarens undervisningsstrategier är gjord av Mamba och Putzoa (2017) i Swaziland. Studien riktar in sig på lärare som undervisar i naturvetenskap på gymnasieskolor som presterar höga resultat i detta ämne. I studien tillfrågades lärare om vad de anser vara framgångsrika undervisningsstrategier. Svaren kombinerades med observationer av lärarens praktik i klassrummet. Resultatet visade att lärarna hade god kunskap om effektiva undervisningsstrategier gällande undervisning i naturvetenskap men att strategierna endast återfanns på låg nivå i praktiken. Resultatet visade alltså ett glapp mellan lärarens kunskap om effektiva undervisningsstrategier och lärarens implementering av dessa strategier i sin undervisning. Mamba och Putzoa (2017) menar att det är en utmaning för lärare att omvandla kunskapen till praktik.

Undervisning som inkluderar alla elever

Det finns en utmaning i att möta alla elever i klassrummet då elevers olikheter hela tiden ökar, enligt Molbaek (2018). Att som lärare bedriva en inkluderande undervisning innehåller därför komplexitet. Molbaek (2018) skriver vidare i en dansk studie att undervisning som inkluderar har hög prioritet i utbildningspolitiken världen över. Studien visar att lärare själva lyfter fram den relationella dimensionen men också ett tydligt ramverk, såsom förhållningsregler, som

viktiga delar för en inkluderande undervisning. I och med det framkom viss motsägelse mellan lärarnas främsta fokus och tidigare forskning om effektiva undervisningsstrategier där den didaktiska dimensionen framhålls som grundläggande för att försäkra alla elevers deltagande i undervisningen. I studien dras slutsatsen att det är en fråga om att skapa tid och plats för att genom samarbete utveckla nya strategier att hantera den dagliga praktiken för att bli mer inkluderande (Molbaek, 2018). Att många lärare är medvetna om vilka strategier som skulle kunna underlätta lärsituationer visades i en sydafrikansk studie av Topkin, Roman och Mwaba (2015). Resultatet baserades på en intervjuundersökning bland 200 grundskollärare i Sydafrika där frågor om lärares kunskaper om diagnosen ADHD och ledning i klassrummet uppmärksammades. Frågor kring hur lärare skapar en gynnsam lärmiljö för elever med diagnosen ADHD ur en akademisk, emotionell och social aspekt ställdes. Resultatet skilde sig åt beroende på skolans ekonomiska status. Å ena sidan framkom att många lärare är medvetna om vilka strategier som skulle kunna underlätta lärsituationen för elever med diagnosen ADHD men att lärarna många gånger saknar stöd och resurser. Å andra sidan visade studien att det också finns lärare som saknar kunskaper om hur elever med diagnosen ADHD ska bemötas och behandlas för att främja en god lärmiljö. Författarna menar dock att lärarna besitter mycket information om hur eleverna fungerar i klassrumsmiljön (Topkin, Roman & Mwaba, 2015).

Då elever i behov av stöd får stöttning att delta i den gemensamma undervisningen i inkluderande arbetsformer i klassrummet, istället för att tas bort från undervisningen, har positiva effekter för elevers lärande. Detta visar tidigare forskning gjord av Lynch och Irvine (2009) men också Couper (2015) som alla konstaterar att elever inom autismspektrumtillstånd som är inkluderade i grundskolan har positiva effekter och de visar bättre resultat både när det gäller kunskaper och social kompetens än elever som är segregerade. Elever med diagnosen autism lär sig bäst i en miljö tillsammans med andra elever. Detta är ett bevis på att inkludering kan ha positiva effekter för den inkluderade eleven (Lynch & Irvine 2009; Couper 2015). Studien av Lynch och Irvine (2009) visar också positiva effekter för klasskamraterna, såsom ökad acceptans för olikheter. Elever med någon neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som var inkluderade i klass hade också lättare för interaktion med jämnåriga klasskamrater. Lynch och Irvine (2009) menar vidare att inkludering är att möta alla elevers unika behov i klassrummet. Däremot påtalar författarna att det inte går att peka ut någon specifik metod för att nå bäst resultat. Men genom att stötta karaktäristiska svårigheter, såsom kommunikation, socialisering och adaptivt beteende, kan dessa elever ges bättre förutsättningar till ett gott resultat i skolan. Couper (2015) skriver att det krävs ett medvetet tillvägagångssätt för att inkludera elever med diagnosen autism där lärare behöver hitta alternativa sätt att undervisa. Anpassningar som görs för att möta behoven för elever inom autism kan också komma till nytta för klasskamraterna. För att eleven ska räknas som inkluderad ska denne värderas, accepteras och vara aktiv i den ordinarie klassrumsundervisningen. Men det krävs också en balans mellan behoven hos individen och resten av klassen för att få en bra undervisning i ett inkluderande klassrum. Lärare behöver stöd av andra för att lyckas med inkludering och hitta rätt strategier för att möta eleverna utifrån deras behov (Couper, 2015).

Relationen som grund för lärande

Relationen som pedagogisk strategi lyfts bland annat av Mitchell (2015) och han är långt ifrån ensam. Vikten av en god relation mellan lärare och elev återfinns i flertalet studier, såsom Ahlén (2011), Ljungblad (2016) och Gerrbo (2012). Ahlén (2011) anser att det förutom kunskap om olika undervisningsstrategier också krävs förmåga att bygga förtroende och skapa trygghet i relation till sina elever för att skapa goda förutsättningar för lärande. Goda relationer har en positiv effekt på lärandet och det handlar många gånger om att som lärare kunna anpassa sig,

vara följsam och lyhörd gentemot sina elever (Ahlén, 2011). I relationen som pedagogisk strategi är utformandet av klassrumsklimatet huvudprincipen, säger Mitchell (2015). Denna huvudprincip innefattar bland annat relationer som en del av det som bör uppmärksammas för att nå en trygg och motiverande klassrumsmiljö. Elever i behov av särskilt stöd känner ofta någon form av misslyckande i sitt lärande. Upprepade misslyckanden leder ofta till dålig självkänsla, ilska och ångest vilket bidrar till minskat lärande. Genom att läraren skapar relationer där eleven kan räkna med acceptans, respekt och omtanke kan den onda cirkeln av misslyckanden stoppas. Mitchell (2015) menar också att stabilitet, upprepning, att förmedla en känsla av tillhörighet, acceptans för svårigheter att lära, med mera, är fler sätt att uppnå en trygg miljö i skolan. Positiva känslor, uppmuntran och humor är ytterligare sätt att uppnå en känslomässigt trygg miljö. Vidare lyfter Ljungblad (2016) i sin avhandling vikten av meningsfulla relationer mellan lärare och elever där läraren intresserar sig för eleven som en enskild person. En lärare som bryr sig om och intresserar sig för de svårigheter en elev är i tycks inte behöva hävda sin auktoritet. Att läraren visar förståelse för elevens komplexa förutsättningar för lärande verkar också skapa trygghet för eleverna i deras skolarbete. Ljungblads (2016) och Ahléns (2011) beskrivning av relationen mellan lärare och elev kan liknas vid Gerrbos (2012) uttryck det nära lärarskapet. Det nära lärarskapet beskrivs som en specialpedagogisk insats. Läraren utvecklar en relation till eleven som präglas av ett engagemang för elevens skolsituation. Det är en ömsesidig relation där eleven blir sedd och får känna sig viktig. Då eleven känner tillit till sin lärare kan meningsskapande samtal lättare äga rum. Utifrån detta nära lärarskap kan läraren skapa sig förståelse för elevens situation och därmed också enklare möta eleven utifrån dennes behov och förutsättningar. Studier av Mitchell (2015), Ahlén (2011), Ljungblad (2016) och Gerrbo (2012) pekar sammantaget på att en god relation mellan lärare och elev är gynnsamt för att skapa en god lärmiljö.

Vikten av att se möjligheter istället för svårigheter samt ha en positiv tro och attityd till elevernas förmåga är också centralt för att skapa goda förutsättningar för lärande (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Elevernas möjlighet att få göra sin röst hörd och bli tagen på allvar är ytterligare en aspekt i lärares bemötande. Det är en rättighet att få framföra sin åsikt, men det har visat sig att elever med funktionsnedsättning inte tas på allvar i samma utsträckning som elever utan funktionsnedsättning (Szönyi, 2012). Vilken inställning och attityd lärare har till sina elever och olika funktionsnedsättningar påverkar bemötandet. Ett negativt bemötande kan förstärka en elevs funktionsnedsättning då eleven kategoriseras eller tillskrivs olika egenskaper av läraren (Evaldsson & Velasques, 2012). Att som elev uppleva sig stöttad av läraren har positiva effekter för lärandet. I Skaalvik och Skaalvik (2016) går att läsa om emotionellt- och kunskapsmässigt stöd från lärare till elev. Det visade sig dock att eleverna själva inte gör någon större skillnad mellan dessa stöd. Elever som känner att de har stöttande lärare känner sig mer motiverade, vilket leder till större intresse och engagemang för skolan. De tar fler initiativ, intresserar sig mer och får lättare att be om hjälp då de behöver det. Lärare som bemöter eleverna med empati såsom respekt, förtroende och värme ökar elevernas trivsel och välbefinnande i skolan och därmed även deras motivation för lärande (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Strategier som kompenserar för nedsatta funktioner

Strategier kan fungera för att kompensera de funktioner som kan vara nedsatta hos elever. För att möta elevers behov måste läraren ta reda på vilka nedsatta funktioner eleverna har men också vilka hinder som finns i lärmiljön (Jensen, 2017). Jensen (2017) menar att det i första hand behövs förståelse för att sedan kunna kompensera. Vidare beskriver författaren en rad strategier för att stötta elever, främst med diagnoserna autism och ADHD, som har svårigheter inom vissa

funktionsområden. Varje funktionsområde består av en samling nedsatta funktioner. Femtio funktioner som kan vara nedsatta beskrivs av Jensen (2017), såsom planering, tidsuppfattning, koncentration, igångsättning, bearbetningshastighet och föreställningsförmåga. Dessa funktioner grupperas i tio olika funktionsområden. Några av funktionsområdena är målstyrning, uppmärksamhet, motivation och informationsbearbetning. Varje funktionsområde beskrivs; vad de innebär, vilka effekter de får för eleverna om de är nedsatta, men också hur de kan kompenseras genom insatser från skolans sida. Läraren behöver veta varför en elev fungerar sämre i vissa situationer för att ge rätt stöd. De anpassningar som görs ska kompensera de svaga funktionerna (Jensen, 2017).

Jensen (2017) skriver om en kompenserande skolmiljö, vilken kan innebära att perceptionssanera för att minska onödigt yttre stimuli såsom synintryck, belysning, och ljud. Energivård är en strategi för att elever ska orka delta hela skoldagen genom att till exempel lägga in pauser med rörelse eller lugnande aktiviteter. Ytterligare en strategi är att använda ett navigeringsstöd för eleverna. Detta navigeringsstöd kan bland annat bestå av skriftliga instruktioner, rutiner, förberedelser, sociala berättelser, tidsstöd, bildstöd, bildscheman eller att använda sig av alternativ och kompletterande kommunikation. Vidare ges flera alternativ för kompenserande pedagogik exempelvis i form av; visuella översikter, struktur och igenkänning, beröm, lära med kroppen, hitta motivatorer, använda specialintresse, repetera, och digitala hjälpmedel. Det kan vara att fånga uppmärksamheten genom att variera tempo, använda humor och överraskningar, växla sinnesintryck och så vidare. En strategi är att vara elevens medspelare och försöka skapa en tillitsfull relation, vara lyhörd, avleda, eller vara steget före. Det är också en strategi att samarbeta med vårdnadshavarna (Jensen, 2017).

Fler konkreta svårigheter som elever främst med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har och som skolan behöver göra insatser för att stötta upp återfinns också i Carlsson Kendall (2015). Många svårigheter rör just exekutiva funktioner, vilka handlar om de kognitiva processer som styr oss mot ett mål, såsom att planera och organisera, rikta uppmärksamhet, och hålla kvar information i minnet. Carlsson Kendall ger praktiska tips på hur lärare kan arbeta för att stötta svårigheter med koncentration, tid, saker, komplexa uppgifter och stöd för minnet. Ett axplock av strategier att använda är; åskådliggöra tid med tidshjälpmedel, påminn om tiden, ge feedback på det positiva, ha en extra uppsättning material att låna eleven, visa att du ser och bryr dig om eleven. Andra strategier är att avleda och locka, ha scheman över dagen och lektionen på tavlan, se till att hinna med ett bra avslut och förbereda eleverna på att lektionen är slut. Ett annat tips är att använda kalender eller loggbok, och veckobrev för att synliggöra vad som händer framöver. Ytterligare arbetssätt är att ha en lärarstyrd genomgång för att förbereda inför eget arbete, visa exempel på hur en uppgift kan lösas, begränsa valmöjligheter, bryta ner en uppgift i tydliga instruktioner i steg, ge instruktioner både muntligt och skriftligt, använda laborativt material med mera. Listan kan göras ännu längre (Carlsson Kendall, 2015).

Likheter med Jensens (2017) och Carlsson Kendalls (2015) kompenserande arbetssätt finns också i Sjölund, Jahn, Lindgren och Reuterswärd (2017) som bland annat tar upp tydliggörande pedagogik med strategier som skapar struktur, förutsägbarhet och förståelse för ett sammanhang för eleven. Det handlar om allt från att organisera den fysiska lärmiljön till att använda visuella stöd. Visuellt stöd kan bland annat tydliggöra vad som ska göras genom "hur göra-listor" eller tankekartor. Tydliggörande pedagogik besvarar frågor om varför, vad, var, med vem, när, hur, hur länge, hur mycket och vad händer sedan. Flera strategier som nämnts återkommer båda hos Jensen (2017), Carlsson Kendall (2015) och Sjölund et al. (2017). En av dessa är positiv feedback för att öka motivationen i lärandet, vilket är en funktion som ofta är nedsatt hos elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Effekten av lärarens feedback, skriver Appelgren (2015), beror på i vilket läge och på vilket sätt feedbacken ges. Det finns fyra olika sätt att ge feedback på. Det kan vara i form av beröm för det korrekta av

något, beröm för utförandet av något (arbetsinsatsen), informera om att något ska fortsätta eller är på rätt väg eller behöver ändra eller, personlig feedback på personen i sig. Appelgren (2015) belyser även feedbackens påverkan på individen i framtiden, och kopplar detta till bland annat två olika typer av mindset såsom, fixed mindset och growth mindset. På svenska finns ingen direkt översättning av mindset utan är nu mer ett vedertaget begrepp inom skolan men kan beskrivas som vilken attityd eller vilket förhållningssätt individen har till sin egen förmåga. En person med fixed mindset har en syn på sig själv om att man föds med en viss begåvning och det går det inte att göra något åt. Man föds begåvad eller obegåvad. Motsatsen är en person med growth mindset där personen tror på sin förmåga att kunna lära sig nya saker och utveckla nya förmågor. Utifrån denna kunskap präglas individens mindset av vilken typ av feedback som getts redan från tidig ålder. Ett barn som får mycket beröm för sin talang eller intelligens kan så småningom börja tvivla på sig själv och oro sig för att inte kunna leva upp till förväntningarna och allt beröm. Detta kan leda till rädsla för att misslyckas och att individen börjar undvika nya utmaningar. Att däremot få mycket beröm för sin insats och ansträngning tycks främja inställningen och viljan hos barnet att utvecklas och våga anta nya utmaningar (Appelgren, 2015).

Övergripande sätt att forma undervisningen på

I skolan återfinns både arbetssätt som nivågrupperar, individualiserar och differentierar. Vad gäller nivågruppering menar dock flera forskare att dess effekter för lärandet är ytterst liten. Elevers självbild kan dessutom påverkas negativt och lärares förväntningar på elever riskerar att sänkas då gruppen är negativt differentierad (Östlund, 2018). Ahlberg (2013) skriver att nivågruppering i homogena grupper är vanligt i skolan men att heterogena grupper gynnar lärandet bättre då elevers olika kunskaper, erfarenheter och färdigheter möts och bidrar till ökad kunskapsinhämtning.

Gällande individualisering, där individen kommer i fokus och förväntas klara mycket på egen hand har Vinterek (2006) studerat olika styrdokument, utredningar och forskning kring ämnet och kommit fram till två slutsatser. För det första menar författaren att trots lärares utövning av olika typer av retorik utifrån olika lärstilar och praktiserande av undervisningsstrategier som ska främja variationen hos elevernas skiftande behov och förmågor så tycks ändå skolans arsenal av metoder minska snarare än öka. Detta på grund av att lärarens arbete tenderar att bli allt mer likt individuell handledning då eleverna själva förväntas ansvara för sitt eget lärande, ha kunskap om vilka förutsättningar och behov de har, och hur de lär på bästa sätt. Denna typ av undervisning kan uppfattas som ett sätt att från lärarens sida försöka möta läroplanens föreskrifter vad beträffar att anpassa undervisningen efter elevers förutsättningar och skapa elevinflytande. Vidare verkar undervisningen prioriteras av hastighetsundervisning, vilket betyder att eleverna arbetar utifrån sin egen takt. Lärarens möjlighet att ha djupare diskussioner kring olika kunskapsområden med eleverna minskar och elevernas chans att tillägna sig djupare ämneskunskaper försvinner. För det andra drar Vinterek (2006) slutsatsen att de mest resurssvaga eleverna, elever i behov av stöd, drabbas negativt av en mer individualiserad undervisningsmiljö då eleven förväntas ta eget ansvar för sitt kunskapsinhämtande än ett kollektivt lärande (Vinterek, 2006). För de elever som är i behov av stöd och har nedsatta förmågor inom de exekutiva funktionerna kan det vara svårt att på egen hand initiera och planera sitt skolarbete (Jensen, 2017).

Vidare belyser Vinterek (2006) en rad olika individualiseringsformer med varierad framgång för elevers kunskapsutveckling. Vad som gynnar en elevs inläring kan hämma en annans. Det finns inga enkla svar på vilken form av individualisering som är den bästa arbetsformen då

elevers behov är så varierat. En av de strategier som nämns av Vinterek (2006) är miljöindividualisering som en strategi för att möta elevers olikheter. Här läggs ansvaret på eleven att välja den miljö som passar denne bäst. Eleverna väljer själva var de vill placera sig i klassrummet. Det medför en rörlighet i klassrummet som inte gynnar elever med koncentrationssvårigheter. Författaren hävdar vidare att självständigt arbete ger lägre engagemang eftersom eleverna då får lite kontakt med den direkta undervisningen från läraren. Ett samband som visade sig i Vintereks (2006) studie var att hög grad av individualisering i undervisningen där eget arbete var centralt gav sämre studieresultat. Istället för att individualisera undervisningen för varje elev är ett alternativ att differentiera uppgifter och aktiviteter, det vill säga att anpassa uppgifter och aktiviteter utifrån arbetssätt, tid, omfång, intresse och kunskapsnivå. Därigenom sätts etikett på uppgiften och inte på eleven. Då alla elever oavsett förmåga läser efter samma läroplan skapas svårigheter för elever i behov av stöd. Ett differentierat arbetssätt ger eleverna möjlighet att lösa en uppgift på flera olika sätt. Eleverna kan då arbeta med samma uppgift men utifrån sin egen förmåga (Vinterek, 2006; Mitchell, 2015; Jensen, 2017).

Det finns en undervisningsmetod som utger sig för att kunna designa undervisningen på ett sätt som involverar alla elever oavsett vilken kunskapsnivå och vilka förutsättningar eleverna har. Detta kallas för Universal Design for Learning, på svenska universell design för lärande. Läraren utgår från en gemensam grund i undervisningen och erbjuder olika arbetssätt och hjälpmedel för att skapa förutsättningar för alla elever att vara delaktiga i undervisningen utifrån sin förmåga. Eleverna ges möjlighet att uttrycka och ta till sig kunskap på olika sätt, vilket till exempel kan gynna elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Det finns i huvudsak tre principer att arbeta efter inom ramverket universell design för lärande. Den första principen handlar om att presentera information, material och uppgifter på olika sätt för att nå alla elever. Här presenteras alltså vad eleverna ska lära sig. I princip två erbjuder läraren olika sätt att presentera och arbeta med en uppgift det vill säga hur eleverna ska göra. I princip tre erbjuds olika sätt att motiveras på det vill säga att stimulera och väcka intresse för eleverna. Här tydliggör läraren varför något ska läras. Lektionens eller uppgiftens mål anpassas därmed efter lärandemål (Jensen, 2017; Mitchell, 2015).

Detta arbetssätt kan sägas ha inspirerats av och liknas vid byggbranschens och arkitekters sätt att bygga och hitta lösningar för att underlätta i samhället. Anpassningar såsom hiss, ramper eller att trottoarkanter tas bort gynnar fler än endast personer som har svårt att gå eller är rullstolsburna. Dessa hjälpmedel har alla nytta av och kan nyttja. Likaså kan planeringen av undervisning utformas och anpassas. Lärmiljön görs tillgänglig för alla genom att erbjuda olika arbetssätt och hjälpmedel. Arbetssättet beskrivs som ett ramverk och benämns alltså som universell design för lärande (Best, Scott, & Thoma, 2015). Differentiering är en undervisningsstrategi som kan sägas rymmas inom ramverket för modellen Universell design för lärande. Forskare, så som Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell och Browder (2007), förespråkar ramverket vilket handlar om att redan på planeringsstadiet fundera över hur lärmiljön ska designas för att göras tillgänglig för alla. Det kan bland annat göras i form av Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK), korta och konkreta instruktioner med ett språk som eleverna kan förstå. Det kan även vara studiehandledning på modersmål för elever med annat modersmål än svenska. För att göra undervisningen meningsfull och hanterbar för elever i behov av särskilt stöd kan visuellt stöd i form av filmer, tecken, bilder eller anpassat läromedel användas (Östlund, 2018)

För att kort sammanfatta arbetets litteraturgenomgång och tidigare forskning ska skolan idag vara en skola för alla (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Alla elever har rätt till en likvärdig undervisning. Elever med behov av stöd finns i båda skolformerna, däremot krävs en intellektuell funktionsnedsättning för att få bli mottagen i grundsärskolan (SFS, 2010). Det finns

ingen särskild pedagogik i grundsärskolan men däremot en tradition av en mer omsorgsorienterad- än kunskapsorienterad undervisning. Det behövs dock en blandning av de båda (Berthén, 2007; Östlund, 2012a). En lämpligt vald undervisningsstrategi kan hjälpa till att föra eleverna mot målet med undervisningen (Jarhall, 2012). Strategier kan fungera inkluderande och kompenserande för nedsatta funktioner. Att som lärare ha ett nära lärarskap till eleverna kan ses som en bas för en gynnsam lärmiljö (Gerrbo, 2012; Lynch & Irvine, 2009).

Teoretiska utgångspunkter

I föreliggande studie är den sociokulturella teorin övergripande då samspel och relationer har stor betydelse i en lärandesituation (Säljö, 2014). Ytterligare en teori som är av vikt är den socialkognitiva teorin av Bandura (1993). Banduras teori har inte sitt ursprung i sociokulturell teori men likheter finns i sättet att lära i samspel och sociala sammanhang.

Albert Bandura är grundaren till social learning theory, på svenska översatt socialkognitiva teorin vilket är det begrepp som används hädanefter. Teorins grundtanke är att individen påverkar och påverkas av miljön den befinner sig i. Ytterligare en viktig grundtanke är att människan har möjlighet att göra medvetna val och därmed påverka sitt egna liv vilket Bandura kallar för *human agency*, agent i sitt eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Bandura menar att lärare som tror på sin egen förmåga, det vill säga har *self-efficacy*, ägnar mer tid i klassrummet för lärande, de ger elever som behöver extra stöd den hjälp de behöver och ger eleverna positiv feedback och beröm. Motsatsen är de lärare som tvivlar på sin förmåga att instruera vilka lägger mer tid på uppgifter som saknar ett lärandesyfte, ger upp elever som inte presterar, och kritiserar dem. De som har stor tro på sin egen kapacitet och förmåga att instruera konstruerar klassrumsmiljön på ett sätt som ger eleverna en känsla av effektivitet och kognitiv utveckling. De stödjer utvecklingen av elevernas intressen och deras förmåga att lära vilket bidrar till ökat lärande (Bandura, 1993). På en skola där kollektivet ser sig själva som akademiskt duktiga lärare inbjuder till en positiv atmosfär för utveckling. Rektorer som verkar för att personalen ska arbeta tillsammans med en stark känsla att tro på sig själva leder till en positiv anda. Detta visar sig i förlängningen även i klassrummet hos den enskilde läraren (Bandura, 1993).

Den sociokulturella teorins utgångspunkt är hur människan lär sig den kunskap som ger oss förutsättningar att tänka och utföra praktiska handlingar som en del av vår kultur och vårt sammanhang. Detta är inget vi föds med, alltså ingen biologisk företeelse utan har med innebörd och mening att göra. Dessa kommer från handlingar och kunskaper som formats i samhället under decennier som vi blir delaktiga i genom samspel med andra människor (Säljö, 2014). En annan grundläggande del i sociokulturell teori är kommunikationen och hur människan, i olika situationer och sammanhang, därigenom samspelar med sin omgivning. Människans uppfattningar är beroende av sitt sammanhang och påverkas av de omständigheter som råder i rummet och tiden (Ahlberg, 2013). Den mest kände inom området är den ryske psykologen Lev Vygotskij som har sin förankring i sociokulturell teori och fokuserar främst på kommunikationens betydelse för utveckling och lärande. Han lade stor vikt vid hur barnet lär i sociala sammanhang, tillsammans med andra och lärarens roll att skapa dialog och kommunikation betonas. Läraren ska sträva efter att utmana eleven i dennes närmaste utvecklingszon (Ahlberg, 2009).

En av Banduras (1993) grundtankar är tron på sin egen förmåga, *self-efficacy*, och kapacitet men han poängterar även att denna tro ökar då individen klarar uppgiften och dessutom får beröm. Att bli sedd och bekräftad är viktigt för upplevelsen att lyckas, vilket bidrar till att eleven tror på sig själv i högre utsträckning. Relationen blir ur detta perspektiv central då stödet som eleven får från läraren genom beröm, uppmuntran och värme speglar prestation och

engagemang från eleven. Har individen tron på sig själv sätter denne också höga mål för att lyckas. Har individen, tvärtom, dålig självkänsla och låga förväntningar på sig själv tror denne inte sig klarar av någonting (Bandura, 1993). Då relationen och det sociala samspelet är viktiga byggstenar i begreppet self-efficacy ser vi en koppling till sociokulturell teori där lärarens positiva klassrumsmiljö speglar goda relationer och gynnsamt lärande. Säljö (2014) menar att kunskapen är knuten till handlingar i sociala sammanhang där kunskap är resultatet av försök att förstå och hantera omvärlden. Kunskapen är också kopplad till kommunikation där eleven är delaktig.

Studiens forskningsansats rymms inom sociokulturell teori. Sociokulturell teori kan beskrivas som ett förhållningssätt, en norm eller meningssystem. Frågeställningar som enligt Ahlberg (2013) kan härledas till detta perspektiv är bland annat; om elever får rätt stöd och om det finns en samsyn på elevers olikheter eller om det finns skillnader mellan skolformerna (Ahlberg, 2013). Vår studie platsar inom sociokulturell teori tillsammans med socialkognitiv teori. Studien vill undersöka ett slags förhållningssätt, i detta fall från lärare gentemot elever i behov av stöd. Lärares förhållningssätt till elever kan kopplas till begreppet skolkultur på den skola som ingår i studien men präglas också troligen av skolans personalsammansättning, tradition och historia kring bemötande av elever i behov av stöd. I vår studie tänker vi oss att läraren är den som påverkar både klassrumsmiljön och de elever de undervisar. Lärares förhållningssätt har stor betydelse för barns möjligheter till utvecklat språk och samspel. Sättet lärare talar och tänker avgör även vad som blir möjligt att tala och tänka om för eleverna. Detta utgör också vilket stöd och material som eleverna erbjuds och hur interaktionen mellan lärare och elev tar sig uttryck (Ahlberg, 2009). Utifrån studiens syfte leds vi in i socialkognitiv teori, vilken forskaren Albert Bandura (1993) står bakom. Han menar att ha tilltro till både sin egen förmåga som lärare och elevens förmåga avspeglar hur undervisningen bedrivs samt vilka undervisningsstrategier som används. Detta kan vi koppla till vår studie då syftet är att undersöka lärarens sätt att använda olika undervisningsstrategier som främjar lärande för elever i behov av stöd.

Specialpedagogiska perspektiv

Studien utgår från två specialpedagogiska perspektiv, vilka kan sägas stå i motsatsförhållande till varandra. Det ena är det kategoriska perspektivet, även kallat bristperspektivet. Det andra är det relationella perspektivet. Vilket perspektiv som råder påverkar synen på skolproblematik. Det påverkar också hur vi möter elever i behov av stöd, alltså vilka insatser som görs, i skolan. Det kategoriska perspektivet ser eleven som bärare av problemet vilket leder till svårigheter i skolan. Eleven är *med* svårigheter och därför riktas också stödet till eleven, alltså till individen. Det relationella perspektivet ser istället eleven *i* svårigheter. Svårigheten till skolproblematik uppstår istället i mötet mellan elev och den omgivande miljön, men också i samspel och relationer. Det kategoriska perspektivet har en lång tradition i skolan men är i dagens skola på väg att ersättas av det relationella perspektivet (Skolverket, 2005; Ahlberg, 2013; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Detta perspektivskifte har varit svårare för lärare i särskolan (Göransson et al., 2015). Genom det relationella perspektivet är det i omgivningen som stödinsatserna ska ges för att eleven ska nå så långt som möjligt. Det handlar också om hur samspelet ser ut, där interaktionen i klassrummet är central. Inläring sker i samspel med miljön och elever upplever saker på olika sätt även om vi befinner oss i samma kontext. Vi ser saker på olika sätt beroende på den bakgrund vi har och vilka erfarenheter vi bär med oss (Ahlberg, 2013).

I Skolverket (2015) står det att skolor tenderar att ha eleven och dennes diagnos som utgångspunkt när det söks efter orsaker till svårigheter som uppvisas i skolan vilket lutar åt det

kategoriska perspektivet. Motsatsen blir då att se från det relationella perspektivet och istället rikta uppmärksamheten mot skolan, pedagogiken och miljön. Lindqvist (2013) tar upp ett antal aspekter som är vanligt förekommande i det relationella perspektivet. Några av dem visar hur viktig lärarens roll är för att anpassa både material och i miljön men det behövs även en insikt om vad som är elevens styrkor respektive svårigheter. Skolverket (2015) menar att det mest ideala kanske vore att se lärandet ur både det relationella och det kategoriska perspektivet.

Ett tredje perspektiv, vilket är mindre framträdande inom specialpedagogiken, är dilemmaperspektivet. Perspektivet innebär de motsättningar som finns vilka inte går att lösa. Ett exempel som är centralt inom skolvärlden är att alla elever ska ges samma kunskaper och nå samma mål samtidigt som skolan ska ta hänsyn till alla elevers olikheter och anpassa sin undervisning efter detta i möjligaste mån. Denna ekvation är svår att lösa då skolan skulle behöva ta hänsyn till så många variabler, till exempel elevers olika intressen, erfarenheter, fallenhet med mera, samtidigt som eleverna har en gemensam kursplan och gemensamma mål. Specialpedagogiken har hanterat dilemmat genom att sätta ihop elever i homogena grupper för att på så vis lättare kunna möta elevers olikheter under liknande former (Nilholm, 2007).

4 Metod

Syftet med studien var, som tidigare beskrivits, att undersöka och jämföra vilka undervisningsstrategier lärare i grundskola och grundsärskola använder i klassrummet för att främja lärandet hos elever i behov av stöd. Frågeställningarna var; Vilka undervisningsstrategier använder lärare för att främja lärande hos elever i behov av stöd? Vilka likheter och skillnader i val av undervisningsstrategier kan vi se mellan lärare i grundskola och grundsärskola? För att skapa transparens i arbetet ska vi i detta metodkapitel försöka att så tydligt och ingående som möjligt motivera och förklara de metodval som gjorts. I detta kapitel beskrivs hur arbetet genomförts, hur analysarbetet gått till. Dessutom belyses de dilemman eller svårigheter vi stött på under arbetets gång. För att besvara studiens frågeställningar valdes ett kvalitativt angreppssätt. Vad som bland annat kännetecknar en kvalitativ studie är att presentationen är beskrivande och fyllig där forskaren har deltagarnas uppfattning i centrum. En kvalitativ forskare vill ha närhet till den arena och de deltagare där forskningen sker för att kunna uppfatta skeenden med deltagarnas ögon och förstå världen utifrån deltagarnas perspektiv. Den kvalitativa forskningens syfte är inte att generalisera utan snarare skapa förståelse för beteenden och värderingar (Bryman, 2016).

I studiens inledande fas användes brainstorming, som enligt Dysthe, Hertzberg & Lökensgard Hoel (2011) är en vanligt förekommande metod. Genom den hittade vi ett gemensamt område att studera. Vi har försökt att vara självkritiska och ifrågasättande för att uppmärksamma eventuella brister och svagheter i arbetet. Något som kan liknas vid "Djävulens advokat" vars uppgift, enligt Dysthe et al. (2011) är att hitta motargument till arbetet för att pröva dess hållbarhet. Detta har lett till att arbetet ändrat karaktär då syftesfrågor och metoder har förändrats flertalet gånger. Intresset för elever i behov av stöd har dock bibehållits. Processen att söka, läsa och diskutera litteratur har fortlöpt under studiens genomförande.

Enligt Björndal (2005) finns det olika grad av struktur vid observation. Vi valde att göra en observation av första ordningen, vilket betyder att observatören i första hand fokuserar på att observera och inte interagera med lärare och elever, men också att till viss del informerar om avsikten med observationen. Observationen var också öppen då information gavs till alla

berörda att endast läraren var i fokus för observationen. Inför observationerna gjordes ett observationsschema (se bilaga 1) med frågorna när, hur, var och av vem ges stödet. Detta observationsschema utgjorde strukturen vid varje observationstillfälle. Till viss del observerades även den fysiska lärmiljön vilken kortfattat beskrivs i resultatavsnittet. Syftet med två observationer av varje lärare var att få mer underlag och därmed öka tillförlitligheten.

Semistrukturerade intervjuer valdes för att möjliggöra diskussion deltagarna emellan och på så vis kunna få ett mer nyanserat resultat. Vid en semistrukturerad intervju används ofta ett av Bryman (2016) kallat frågeschema, i denna studie kallad intervjuguide, med frågeställningar utan en given ordningsföljd. I en semistrukturerad intervju ställs ofta uppföljningsfrågor som ses som viktig information (Bryman, 2016). En inbjudan (se bilaga 2) till gruppintervju skickades ut till alla deltagare där de också informerades om de forskningsetiska principerna. Upplägget av gruppintervjuer och intervjufrågor förbereddes och en intervjuguide skapades (se bilaga 3). Vad gäller valet av intervjuform är litteraturen tvetydig gällande skillnaden mellan gruppintervju och fokusgruppsintervju. Stukát (2011) menar att dessa kan likställas, däremot menar Bryman (2016) att dessa skiljer sig åt. Vår intervju uppfyller inte Brymans krav på fokusgrupp, såsom att studera samspelet i gruppen. Därför valdes gruppintervju.

Urval

I studien användes ett strategiskt urval eller kvoturval som det också kallas. En skola som uppfyllde ett antal variabler som ansågs viktiga för att undersöka denna studies syfte söktes (Bryman, 2016; Stukát, 2011). Eftersom studien var av jämförande karaktär behövdes en skola där det fanns både grundskola och grundsärskola. För att begränsa studien fokuserades mellanstadiet. I studien deltog sex lärare, varav tre undervisade i grundskolans mellanstadium och tre i grundsärskolans mellanstadium. En variabel var att det i stadiet lärarna undervisade skulle finnas elever i behov av stöd. Ytterligare en variabel var att lärarna i båda skolformerna skulle vara behöriga. På grundsärskolan efterfrågades också lärare med speciallärarutbildning då detta år 2021 blir ett behörighetskrav. Utifrån dessa kriterier hade vi få skolor att välja mellan då vi sökte i vårt närområde vilket också kan betraktas som ett bekvämlighetsurval.

Vi tog tidigt personlig kontakt med rektorer på två skolor som hade både grundskola och grundsärskola. Skolan valdes som bäst uppfyllde önskan om utbildade speciallärare då två lärare där var under pågående speciallärarutbildning. Rektor på skolan stod för urval av lärare som skulle ingå i studien. Missiv lämnades (se bilaga 4) och de aktuella lärarna kontaktades för att boka in tillfällena för observation.

Miljöbeskrivning av skola och klassrum

För att ge läsaren en bild av den miljö studien genomförts i ges här en beskrivning av skolan och klassrummen. Skolan är nybyggd med en modern arkitektur. Grundskolans klassrum ser i stort sett likadana ut. De är möblerade med bänkar i rader. Det finns utrymme att gå runt bänkarna. Bänkarna är riktade mot en whiteboard som är placerad längst fram. En lång arbetsbänk finns utmed en sidovägg med fönster. Det finns också någon arbetsplats som är avskild från bänkraderna. Längst bak i klassrummet är det en gradäng som rymmer hela klassen. Vidare finns ett grupprum i direkt anslutning till klassrummet med stora fönster in mot klassrummet. Från grupprummet ses tavlan. Golvet har en plastmatta i grå ton. Väggarna är vita och rummet ger ett ljust intryck. Elevernas teckningar och arbeten sitter uppsatta på sidoväggen eller väggen längst bak och är inte i elevernas direkta blickfång då eleverna sitter riktade mot tavlan. På tavlans ena sida står dagens schema samt en veckoöversikt. Där finns också bildstöd

som dock inte används vid de tillfällen observationerna görs. I klassrummet finns också vita höga skåp med dörrar.

Grundsärskolans klassrum är betydligt mindre än grundskolans. Det finns begränsat med utrymme att röra sig mellan bänkarna. I det ena klassrummet står elevernas bänkar i två rader riktade mot tavlan. På vänster vägg är det fönster med frostat glas nedtill som vetter ut mot parkeringen. I ena hörnet finns en specialstol placerad för en särskild elev. Även här är väggarna vita och ger en ljus och varm känsla. På motsatt vägg från fönstren är en diskbänk placerad. På väggen hänger två tickande väggklockor. Golvet har en grå heltäckningsmatta samt ljuddämpning på väggen längst bak. En projektor är riktad mot en whiteboard. Under tavlan finns låga skåp med en bänkyta ovanpå där material förvaras. På väggen bredvid tavlan sitter ett dagsschema med bildstöd. På främre väggen finns också annan information, ett alfabet, en talrad, en väggalmanacka, vilken elev som är värd samt frånvaro. I klassrummets ena främre hörn finns höga skåp med dörrar och öppna hyllplan med korgar där en dinosaurie sticker fram.

I det andra klassrummet på grundsärskolan, som har samma färgton, finns ett runt bord, en smartboard, material tillgängligt i hyllor och en diskbänk. Eleverna sitter i en gradäng vid genomgång på tavlan annars sitter de vid det runda bordet. På skåpsdörrar finns bilder kopplade till lektioner, som exempelvis en bild på en hund, en älg och ett träd. Även här finns en vägg med fönster som vetter ut mot skolgården. I fönstren står några krukväxter och lite material såsom askar med små saker i. På tavlan sitter alfabetet med gemener och versaler samt handalfabetet.

Även hem- och konsumentkunskapssalen har vita väggar och grå plastmatta på golvet. Eleverna sitter vid ett av de tre runda borden som står längst in i salen. För att komma till borden passeras undervisningsköken. Längs med väggen längst in i salen finns tvättmaskin och diskbänk. Till vänster om tvättmaskinen och diskbänken nästan längst ner i hörnet sitter en stor whiteboardtavla. Bredvid tavlan finns en bild på en måttatts, i övrigt en avskalad miljö med enbart typiska kökstillbehör synliga. I hörnet är ett stort fönster från golv till tak. Ett annat stort fönster med möjlighet att dra för gardiner vetter ut mot korridoren.

Genomförande av observationer och intervjuer

Sammanlagt gjordes tolv observationer, sex i varje skolform, där varje lärare blev observerad två gånger. Observationerna följde lektionstiden och pågick mellan 60-100 minuter. Tio lektioner innehöll ämnet svenska och två lektioner hem- och konsumentkunskap. I de observerade lektionerna i grundsärskolan varierade antalet elever mellan 3-4 stycken, utom vid ett tillfälle då endast en elev deltog. Vid observationstillfällena i grundskolan varierade antalet elever mellan 13-26 stycken, beroende på olika gruppindelningar.

Alla tolv observationer genomfördes under en tvåveckorsperiod. Vi valde att göra observationerna först för att ha dem att relatera till under gruppintervjuerna. Ursprungstanken var att enbart observera svensklektioner för att lättare kunna göra jämförelser. Förutsättningarna ändrades dock då en av lärarna fått förhinder och inte längre kunde delta i studien. Läraren ersattes då av en hem- och konsumentkunskapslärare på grundsärskolan.

Vid första intervjutillfället fungerade en av oss som samtalsledare och två av oss satt i bakgrunden för att göra stödanteckningar över det som sades och vem som sa vad. Vid andra intervjutillfället var två av oss med, en som ledde samtalet och en som antecknade. Då en av lärarna i grundskolan inte kunde delta gjordes därför en kompletterande intervju där en av oss deltog. I den enskilda intervjun användes samma intervjufrågor och upplägg som vid

gruppintervjuerna. Den enskilda intervjun pågick under en kortare tid av naturliga skäl då inga diskussioner uppstod. Sammantaget innebar det att vi alla tre genomförde fyra observationer och deltog i två intervjuer var.

Till gruppintervjuerna fanns 60 minuter till förfogande vilket klargjordes i inledningen. Intervjuerna inleddes genom att syftet med intervjun förklarades. Därefter klargjordes förhållningsregler för diskussionen och etiska aspekter, såsom hur datan kommer hanteras och avidentifieras. Vi utgick först från en öppen fråga om vilka undervisningsstrategier lärarna använder och anser vara framgångsrika. Därefter ställdes mer riktade frågor om hur lärarna stöttar elever med svårigheter gällande målstyrning, uppmärksamhet, motivation och informationsbearbetning. Diskussionen fick fortlöpa utan vårt ingripande såvida lärarna höll sig till syftet. Intervjun skedde i ett avskilt rum för att undvika störningsmoment. Ljudupptagning användes och anteckningar fördes.

Bearbetning och analys av data

Direkt efter observationerna satt vi tillsammans med våra observationsscheman för att med stöd av varandra diskutera det som observerats och färgmarkerade de strategier som lärarna hade använt sig av i undervisningen. För att sortera strategierna användes fyra funktionsområden hämtade från Jensen (2017) som stöd. Dessa funktionsområden var målstyrning, uppmärksamhet, motivation och informationstolkning, vilka vi fann intressanta och relevanta. Därefter skrevs datan in i ett gemensamt dokument uppdelat i kolumner där varje funktionsområde utgjorde var sin kolumn. Dokumentet blev efter hand problematiskt att överblicka allteftersom data fylldes på, därför ändrades dokumentets karaktär vilket underlättade för att se helheten. Efter andra observationen förde var och en enskilt in den nya datan då ett gemensamt förhållningssätt att bearbeta observationsdatan arbetats fram. Resultatet särskildes genom att använda olika typsnitt från de båda skolformerna samt från första och andra tillfället.

Även efter intervjuerna satte vi oss genast tillsammans för att bearbeta intervjudatan. Vi hittade snabbt en metod vilken innebar att vi pausade inspelningen så fort något med relevans för studiens syfte registrerades. Tiden noterades för att lätt kunna återgå och vid behov lyssna igen. Från ljudupptagningen transkriberades det som ansågs ha bäring för studiens syfte. För att sortera datan tog vi hjälp av tidigare fyra nämnda funktionsområden. Vid analysen av datan blev ytterligare ett område av strategier med relationell prägel synligt. Datan från intervju och observation sammanfördes i ett nytt dokument där likheter och skillnader samt skolformer markerades genom att fortsätta använda olika typsnitt.

För att få en tydligare bild av vilka strategier som framkommit i den insamlade datan valde vi att släppa funktionsområdena för att bearbeta datan ytterligare en gång med nya ”glasögon”. Detta för att göra en ny sortering och analys kopplad till studiens syfte att hitta strategier. För att göra detta skrevs datan ut och klipptes i remsor. I ett första steg försökte vi se vilka teman som kunde hittas. Ett tema kan enligt Bryman (2016) vara en kategori som ingår inom ramen för en studies syfte där koder kan identifieras för att forskaren lättare ska kunna förstå och analysera sin data. En remsa analyserades åt gången och sorterades i grupper där ett gemensamt tema utkristalliserade sig. En rubrik sattes till varje tema. Därefter diskuterades varje tema ytterligare en gång, vilket ledde till att vissa remsor bytte plats. Vissa teman slogs ihop då gemensamma nämnare upptäcktes. Större teman bildades med tillhörande delteman. Detta kan liknas vid det Bryman (2016) kallar centraltema och deltema. Rubrikerna till varje tema

justerades och är redovisade i resultatdelen. Som en del i arbetet att skriva ner resultatet för läsaren gick vi tillbaka till både anteckningar och inspelningar för att säkerställa att uppgifterna var korrekta vilket förstärks i resultatet med citat för att öka validiteten. För att öka läsbarheten för läsaren har vi tagit stöd av Stukat (2011) som menar att citaten kan korrigeras något så som upprepning eller talspråk om det inte har någon relevans för studien.

I resultatdelen benämns lärarna med var sin siffra. Lärarna i grundskolan har fått siffrorna 1-3 och lärarna i grundsärskolan har fått siffrorna 4-6. Detta för att synliggöra alla lärares delaktighet i resultatpresentationen.

Tillförlitlighet

Studies tillförlitlighet ökade i och med en kombination av flertalet observationer och dessutom gruppintervju i vardera skolform. Lärarna fick genom gruppintervju möjlighet att berätta vilka undervisningsstrategier de praktiserar och anser vara framgångsrika. Kombinationen av metoder som använts för att besvara studiens syftesfrågor påminner om triangulering, vilket innebär att flera metoder används för att få fram ett resultat och säkerställa att inga missförstånd skett. Triangulering är en forskningsstrategi som används inom både kvantitativ och kvalitativ forskning för att öka tillförlitligheten (Bryman, 2016). Att kombinera olika metoder är något som även tas upp av Björndal (2005). Han nämner goda argument för att kombinera olika metoder, såsom att resultatets validitet och tillit ökar om de olika forskningsmetoder som används överensstämmer i resultatet, i denna studie alltså överensstämmelse mellan observation och intervju. Likaså kan ett resultat som skiljer sig åt mellan olika metoder leda till nya tolkningar och infallsvinklar av en företeelse, vilket ger en mer nyanserad bild (Björndal, 2005).

Reliabilitet och validitet

Extern reliabilitet innebär i korthet huruvida en undersökning kan upprepas, replikeras, med samma resultat, vilket är något som generellt sett anses vara svårt i en kvalitativ studie då det är omöjligt att studera samma miljöer, händelser och situationer flera gånger. Intern reliabilitet betyder att de som ingår i forskarlaget är överens om tolkningen av det som ses och hörs vid observationer och intervjuer (Bryman, 2016) och är något som stämmer med det tillvägagångssätt som används vid analysarbetet av data i denna studie. Att mäta validiteten menar Stukat (2011) är något som uppfattas vara svårt. Även om reliabiliteten är hög i en studie behöver inte det betyda att validiteten är hög. Med validitet menas att en studie undersöker det den har för avsikt att undersöka (Stukat, 2011). Vi anser att validiteten är relativt hög då ett par metoder använts för att undersöka studiens syfte. Tolv observationer av sex lärare genomfördes, en gruppintervju i vardera skolform, och en kompletterade enskild intervju. Genom att använda flera metoder, lärarnas egna ord om hur de arbetar och vilka undervisningsstrategier de använder i kombination med att vid olika tillfällen observera lärarnas praktik och se vad de faktiskt gör, ges ett bredare underlag. En risk med enbart intervju som metod kan vara att lärarnas beskrivningar ej stämmer överens med deras praktik, det vill säga att kunskaper om olika strategier inte betyder att de praktiseras i undervisningen.

Forskningsetik

I vår studie hade vi etiska aspekter att förhålla oss till. Vi avsåg att uppfylla Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer för att skydda enskilda individer i studien. Att tänka etiskt är att medvetet ha reflekterat kring termen etik. Vi kan inte ha en etik utan att vara medvetna om den, att ha reflekterat kring den och den måste kunna formuleras i ord.

I undersökningar tog vi hänsyn till informationskravet och samtyckeskravet. Deltagarna behövde innan fältstudierna påbörjades informeras om studiens syfte, och intervjuens avsikter. Det behövdes också ett samtycke från berörda lärare att delta i studien. Då enbart läraren var i fokus för vår studie har inget skriftligt samtycke upprättats utan enbart kommunicerats muntligt direkt med varje berörd lärare samt i missivet. Att delta i studien var frivilligt och det gick att avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång. Denna information fick deltagarna genom vårt missiv där syfte, tillvägagångssätt och förutsättningar framgick för deltagarna. Enligt konfidentialitet- och nyttjandekravet var vi aktsamma med våra insamlade uppgifter. Ingen obehörig skulle kunna ta del av informationen. Det insamlade materialet kom enbart att användas i aktuell studie och raderades efter studiens genomförande. Ett etiskt dilemma att ta hänsyn till i vår studie var just dess ringa storlek och vikten av att aidentifiera studiens deltagare. För att försäkra deltagarnas anonymitet har varje deltagare fått en siffra då hänvisningar till observation eller intervju svar gjorts. Vidare har varken namn på skola eller område nämnts i studien. Trots att vi noga processade de etiska aspekterna inför genomförandet av vår studie så var vi medvetna om att etiska frågor kunde uppkomma under hela studiens gång (Bryman, 2016; Stukát, 2011; Björkdahl Ordell, 2007; Vetenskapsrådet, 2011). Ett ledord var "etiken är en teori för moralen, som är praktiken." (Vetenskapsrådet, 2011, s 12).

Generaliserbarhet

Resultatet av denna studie kan inte ses som generaliserbart då den är av mindre omfång. Stukát (2011) beskriver att ett mindre resultat inte kan representera en större population. Vidare menar författaren att syftet med ett kvalitativt angreppssätt är att förstå och tolka resultatet snarare än att generalisera. Syftet är inte heller att förutsäga eller förklara reliabiliteten.

5 Resultat

Resultatet presenteras i sju teman av strategier som förekommer i båda skolformerna i olika utsträckning, vilka är *nära lärarskap*, *förutsägbarhet*, *struktur och tydliggörande*, *informationstolkning*, *bibehållen uppmärksamhet*, *göra elever delaktiga*, och *hjälpmedel*. Dessa teman förklaras närmare nedan och sammanfattas därefter i en tabell. I resultatdelen benämns intervjuerna som samtal.

Nära lärarskap

Ett av de mer tydliga teman som visar sig ges rubriken ett nära lärarskap då det sammantaget berör hur lärare medvetet arbetar nära eleverna genom att se, bekräfta, uppmuntra, ge feedback, visa empati och stötta. Denna strategi är synlig i båda skolformerna om än i skiftande nyanser.

Det är främst i samtalet med lärarna som vikten av en god relation till eleverna framhålls. I båda skolformerna anses detta vara en central framgångsfaktor. Här skiljer sig resultatet åt något då grundskolans lärare har större möjlighet att följa eleverna under hela skoldagen. Grundskolans lärare påtalar själva denna skillnad och uttrycker en fördel och en önskan att se eleverna hela dagen. De menar att eleverna i dagsläget möter många lärare under en skoldag

Barnen ska förhålla sig till många olika vuxna som inte ser dem hela dagen utan ser dem i det ämne de har dem enbart. Som inte kan följa dygnsrytmen och som inte kan läsa av gruppen i sin helhet (Lärare 1, grundskola).

Lärarna uttrycker att de vill bygga undervisningen på elevernas styrkor. En annan likhet utifrån observation är att lärarna i båda skolformerna visar intresse och vilja att hjälpa eleverna. I observationerna i grundskolan frågar exempelvis lärare 2 hur de ska göra för att lättare komma igång och undrar vad elevens dilemma är innan läraren ger eleven hjälp.

Lärarna säger i samtalet att det är viktigt att få eleverna att känna trygghet i skolan. De menar vidare att relationen gör att de kan möta eleverna bättre och att eleverna vågar be om hjälp. Det handlar om att vinna elevernas förtroende. Båda skolformerna hävdar att det är viktigt att som lärare förmedla att det är okej att vara olika i klassrummet. Grundskolan trycker på att eleverna inte ska stöpas i samma form.

Både samtal och observation visar att lärarna i båda skolformerna försöker se och bekräfta, uppmuntra och berömma eleverna med utrop såsom "bra" och "snyggt". Under en lektion observeras hur en lärare vid flertalet tillfällen i grundskolan ser och bekräftar genom att stanna upp hos elever, sätta sig på huk och med ett leende möta elevens blick.

Du behöver ju inte alltid prata med eleverna. Jag kan ju markera många gånger med ögonen och de tar det. Och få uppmuntran genom ögonkontakt som stärker. Jag tycker att det är ett väldigt bra sätt att jobba på (Lärare 2, grundskola).

En annan lärare i grundskolan lägger ofta sin hand på elevens axel då de interagerar under lektionen. Detta bekräftas under samtalet då lärare 1 talar om den pedagogiska handen som ett verktyg. I observationerna i båda skolformerna kan tät feedback och mycket uppmuntran från lärare till eleverna under lektionens gång urskiljas. Humor nämns också som strategi från lärarna i båda skolformerna.

Några skillnader är att grundskolan talar om att förmedla ett självförtroende till eleverna. I grundskolan menar lärarna att det är viktigt att känna till elevens livsvärld, såsom familj och intressen

Jag tror de är väldigt trygga i att vi känner till syskon och föräldrar, farmor, mormor och alla, för det är det de pratar om. Det är ju deras värld (Lärare 6, grundskola). Och de behöver inte förklara så mycket för varje gång de ska berätta något för vi vet redan (Lärare 4, grundskola).

Vuxenstöd

En annan strategi som lärarna nyttjar är att fungera som ett vuxenstöd för elever som behöver det. Vuxenstödet observeras i båda skolformerna fast i lite olika form då elevantalet skiljer sig markant åt. Under observationerna i grundskolan varierar elevantalet mellan 1-4 elever. I grundskolan har lärarna minst det tredubbla antalet elever att stötta. Lärarna i grundskolan fördelar sin tid mellan eleverna och går runt för att uppmuntra och hjälpa dem. Lärarna i båda skolformerna använder sig också av vuxenstöd vid problemlösning för att komma vidare i uppgiften. Vid ett tillfälle på grundskolan säger en elev att denne inte har lust att tänka idag.

Lärare 4 säger då med uppmuntrande röst att de kan hjälpas åt. Därefter börjar läraren vägleda eleven vidare i uppgiften. Något annat som finns i båda skolformerna är att lärarna försöker motivera eleverna genom att arbeta med elevnära uppgifter. På grundsärskolan är det särskilt viktigt att få in elevernas intresse på något vis i en uppgift för att fungera motiverande för eleven, vilket visar sig både i praktiken och i samtalen. I båda skolformerna uttrycks vikten av att förhindra eleven att "tappa ansiktet" i klassrummet. De vill hjälpa elever från en pressad situation genom att avbryta då det är nödvändigt för att avvärja ett utbrott. Istället kan eleven få en annan aktivitet/uppgift att göra. Lärarna på grundsärskolan berättar att de tar stöd av elevassistent som kan gå undan med eleven och arbeta i ett mindre sammanhang. Detta ses också i praktiken vid två tillfällen i grundskolan, dock är anledningen till att de går undan okänd. I grundsärskolan ges också elev möjlighet att gå undan för vila.

Vi har nån elev som vi vet behöver få sitta själv och läsa för att lyckas. Det är ju också ett sätt för att han ska kunna orka gå in och prestera nästa lektion, så sitter han och läser i sin egen bok (Lärare 2, grundskola).

Några skillnader är att lärarna i grundsärskolan har som strategi att hjälpa eleverna vid frågor i en genomgång genom att bryta ner större frågor till mindre och enklare och rikta dem till specifika elever. De ger även svarsalternativ att välja mellan. Lärare 4 ger eleverna två alternativ på genre, skönlitteratur eller fakta, genom att fråga om de tror att det är påhittat eller fakta och håller samtidigt upp två böcker. En lärare på grundsärskolan ger individuellt stöd vid flera tillfällen genom att ta bort hinder som kan ta energi från eleven samt ger möjlighet till kortare arbetspass. Från observationen observeras hur läraren hjälper en elev att hitta ett recept genom att slå upp receptregistret på rätt sida. Detta för att underlätta uppgiften och undanröjer hinder som annars kan ta mycket energi från eleven. Under observationen ses grundskolans lärare stötta elever materiellt då de saknar pennor eller då Ipad är glömda hemma genom att låna ut extra. Någon liknande situation förekommer inte vid grundsärskolan under observationstillfällena. Däremot ger lärarna där tydliga instruktioner om vilket material eleverna behöver till lektionen inför byte av klassrum.

Möta elever utifrån förmåga och intresse

Observationerna i grundskolan visar att lärarna nivå-anpassar uppgifterna i klassrummet. Att arbeta med samma uppgifter men på olika sätt framkommer också i samtalet

Jag tycker att det är viktigt att man har en bra bas. Där jag presenterar en uppgift, att basen funkar för alla och att man sen kan prestera utifrån sin nivå i det tänket (Lärare 1, grundskola)

I observationerna kommer lärarna också med tips till eleverna hur en uppgift kan göras mer utmanande. I båda skolformerna delas eleverna ibland in i mindre grupper. I grundskolan görs det för att få ett mindre antal elever att arbeta med. I grundsärskolan finns istället en medveten tanke på nivågruppering.

Grundsärskolans lärare har större möjlighet att forma uppgifterna efter elevernas intressen och säger att det är något de strävar efter. En lärare berättar att eleverna lockas av att börja med en uppgift utifrån sitt intresse och att läraren sen kan ta det vidare till det som var tänkt.

Det har vi ju sett att våra elever lockas av att man kan börja med ett intresse och sen får man kanske in det på det man egentligen har tänkt. /.../ Man får ju in mycket på grund av det där lilla intresset som finns från början (Lärare 4, grundsärskola).

Vi hade tänkt först att skriva om forntiden, alla skulle skriva till exempel om stenåldern eller fått välja bland dem, men då bara vi tänkte om och det gjorde stor skillnad. Nu skriver alla med liv och lust [utifrån sitt intresse] och det är ju det, det är ju skrivandet som var det viktiga (Lärare 5, grundsärskola).

I ett intresse går det få in många moment såsom att läsa och skriva. Uppgifterna individualiseras för att vara stimulerande och roliga. Lärarna talar om att de individanpassar material efter förmåga så att eleverna ska klara av uppgifterna och på så vis bli motiverade. Under våra observationer arbetar eleverna inom en nivågruppering med en uppgift och eleverna inom en annan med en annan uppgift. Något som också kan motivera är att använda sig av ”morötter”. En morot kan enligt lärarna vara att få skriva på smartboarden, välja klistermärke, eller fika.

Lärarna i båda skolformerna visar och talar om att de arbetar med placering i klassrummet som en strategi för att avleda från yttre stimuli som tar uppmärksamheten från skolarbetet. Elever med en särskild placering behåller denna även när de andra byter. En lärare i grundskolan uttrycker även ett dilemma där situationen kunde avgöra om placeringen var lämplig eller ej

Det är ju det som är så jättesvårt. För ibland så är det ju positivt med de här som har problem med att sitta ihop och nästa gång så fungerar det inte alls /.../ om det är kul, nånting som tilltalar, ja då fungerar det ju kanonbra (Lärare 3, grundskola).

Förutsägbarhet

En strategi som framkommer i båda skolformerna är att tydliggöra arbetsgången för lektionen. De flesta lärare går igenom lektionens innehåll muntligt. Några lärare från båda skolformerna skriver också upp lektionsstegen på tavlan eller frågar om eleverna ska besvara. Då lektionen är nedbruten och nedskriven i mindre steg kan det också fungera som en slags prioriteringsordning. I observationerna talar lärare i båda skolformerna om vad som ska hända på nästa lektion eller nästa dag/vecka. Under intervjun berättar de att det är ett medvetet val för att skapa förutsägbarhet. De vill undvika frågor och oro från eleverna genom att förbereda inför ett kommande moment. Exempel på detta visar sig i båda skolformerna där lärare förbereder eleverna genom att berätta om förändringar såsom vem som möter vid taxin eller kommande schemabrytande aktivitet i form av idrottsdag. Grundsärskolan använder en loggbok där veckans hållpunkter skrivs ner.

De har ju en loggbok med sig hem där skriver vi ju vad som händer under veckan (Lärare 4, grundsärskola).

I grundskolan finns veckans hållpunkter i en veckoöversikt på tavlan. Alla lärare skickar också hem veckobrev med information om vad som händer framöver. På detta vis anser lärarna att de får föräldrarna delaktiga. Lärarna uttrycker vikten av föräldrarnas delaktighet men också en samsyn och god relation kring eleven. Detta är en framgångsfaktor för att eleverna ska lyckas i skolan enligt lärarna.

Vid båda samtalen uttrycker lärarna att de tydliggör mål och syfte med lektionen för eleverna. Detta sker muntligt och/eller med bild och text. I grundsärskolan är det en lärare i början av lektionen som tydliggjorde målen med bilder som sätts på tavlan och berättas om. En lärare i grundskolan uttrycker att det inte går att ha många planeringar igång samtidigt för att anpassa efter varje elev. Istället arbetar eleverna med samma sak men efter förmåga.

Och då menar jag att det är bättre att ha en lärarledd planering där vi kan leda in dem i det [lektionsuppgiften] och sen utifrån olika behov så jobbar man på sin nivå med de vi har instruerat dem i. Det tycker jag är en framgångsfaktor (Lärare 1, grundskola).

En likhet som skapar förutsägbarhet vad gäller tid synliggjordes genom de dagsscheman som finns för varje klass. Dessa sitter oftast på tavlan och ger svar på vilka lektioner dagen innehåller och när de börjar genom digitala tidsangivelser. På grundsärskolan kompletteras schemat också med bilder.

Ytterligare en likhet är tidsstöd till eleverna. Lärarna ger eleverna muntlig information om tid. Exempel på detta i grundskolan är att en lärare muntligt talar om hur lång tid som ska ägnas åt uppgiften. Läraren talar också om när lektionen är slut, i detta fall om 45 minuter, och vad som förväntas vara färdigt då. Mot slutet av lektionen uppmärksammas eleverna på den tid som återstår av lektionen. Det förekommer också information från läraren om vad eleverna ska göra när huvuduppgiften är klar i form av extrauppgifter, en slags förutsägbarhet om vad som händer sen. I grundsärskolan berättar läraren och visar samtidigt hållpunkter på en väggklocka. Läraren berättar också hur lång filmen är innan hon satte på den.

Struktur och tydliggörande

Vad gäller strategier för struktur ger studien nästan enbart skillnader. Likheten är att lärarna talar om ledarskap. Lärare 1 poängterar vikten av ramar och kramar, där ramar är regler och förhållningssätt, som en strategi från lärarna på grundskolan. I grundsärskolan samtalar lärarna om att vara tydlig och konsekvent i sitt ledarskap. Lärare 4 menar att det är viktigt att stå fast vid beslut som är tagna.

Skillnaderna är att lärarna i grundsärskolan berättar att de använder bildstöd för att förstärka undervisningen och förtydliga begrepp. Under en lektion ska eleverna arbeta med begreppsförståelse. Läraren har i förväg skrivit upp lektionens begrepp på tavlan. Längre ner sitter bilder som ska matcha begreppen. Läraren läser ett begrepp i taget högt tillsammans med eleverna, såsom tidsmaskin, därefter får eleverna leta bland förslag för att hitta en bild som passar till just det begreppet. Bildstöd används också för att beskriva händelseförlopp till exempel fjärlens utveckling. Bilderna återkommer ofta vid flera tillfällen.

På grundskolan däremot ses digitala tankekartor användas för att skapa struktur i arbetet. Eleverna utgår från tankekartan i sitt skrivande. En annan struktur som iakttas är att läraren skriver upp en instruktion i tre enkla steg på tavlan så eleverna kan läsa hur de skulle gå tillväga för att skapa ett nytt dokument digitalt i OneNote.

Den övervägande delen av det som ses av tydliggörande struktur inträffar i grundsärskolan. De utövar exempelvis tecken som stöd för att förstärka talet, ord och begrepp. Detta visar sig både i observation och samtal

Vi förstärker med lite tecken. /.../ Vi har veckans ord nu. Vi har tre tecken i veckan som vi tränar med eleverna (Lärare 5, grundsärskola).

Lärarna på grundsärskolan använder visuellt stöd i form av bilder i undervisningen, till exempel för att synliggöra arbetsgången och förstärka schemat. Lärarna brukar också konkret material i sin undervisning. Vad gäller struktur säger de också att de har en återkommande struktur vecka efter vecka och år efter år för att eleverna inte ska behöva tänka på det utan undanröja hinder.

Informationstolkning

För att förstärka informationen lärarna ger använder de ett tydligt kroppsspråk. Lärarna i båda skolformerna är visuella då de ger information eller ska ge överblick under en lektion. Denna

information kan handla om hur en uppgift ska utföras eller hur en förebild på text kan se ut. Det kan vara en PowerPoint eller en bild då projektor används som medel för att synliggöra.

Stödord på tavlan hjälper alltid till att få med fler elever under lektionen, så jag är ganska noga med att när jag har en mattebok uppe då vill jag gärna visa matteboken och ha den synligt framför eleverna. Inte stå och prata om nånting utan jag vill ha det där på projektorn (Lärare 2, grundskola).

Ytterligare en likhet som samtalet ger är att lärarna arbetar med begrepp för att förstå innehållet i ett ämnesområde. De skriver upp nyckelbegrepp på tavlan och pratar om dem. I grundskolan fungerar de som minnesanteckningar och hamnar på begreppslistan som sitter uppsatt i klassrummet med aktuella nya begrepp. I grundsärskolan förstärks begreppen med en bild.

Vi gick igenom ord från en text som jag trodde skulle kunna bli svåra och på en del av dem satte vi bilder som skulle förstärka. Men sen även schemat på dagen vad vi ska göra för nånting. Och när man går igenom SO:n har vi ju haft bilder när vi går igenom religion. Säger vi kyrka så är det en bild på en kyrka. Säger vi moské så är det en bild på en moské. Och symbolerna. Så mycket bildstöd för att hålla ihop det /.../ Mycket med bildstöd för att förstärka undervisningen (Lärare 5, grundsärskola).

Några skillnader är att läraren i observationen i grundsärskolan fångar upp en liten del i elevens svar för att leda eleven i den riktning som är tänkt för lektionen. I den observerade situationen tittar eleverna på en bild. Utifrån bilden ska de förutspå vad texten kommer att handla om. En elev säger att hon tror att det handlar om en anka. Lärare 4 fångar upp en del av elevens svar, i detta fall att eleven tror att det handlar om en slags fågel, för att på så vis bekräfta att eleven är på rätt spår då det är en faktatext om svanar.

I grundsärskolan arbetar eleverna under observationerna tillsammans med läraren i grupp med lektionsinnehållet. Lektionen är lärarledd. Lärarna försöker göra eleverna aktiva och delaktiga i lektionen genom att exempelvis ställa frågor och läsa var sin del av en text. Vid några sådana tillfällen observeras att lärarna stannar upp för att ge eleverna god tid att fundera på sitt svar eller förbereda sig inför att läsa ett stycke högt för klassen utan att bryta in. I grundskolan uppstår inte situationer där det är nödvändigt att vänta in då det mestadels handlar om eget arbete efter en gemensam start med en genomgång av läraren. I grundskolan inleder läraren lektionen med en genomgång för att därefter låta eleverna arbeta på egen hand.

Repetition

Ett sätt att arbeta med informationstolkning är att använda strategin repetition. Lärarna i båda skolformerna nyttjar repetition för att inleda lektionen genom att återkoppla till föregående lektion. Detta sker muntligt och ibland med stöd av en PowerPoint eller med ett konkret föremål. I slutet används också en slags repetition då lektionen sammanfattades. En skillnad framkom också i samtalet angående repetition och upprepning. Lärarna i grundsärskolan berättar att de använder en återkommande mall med stödfrågor (vem, vad, när, hur, varför), vilka de kallar superfrågor, som eleverna använder för att ta sig an uppgifter av liknande karaktär. Det kan vara att analysera olika sorters källor, såsom tidning och internet. Lektionsuppläggets mönster är repetitivt då det upprepas ofta och återkommer i flera lektioner.

Varierad undervisning

En metod för att arbeta med informationstolkning är att använda en varierad undervisning för att eleverna ska få möta innehållet på många olika sätt. Detta pratar lärarna om i båda skolformerna i intervjun och det blir också synligt under observationer i grundsärskolan. Ett av

dessa tillfällen inträffade på hem- och konsumentkunskapen där läraren använder olika metoder för att beröra ett innehåll. Läraren nyttjar både muntlig instruktion, diskussion, film och praktiskt görande. Grundsärskolans lärare säger också att en film kan begränsa ordflödet, vilket kan vara positivt för informationsbearbetningen. Lärarna på grundsärskolan ger fler exempel på hur de varierar sin undervisning. Spel används för att träna begrepp (bingo med köksredskap), turtagning, träna konkret på ett moment (positionssystemet genom att växla pengar). Spelen kan vara visuella och konkret material kan ingå. Lärarna menar att eleverna inte tänker på att de tränar då de tycker om att spela spel. De hävdar också att praktisk inläring där teori blir praktik är ett sätt att arbeta. De har exempelvis gjort en stenåldersby med konkret material och de går till mataffären för att träna matematik. Lärarna menar att det praktiska kan motivera då det är roligt.

Men jag tror att det är det praktiska som sätter sig. Det är svårt att bara... jag tror inte att de läser sig till det utan de måste få göra det praktiskt (Lärare 6, grundsärskola).

Bibehålla uppmärksamhet

Under observationerna upptäckts hur lärarna som strategi använder sig själva som ett redskap för att fånga och bibehålla elevernas uppmärksamhet. Lärarna nyttjar hela sitt register för att fånga eleverna, både med gester, mimik, röstläge, pausering, hastighet, frasering, kroppsspråk och dramatisering. Även på intervjun framkommer att lärarna tycker att det är viktigt att bjuda på sitt register och att hänge sig som lärare för att fånga elevernas intresse. En lärare på grundskolan uttrycker:

Jag tänker ibland att man känner sig som man är på dramaten ibland (Lärare 1, grundskola).

De båda skolformerna vill gärna fånga elevernas uppmärksamhet på ett aktivt sätt till exempel genom att berätta på ett annorlunda sätt som gör att eleverna reagerar eller fångar in elever som tappat koncentration för en gemensam återkoppling.

En skillnad som uppmärksammas är att lärarna i grundskolan rör sig runt i klassrummet när de har genomgång. Detta gör att eleverna får vrida på huvudet för att följa dem med blicken och eleverna blir aktiva genom rörelse. I grundsärskolan har lärarna mer begränsat utrymme att röra sig på då klassrummen är trånga. Ytterligare en skillnad är att eleverna på grundsärskolan tycks tillåtas fler minipausar under lektionen för att bibehålla koncentration, till exempel att resa sig upp för att sätta upp bilder på tavlan eller vila sig mot bänken.

Göra elever delaktiga

Lärarna i båda skolformerna använder strategier för att göra elever delaktiga i undervisningen. I samtalen ges exempel på detta. I grundskolan berättar lärarna att de har nosat på formativ bedömning där eleverna följs i sitt lärande och blir delaktiga i upplägget av undervisningen. På grundsärskolan iakttas eleverna vara medbedömare av sin egen kunskapsutveckling genom att visa läraren med tummen om det är lätt, svårt eller mittemellan

...så då brukar vi bara utvärdera sen hur man tycker det har varit (Lärare 5, grundsärskola).

På grundsärskolan observeras också hur eleverna får vara delaktiga i planeringen av kommande lektionsinnehåll genom att vara med och välja. I grundskolan ger lärarna eleverna möjlighet att själva välja var de vill sitta och arbeta med sin uppgift, vilket gör eleverna delaktiga i sin lärandesituation då de kan vara med och påverka.

Hjälpmedel

Båda skolformerna använder digitala resurser som ett hjälpmedel. Alla elever har en egen Ipad. En applikation båda nämner som resurs är inläsningstjänst. Grundsärskolan lyfter fram pages med talsyntes som hjälpmedel medan grundskolan ofta arbetar i OneNote. I samtalen uttrycker lärarna att digitala verktyg kan användas till olika syften, såsom kompensatoriskt hjälpmedel, läromedel eller motivationshöjande. Nedan uttrycker först lärare 1 på grundskolan och därefter lärare 5 på grundsärskolan sin syn på digitala hjälpmedel.

Vi har faktiskt en-till-en satsning på Ipad och vad det hjälper barn med dyslexi exempelvis och det här som du pratade om det visuella bildstödet kan man ju också så oerhört lätt få till med våra digitala utrustningar som vi har, så det är ju ett stort plus i kanten (Lärare 1, grundskola).

Sen använder ju vi mycket digitala verktyg, det har ju vi. Så när de skriver så har vi ju, då kan man ju ställa in så att den säger bokstaven S O L. Sen när de trycker så kan den ju läsa upp meningen så hör de om det blir rätt eller fel (Lärare 5, grundsärskola).

Sammanfattande översikt av resultat

Nedan följer en översiktlig tabell över resultatet med varje tema och dess strategier utskrivna. Då strategin återfinns i grundsärskola eller grundskola är detta markerat med ett kryss. Detta ger en mer sammanfattande bild av resultatet som beskrivs ytterligare i efterföljande textstycke.

STRATEGI	GRUND-SÄRSKOLA	GRUND-SKOLA
1. Nära lärarskap		
Ge feedback ex. beröm, tips	X	X
Visa empati, bry sig om	X	X
Se och bekräfta genom ex. uppmuntran, leende, klapp	X	X
Visa intresse och vilja att hjälpa	X	X
Använda humor	X	X
Ha kunskap om elevens livsvärld	X	-
Vuxenstöd		
Uppmuntra	X	X
Vägleda eleven genom en uppgift	X	X
Skapa elevnära uppgifter	X	X
Avleda från en pressad situation	X	X
Bryta ner frågor och rikta till specifika elever	X	-
Ge svarsalternativ att välja mellan	X	-
Undanröja hinder	X	-
Möjlighet till kortare arbetspass	X	-
Förse med material	-	X
Ge möjlighet till återhämtning utanför klassrummet	X	X
Vuxenstyrd placering	X	X
Möta elever utifrån förmåga och intresse		
Nivå-anpassa uppgifter	-	X
Nivågruppera	X	-
Individanpassa material	X	-
Utgå från elevens intresse	X	X
Locka med ”morötter”	X	-

2. Förutsägbarhet		
Tydliggöra lektionens arbetsgång	X	X
Skri­va lek­tions­ste­gen på tav­lan	X	X
Tala om vad som händer sen (nästa lektion, dag, vecka)	X	X
Informera om förändring eller schemabrytande aktiviteter	X	X
Synliggöra veckan, (veckoo­versikt på tav­lan, loggbok, veckobrev)	X	X
Tydliggöra mål	X	X
Dagsschema med tidsangivelse på tavlan	X	X
Bildstöd som förtydligar lek­tions­steg, schema	X	-
Muntligt tidsstöd, hållpunkter	X	X
3. Struktur och tydliggörande		
Bilder för att förtydliga begrepp, schema, arbetsgång	X	-
Digitala tankekartor	-	X
Skriftlig instruktion i steg på tavlan	-	X
Tecken som stöd	X	-
Konkret material	X	-
Konsekvent och tydlig­heet i sitt ledarskap, ha ramar.	X	X
Återkommande strukturer	X	-
4. Informationstolkning		
Tydligt kroppsspråk	X	X
Visuellt stöd (PowerPoint, bilder)	X	X
Träna begreppsförståelse	X	X
Bildstöd för att förstärka information	X	-
Fånga en liten del av elevens svar och sätta in i ett större perspektiv	X	-
Lä­rar­ledd lek­tion	X	-
Eget arbete	-	X
Återkoppla till tidigare lek­tion	X	X
Sammanfatta lek­tionen som avslutning	X	X
Återkommande mall med stödfrågor för att hantera liknande uppgifter	X	-
Repetition		
Repetitivt lek­tions­mönster	X	-
Varierad undervisning		
Undervisa med olika metoder/material/medier	X	X
Träna teori i praktiskt görande	X	-
5. Bibehålla uppmärksamheten		
Använda sig själva som verktyg (mimik, kroppsspråk, röstläge)	X	X
Stanna upp för gemensam återkoppling	X	X
Läraren rör sig i klassrummet vid genomgång	-	X
Tillåta minipaus­er	X	-
6. Göra elever delaktiga		
Formativ bedömning	-	X
Låta eleverna välja var de vill sitta	-	X
Låta eleverna vara medbedöm­are av sin kunskap	X	-
Låta eleverna vara delaktiga i lek­tions­planeringen	X	X
7. Hjälpmedel		
Digitala resurser (Ipad)	X	X
Talsyntes	X	X
Bildstöd	X	

Tabell 1: Sammanställning av strategier

I tabellen ovan ges en tydligare översikt av resultatet som här sammanfattas. Strategin att ha ett nära lärarskap är sig lik mellan skolformerna med undantaget att lärarna på grundsärskolan också menar att det är viktigt att ha kunskap om elevens livsvärld. I det nära lärarskapet ingår att vara ett vuxenstöd. Detta förekommer i båda skolformerna, men med skillnaden att stödet är mer omfattande i grundsärskolan, vilket då också innefattar att lärarna ger stöd genom att bryta ner och rikta frågor, ge svarsalternativ, undanröja hinder och ge möjlighet till kortare arbetspass. I grundskolan förser läraren eleven med material då detta saknas. Till det nära lärarskapet har vi också kopplat att möta elever utifrån förmåga och intresse. Alla lärare uttrycker att de vill utgå från elevers intresse och att detta är viktigt, dock är möjligheten att göra detta i praktiken större i grundsärskolan. De skillnader som framträder gällande förmåga och intresse är att lärarna i grundsärskolan ibland nivågrupperar, individanpassar och använder sig av morötter för att locka eleverna till arbete. Lärarna i grundskolan däremot nyttjar nivå-anpassad undervisning.

Strategin att skapa förutsägbarhet innehåller endast en skillnad, vilken är att grundsärskolans lärare arbetar med bildstöd. Vad gäller strategin struktur och tydliggörande är återigen bildstödet en skillnad men också att grundsärskolans lärare använder sig av tecken som stöd och konkret material. De använder också återkommande strukturer i undervisningen. I grundskolan förekommer istället digitala tankekartor och skriftlig information på tavlan. I strategin som behandlar informationstolkning är flera skillnader framträdande. En stor skillnad är att undervisningen i grundsärskolan är mer lärarledd medan undervisningen i grundskolan först har en lärarledd genomgång för att sedan övergå till eget arbete. Grundsärskolan nyttjar även här bildstöd men också att omvandla teori till praktiskt görande, konkret material, återkommande mallar och att sätta in en del av elevens svar i ett större sammanhang. En annan skillnad är att det på grundsärskolan används mer repetitiva arbetssätt. Likheten är att lärare i båda skolformerna varierar sin undervisning exempelvis genom att använda olika medier, såsom böcker, bilder, filmer, olika arbetssätt, såsom diskussion, och använda olika material, såsom spel.

Vad gäller strategin att bibehålla uppmärksamhet brukar lärarna i båda skolformerna sig själva som verktyg. Skillnaden är att grundskolans lärare rör sig i klassrummet under genomgång och grundsärskolans lärare tillåter små pauser i arbetet. För att göra elever delaktiga, vilken är den näst sista strategin, skiljer skolformerna sig åt då grundskolans lärare använder sig av formativ bedömning och fri placering. Lärarna i grundsärskolan gör eleverna till medbedömare av sitt lärande. Till sist visar resultatet en likhet gällande strategin att använda hjälpmedel då båda nyttjar Ipad i undervisningen där bland annat talsyntes kan användas vid skrivande.

6 Diskussion

I detta kapitel följer diskussion om studiens resultat och metod samt huruvida studiens frågeställningar besvarats. Kapitlet avslutas med studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

Resultatdiskussion

För att koppla studien till dess teoretiska utgångspunkt kan sägas att det finns gemensamma nämnare mellan Banduras socialkognitiva teori och resultatet. Att lärarna har tro på sin egen förmåga, self-efficacy (Bandura, 1993), kan tolkas ur resultatet då de med stor säkerhet samtalar kring och visar sig behärska flera olika strategier. Att lärarna vågar bjuda på sig själva, visa känslor och skådespela inför eleverna, stärker också antagandet att lärarna har en tro på sin kapacitet och en trygghet i lärarrollen. En lärare som har self-efficacy använder även mer tid åt att ge sina elever positiv feedback (Bandura, 1993), vilket också framkom vid analysen av observationerna där lärare i båda skolformerna ger eleverna återkoppling, beröm och uppmuntran. Vilken strategi läraren använder för att ge feedback påverkar elevens motivation och möjlighet att klara av en uppgift, enligt Appelgren (2015). Författaren beskriver vidare betydelsen av ett fixed mindset eller growth mindset och hur det påverkar elevens inställning till nya utmaningar. Läraren kan alltså påverka en elevs mindset genom att välja lämpliga strategier för att ge feedback och visa tilltro till elevens potential och förmåga att utvecklas. Self-efficacy handlar alltså också om att tro på elevens förmåga (Bandura, 1993), vilket är framträdande i både observationer och samtal.

Läraren påverkar också vad som är möjligt för eleverna att lära sig genom att de gör medvetna och omedvetna val av, i denna studie, undervisningsstrategier. De medvetna valen som påverkar elevernas lärande kan liknas vid human agency som tillsammans med self-efficacy är grundtankar i den socialkognitiva teorin (Bandura, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2016). De medvetna val en lärare gör i planeringen av sin undervisning påverkas också av vilket perspektiv läraren har. I studien används det kategoriska-, relationella- och dilemmaperspektivet (Ahlberg, 2013). Hur påverkas lärares syn på orsaken till skolproblematik och därmed också vilka undervisningsstrategier som behövs för att möta elever i behov av stöd utifrån vilket perspektiv läraren tillämpar? Det perspektiv som blir mest synligt i båda skolformerna i vår studie är det relationella perspektivet, vars synsätt är att den omgivande miljön påverkar elevens möjlighet till lärande. Det är i mötet med miljön elevens svårigheter uppstår (Ahlberg, 2013). Det relationella perspektivet framträder under observationer och i samtal med lärare i båda skolformerna genom en respektfullhet mot eleverna där anpassningar och stöd sker i den gemensamma lärmiljön. Alla elever deltar i undervisningen om än med varierat vuxenstöd och differentierat arbetssätt. Utifrån detta tycks inte lärarna anse att det är eleven som är bärare av skolproblemet utan att det uppstår i mötet med omgivningen, likt det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013). Den socialkognitiva teorin och sociokulturell teori är både utgångspunkter för studien. Lärarnas agerande utifrån self-efficacy och human agency, i denna studie, leder till att lärarna väljer strategier som innebär att eleverna kan delta i den gemensamma undervisningen. På detta vis skapas också förutsättningar för att lära i samspel med andra i klassrumsundervisningen som förespråkas i den sociokulturella teorin, vilket är ytterligare utgångspunkt i denna studie. Lärarnas agerande leder till att sociokulturella drag blir synliga i undervisningen (Bandura, 1993; Säljö, 2014).

Den omsorgsorienterade undervisningen har traditionellt sett haft en tendens att ta över i särskolan på bekostnad av den kunskapsorienterade undervisningen (Göransson et al., 2015). I studien finns omsorg från lärarna till eleverna genom att exempelvis visa empati och förståelse för den situation eleven är i och läsa av elevens dagsform för att ställa rimliga krav, vilket också Ljungblad (2016) menar är en viktig ingrediens i undervisning. Omsorgen sker dock inte på bekostnad av kunskaper utan som ett komplement till en kunskapsorienterad undervisning som dominerar. Frågan är om det hade sett annorlunda ut om studien även hade innefattat grundsärskolan med inriktning ämnesområden?

Flera teman av undervisningsstrategier blir synliga i resultatet, vilka återfinns i både grundskola och grundsärskola. Inom varje tema finns däremot viss variation mellan skolformerna. Vi märkte dock att de strategier som synliggörs är nära sammanflätade med varandra och ibland svåra att särskilja från varandra i rena kategorier. Relationsaspekten, som vi väljer att kalla ett nära lärarskap vars uttryck är lånat som en av Gerrbos (2012) specialpedagogiska insatser, visar sig vara väldigt viktig för alla lärare i studien. Det nära lärarskapet visar sig i resultatet genom lärarnas bekräftelse, uppmuntran, omsorg och feedback, men också att kunna läsa av en elev och ge vuxenstöd genom att ligga steget före och kunna förhindra misslyckanden. Vikten av en god relation mellan lärare och elev menar även Ljungblad (2016) uppmuntrar till trygghet och därmed ökat lärande. Lärare som bemöter sina elever med empati genom respekt, visat förtroende och värme gynnar elevernas trivsel i skolan. Trivsel är en viktig faktor för lärande och utveckling (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Ahlén (2011) menar att förmågan att skapa relationer är lika viktig som att ha kunskap om olika undervisningsstrategier för att möjliggöra lärande. Utifrån det nära lärarskapet vet lärarna med större säkerhet, då de har en dialog med eleverna, vilka undervisningsstrategier de behöver använda sig av för att möta sina elever, såsom vad som motiverar eller intresserar (Gerrbo, 2012). Relationen läraren har till sina elever påverkar alltså förhoppningsvis valet av arbetsätt.

Det är dock inte okomplicerat att tillgodose alla olika behov. En strategi som stöttar en elev kan missgynna en annan. Här framkommer ett tredje perspektiv, nämligen dilemmaperspektivet, vilket innebär att det uppstår ett problem som inte kan lösas. I skolvärlden är dilemmaperspektivet något som lärare bör vara medvetna om och förhålla sig till för att kunna problematisera och motivera valda strategier (Nilholm, 2007). Lärare behöver utvärdera sina val av strategier, se vad som kan göras annorlunda och vad som fungerar, utifrån noggrann kartläggning av eleven (Jensen, 2017). Att hitta rätt strategier är ett dilemma. Jensen (2017) menar att en elev kan behöva flera micropauser eller byta aktivitet ofta för att bibehålla koncentrationen medan en annan kan ha motsatt behov. En elev som har svårt att komma igång kan behöva lugn och gott om tid för att arbeta och slutföra uppgiften utan att bli avbruten av rörelse. Mitchell (2015) skriver om att lärare bör ha en stor uppsättning strategier. Vidare menar författaren att en strategi inte passar alla då elever har olika behov. Han anser att lärare använder flera strategier samtidigt. Detta visade också vårt resultat. En lärare som inte känner till elevernas behov kan givetvis använda strategier de är vana vid men får kanske inte samma önskade effekt som de var valda utifrån kännedomen om eleverna. Jensen (2017) poängterar vikten av att kartlägga eleven för att hitta vad som behöver kompenseras men också se elevens styrkor. Lärarnas relationella förhållningssätt och nära lärarskap visas tydligt i vår studie. Utifrån det kan antas att lärarna också har vetskap om elevernas olika behov. Lärare bör också vara kritiska till valet av strategier då en eventuell diagnos finns då en funktionsnedsättning enligt ESSENCE-perspektivet kan ändras över tid. Därför behöver också strategierna vara föränderliga (Gillberg, 2010). Diagnosen ska inte bestämma strategierna. Läraren har ett ansvar att inte fokusera för mycket på diagnos utan istället se till elevens behov. Därför behövs bred kunskap om vilka behov som finns i klassen och hur de ska mötas (Berhanu & Gustafsson, 2009).

Andra teman som framgår i resultatet är förutsägbarhet, struktur och tydliggörande. Detta är grundläggande byggstenar för elever som behöver stöd framförallt i sin målstyrning men också i informationsförståelse och föreställningsförmåga. Elever behöver bland annat en tydlig målbild med tydliga instruktioner om vägen dit (Jensen, 2017). Sjölund et.al. (2017) beskriver att tydliggörande pedagogik ska besvara de didaktiska frågorna som är nio till antalet. Några av dessa är vad, var, med vem, och hur ska jag göra det? Men också hur länge ska jag göra det och vad händer sedan? Ger läraren eleven förutsättningar att få svar på dessa frågor skapar det förutsättning för lärandet och ger också eleven trygghet. Eleven kan med hjälp av lärarens stöd

få svar på de didaktiska frågorna lägga sin energi på arbetet, lättare hålla tråden och styra mot målet (Sjölund et.al, 2017).

Resultatet visar att båda skolformerna var måna om att arbeta för struktur och tydlighet men också förutsägbarhet. Detta tar sig uttryck på olika sätt. En reflektion är att läraren på grundsärskolan använder sig själv som ett vuxenstöd i undervisningen. Lärarna på grundsärskolan har mer lärarledda lektioner där de guidar gruppen gemensamt genom lektionens moment och uppgifter som görs samtidigt. Vår erfarenhet är att elever på grundsärskolan tränas i och är bra på att vänta, vilket både Berthén (2007) och Östlund (2012a) skriver om, medan det i grundskolan är ett högre tempo. Vårt resultat visar just denna temposkillnad. Hur hade grundsärskolans typ av undervisningsstrategi fungerat i grundskolan? Merparten av undervisningen i grundskolan är enskilt arbete där eleverna sprider ut sig i olika rum efter en kortare genomgång. Kanske är detta anledningen till att lärarna i grundskolan är tydliga med att informera eleverna om hur länge de ska ägna sig åt en uppgift, eller hur lång tid det är kvar på lektionen, vilket Jensen (2017) skriver om som ett tidsstöd. En annan skillnad som sticker ut är att grundsärskolans lärare använder bilder i sin undervisning för att förstärka tal och skrift, vilket Östlund (2018) beskriver som en anpassning för elever i behov av stöd. En fråga vi kan ställa oss är hur bildstöd skulle påverka undervisningen i grundskolan? Kan det bli för tydligt? I den tidigare forskning som nämns i vår studie kan alternativ och kompletterande kommunikation enligt Östlund (2018) ses som en del i ramverket universell design för lärande där läraren tillgängliggör undervisningen i båda skolformerna. Utifrån Berthén (2007) ser vi att en tydliggörande pedagogik med tydlig struktur och förutsägbarhet innebär att kraven och förväntningarna på eleven inte behöver minska, snarare kanske de kan öka då onödiga hinder skalas bort och eleven kan lägga mer energi på uppgiften, vilket Jensen (2017) beskriver som energivård.

Alla lärare i studien påtalar elevens intresse som en viktig grund. Resultatet i denna studie pekar mot att lärare på grundsärskola har större förutsättningar att fokusera på elevens intresse på ett sätt som inte grundskola har på grund av högre personaltäthet. Exempelvis ses lärarna på grundsärskolan rikta sig mot varje elevs intresse, såsom fordon och smådjur, vid introduktionen av en uppgift. Lärarna berättar att de gör detta medvetet för att motivera eleverna till att göra en uppgift. För att träna skrivande eller läsning används elevernas intresseområden. Läraren individualiserar uppgiftens innehåll för att motivera eleverna. Intressestyrda uppgifter som blir motiverande och lustfyllda (Jensen, 2017) vilket resultatet visar att lärarna i vår studie eftersträvar.

Likt tidigare forskning av Mamba och Putsoa (2017) visar även vår studie att lärare är medvetna och har kunskaper om strategier för att möta sina elever. Däremot uttrycker lärarna att de vill använda fler strategier än vad de redan gör, såsom att utveckla micropauser. Denna önskan kan till viss del kopplas till ett glapp mellan teori och praktik som Mamba och Putsoa (2017) synliggör i sin studie. I vår inledning nämndes att lärare behöver stöttning för att lyckas skapa ett klassrumsklimat där alla elever kan vara inkluderade i undervisningen. Då studien uppvisar att kunskaperna redan finns kan antas att det är tid för förberedelse innan strategin kan implementeras som saknas.

Studien visar också att lärare gör vissa strategier medvetet och andra omedvetet (Jarhall, 2012). Resultatet tyder på att lärarna gör mer i praktiken än de lyfter i intervjun. Detta kan innebära att lärarna gör mer än de är medvetna om. Vissa strategier kan bli undervisningsmönster och sitta i ryggraden, vilket Jarhall (2012) skriver, såsom den relationella dimensionen, att vara nära utan att egentligen tänka på det eller att lägga en hand på axeln, ge en uppmuntrande blick och så vidare. Lärarnas undervisningsval i studien påverkas av deras habitus och fleråriga erfarenhet. Ledarskapsstil kan, som tidigare sagt, också påverka vilka strategier lärare använder sig av

(Gürbüz & Özdasli, 2013). Utifrån de strategier lärarna nyttjar i de båda skolformerna kan vi se att det finns drag av operationellt ledarskap där lärare använder sig av presentationer. Lärarna inleder i stort sett samtliga lektioner med en presentation, muntlig eller med visuellt stöd. På grundsärskolan kan utifrån resultatet förmodas att det transformella ledarskapet återfinns i större utsträckning då lärarna talade om strategier som innebär att upptäcka, utforska och använda hela kroppen i lärandet.

Huruvida lärarna i studien känner till vilka lärstilar eleverna har framgår inte. Under de lektioner som observeras på grundsärskolan använder lärarna en för eleverna gemensam arbetsmetod. Eleverna arbetar med samma uppgift på samma vis men får olika sorters vuxenstöd under tiden för att lyckas. Enligt Jensen (2017) är vuxenstöd en mångsidig strategi för att kompensera elevers nedsatta funktioner. I grundskolan nivå-anpassas undervisningen, vad gäller omfång, tid och svårighetsgrad, efter elevens förmåga. Detta kan liknas vid differentiering (Östlund, 2018; Mitchell, 2015; Jensen, 2017). Lärarna differentierar undervisningen medvetet men ingen nämner begreppet differentiering. Att använda differentiering hävdar Östlund (2018), Mitchell (2015) och Jensen (2017) är en strategi som gör att ingen elev behöver pekats ut då alla arbetar med samma uppgift men utifrån sin förmåga. Då lärarna i vår studie anpassar uppgiften utifrån elevens förmåga, vilken kan sägas befinna sig inom elevens närmsta utvecklingszon som Säljö (2014) skriver om, blir det tydligt att ett relationellt perspektiv är gällande.

Metoddiskussion

Valet av metod diskuterades fram och landade i ett kvalitativt angreppssätt, där observation och intervju var lämpligt för studiens syfte (Stukát, 2011). Då intentionen för studien var att undersöka lärarens val av undervisningsstrategier för att möta alla elever i klassrummet passade Banduras (1993) socialkognitiva teori där lärarens tilltro till sin egen förmåga att undervisa är central. Den socialkognitiva teorin kan sägas vara studiens utgångspunkt tillsammans med sociokulturell teori (Säljö, 2014) för hur resultatet tolkas. Vi är medvetna om att dessa två teorier inte är direkt sammanlänkade då Banduras teori och den sociokulturella teorin inte har någon direkt koppling. Vi menar dock att likheter finns då båda handlar om att lära i samspel i sociala miljöer.

Urvalet av skola för studien kan ses som ett bekvämlighetsurval (Stukát, 2011) men anses inte som något negativt då skolan är väl lämpad utifrån de variabler studien kräver. Skolan är tillräckligt stor för att ha tre undervisande lärare i varje skolform. Något som kan påverka resultatet är att rektor valde ut tre lärare på 4-6 i grundskolan för att delta i studien. Kan rektorn ha valt ut särskilt skickliga och erfarna lärare? En lärare på grundsärskolan valde att avstå från studien men det togs snabbt kontakt med en ny lärare. Detta ledde till att grundtanken fick frångås, vilken var att bara observera i teoretiska ämnen för att lättare kunna jämföra grundskolans undervisningsstrategier med grundsärskolan. Istället breddades studien genom observationer i ett praktiskt ämne. Några negativa konsekvenser för datainsamlingen kunde inte ses då en del av studiens syfte var att identifiera strategier för lärande och inte ämnets innehåll.

Till skillnad från Stukát (2011), som anser att det kan vara svårt att vara tre skribenter för att skriva en uppsats då risken ökar för relationsproblem inom gruppen, så var vår upplevelse snarare att det har varit en styrka. Diskussionerna har gett ett större djup i analysförfarandet då våra tre perspektiv fått utrymme, ett större omfång av data har kunnat samlas in, och en större mängd litteratur har kunnat delges än om det bara hade varit två skribenter. Olika yrkeserfarenheter har bidragit med olika perspektiv i studien. Ett kritiskt förhållningssätt har genomsyrat arbetsgången där tillvägagångssätt och insamlandet av data ifrågasatts ett flertal

gångar för att upptäcka svagheter och kunna förändra och förbättra studien. Ett exempel på en sådan förändring var att gå ifrån arbetets ursprungliga funktionsområden vid det slutliga analysförfarandet för att inte riskera att låsas vid dessa och därför missa andra viktiga framgångsfaktorer. Därigenom gavs möjlighet att se på resultatet på ett annat sätt då helt nya teman blev synliga. Det var dock en hjälp att inledningsvis sortera resultatet efter förutbestämda funktionsområden men också lyckosamt att släppa de ursprungliga tankarna för att se med nya ögon.

Inför observationerna kontaktades lärarna genom ett missiv. Ambitionen var ett lättläst dokument där vi informerade om att vi ville observera svenskundervisningen men ett klarare syfte än så var svårt att ange då arbetet var i ett så tidigt skede. Då inte mer information hade kunnat ges inför observationerna skapades en del frågor från lärarna kring vad som skulle observeras vilket vi vid själva observationerna kunde ge klarare besked om och då till viss del besvara. Att syftet endast besvarades till viss del var för att minska risken för tillrättaläggande av undervisning och förbereda svar vid gruppintervjuerna då en äkthet i studien eftersträvades.

Vi ser observation av första ordningen (Björndal 2005) som framgångsrik. I grundskolan tog ingen elev kontakt med oss under observationerna medan grundsärskolans elever vände sig om för att söka ögonkontakt till en början. Genom att bara rikta blicken mot läraren visades att endast läraren var i fokus för observationen. Denna strategi fungerade. Det går ändå inte utesluta att lärare och elever påverkades av vår närvaro. En styrka kan ses i att två observationer gjordes av samma lärare. Vid andra observationen framkom dels nytt material och det som hade noterats vid första observationen bekräftades. Björndal (2005) menar att människan kommer ihåg det första och sista i ett händelseförlopp. Beträffande minnesaspekten så bearbetades medvetet all data direkt efter både observationer och intervjuer för att tidigt bearbeta det som iakttagits medan det var färskt i minnet samt hitta ett gemensamt sätt att hantera informationen på.

En reflektion efter att båda gruppintervjuerna var gjorda är att det vid samtalet i grundsärskolan, som var vårt andra intervjutillfälle, ställdes fler följdfrågor än vid samtalet i grundskolan, som var vårt första intervjutillfälle. Andra intervjutillfället var lättare eftersom en gruppintervju genomförts tidigare vilken vi tog lärdom av. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver vad som kännetecknar en skicklig samtalsledare där de bland annat nämner konsten att ställa följdfrågor och be informanten utveckla intressanta uttalanden. En anledning att välja gruppintervju var att spara tid och att kunna ställa fler frågor. En risk med gruppintervju kan vara att informanterna påverkas eller hämmas av gruppsytryck och därför inte uttrycker sin egentliga åsikt. Det kan bli en slags majoritetsåsikt. Ytterligare en risk är att alla inte kommer till tals, därför var det viktigt för oss att tydliggöra allas åsikters lika värde. Det kan också vara så att informanterna håller tillbaka känsliga uppgifter som kanske annars hade kommit fram vid enskild intervju (Stukát, 2011; Bryman, 2016). I motsats till Stukát (2011) och Bryman (2016) anser Kvale och Brinkmann (2014) att gruppinteraktionen istället kan ha en positiv inverkan på deltagarna och förenkla spontana tankar och åsikter om tabubelagda teman som inte kommit fram annars. En förhoppning med gruppintervju var att få mer uttömmande svar då lärarna fick diskutera tillsammans genom ett avslappnat samtal där diskussionen frambringade fler aspekter. En annan effekt av att använda gruppintervju som metod var att lärarna fick tillfälle till kollegialt lärande där de kunde dela strategier med varandra. Genom gruppsamtal kunde många svar samlas in gällande en viss fråga (Stukát, 2011; Bryman, 2016). Upplevelsen var att gruppintervjun bidrog till fler åsikter och deltagarnas olika tankar ledde diskussionen vidare. Ytterligare en förhoppning var att samtalen skulle vara avslappnade och att diskussionerna skulle leda till att fler aspekter lyfts fram, vilken också var upplevelsen. Kanske berodde det på att lärarna kände varandra sedan tidigare? Enligt Stukát (2011) rekommenderas en gruppintervju innefatta 3-6 personer. Vi är medvetna om att då endast två lärare deltog i gruppintervjun på grundskolan så är det något som skulle kunna påverka resultatet från samtalet

då dynamiken kan ha påverkats jämfört med gruppintervjun med lärarna på grundsärskolan som var tre.

Studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning

Vår studies resultat ses som ett bidrag till tidigare undersökningar om lärares användande av undervisningsstrategier och dess likheter och skillnader i grundsärskola och grundskola. Sammanfattningsvis kan vi se att likheterna var fler än skillnaderna. De teman av undervisningsstrategier som blev synliga återfanns i båda skolformerna med viss variation inom varje tema. Det nära lärarskapet med vuxenstöd och att möta elever utifrån förmåga och intresse var det som stack ut mest. Därefter kom att skapa förutsägbarhet, struktur och tydlighet. Vissa av de strategier studien visade tycks lärarna göra omedvetet. Även det lilla lärarna gör, det som kan tas för givet, är strategier och kan få stor betydelse för elevers lärande. Det kan gälla strategier om bemötande, tydliggörande och förutsägbarhet. Det är inte otroligt att observation vid andra tillfällen, i andra ämnen eller på andra skolor, hade gett ett annorlunda resultat. Som vidare forskning vore det intressant att undersöka universell design för lärande närmare. Under arbetets gång har universell design för lärande gång på gång dykt upp som ett framgångsrikt ramverk som undervisningsstrategi världen över. Det beskrivs av flera forskare, såsom Spooner et al. (2007), Mitchell (2015), Best, Scott och Thoma (2015), som ett framgångsrikt arbetssätt för att inkludera alla elever i klassrummet och göra undervisningen tillgänglig för alla. Trots det verkar arbetssättet förhållandevis okänt i vårt område och var inte känt av oss innan vi påbörjade vår utbildning. I denna studie har inte utrymme funnits för att undersöka detta arbetssätt närmare. Vi kunde dock skönja vissa strategier som skulle kunna passa in på universell design för lärande. Intressant för framtiden vore att återkomma för en aktionsforskningsstudie om utvecklande av universell design för lärande på samma skola för att undersöka hur lärare uppfattar denna som strategi och vilka effekter den har för elevers lärande i förhållande till de andra strategier som vår studie visat.

Slutligen följer några avslutande reflektioner. Lärare förväntas möta alla elevers behov i klassrummet. Det innebär både inkluderingskompetens och specialpedagogiska kunskaper. Lärare ska ha bred kunskap om strategier och goda ämneskunskaper samtidigt som de ska upprätthålla goda relationer med både elever och föräldrar. Absolut, det fixar vi! Men tiden som skulle lagts på att förbereda undervisning för alla äts upp av andra utmaningar såsom att vara konflikthanterare, psykolog och dessutom en ökad dokumentationsbörda. Vi tror att lärare behöver en gemensam bas av strategier i klassrummet som stöd, oavsett skolform och ålder. Denna bas kan ge tydlighet, struktur och förutsägbarhet, stötta informationstolkning och uppmärksamhet. Det vore intressant att se in i framtiden på hur lärarens situation ser ut om 20 år. Tänk om universell design för lärande är svaret? Förslag till vidare forskning skulle kunna vara att undersöka; Hur utbredd är universell design för lärande i Sveriges skolor idag? Hur uppfattar lärare att ramverket universell design för lärande förändrat deras praktik, planering och undervisning? Vilka effekter ser lärare av arbetsmetoden för att möta elevers behov i klassrummet? Hur uppfattas arbetssättet universell design för lärande ur ett lärar- och elevperspektiv?

Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (s 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlén, F. (2011). *Stå upp, stå ut, stå kvar. Lärande, specialpedagogik och förändringsarbete*. Finland: Norstedts förlag.
- Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M. & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>
- Appelgren, A. (2015) *Error, praise, action an trait. Effects of feedback on cognitive performans and motivation*. (Doctoral thesis). Stockholm: Karolinska institutet. Hämtad 19-04-14 från <http://hdl.handle.net/10616/44768>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficiency in Cognitive Development and Function. *Educational Psychologist* 28(2), 117-148.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén. D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2007:19) Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad 19-04-04 från <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A6641&dswid=-360>
- Best, K., Scott, L.A. & Thoma, C.A. (2015). Starting with the end in mind. Inclusive education design to prepare students for adult life. I R.C Craven., A.J.S Morin, D Tracey, P.H Parker, H.F Zhong (Red.), *Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities*. (s. 45-73). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Björkdahl Ordell, S. (2007). Etik. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 21-28). Stockholm: Liber.
- Björndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola : barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 5) Malmö: Liber.

- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter – vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.
- Couper, L. (2015) The road to inclusion for children with autism spectrum disorders. I Craven, Morin, Tracy, Parker & Zhong (Red). I R.C Craven., A.J.S Morin, D Tracey, P.H Parker, H.F Zhong (Red.), *Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities*. (s.295-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dysthe, O., Hertzberg, F & Løkensgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Evaldsson, A-C., & Velasques, A. (2012). ”Impulskontroll nada”. Maskulina iscensättningar och sociala kategoriseringar i en ADHD grupp. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 13-33.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 18-11-09 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities* 31, 1543-1551. doi:10.1016/j.ridd.2010.06.002
- Gillberg, C. (2018). *ESSENCE om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm: Natur & kultur.
- Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Journal of Psychiatry*, 11(1), 6–18. doi: 10.1080/09540269974474
- Gürbüz, F. & Özdasli, K. (2013). A research on the impact of leadership style preferences of teachers on their teaching strategies. *Procedia- social and Behavioral Sciences*, 106, 207-222. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.024
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning- en enkätstudie* (Karlstad University Studies, 2015:13). Karlstad: Karlstad universitet.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups förlag.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia. Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. (Karlstad: Karlstad University Studies 2012:11). Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad 2019-03-29 från <https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com>
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. Litauen: Be my rails publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 338). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Hämtat 18-11-06 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32806?locale=sv>.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication, Jönköping University, Dissertation Series 2013:22) Hämtad 19-05-22 från <https://www.spsm.se/globalassets/forskning/who-should-do-what-to-whom.pdf> Jönköping: Jönköpings universitet.
- Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 381). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lynch, S.L., Irvine, A.N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorders: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859.
- Mamba, D. & Putsoa, B. (2017). Secondary School Science Teacher's Knowledge and Implementation of Effective Teaching Strategies in High-performing Schools in Swaziland. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22(1), 14-26. doi: 10.1080/18117295.2017.1386346
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan. Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061. doi: 10.1080/13603116.2017.1414578
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A., & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan. Handbok i tydliggörande pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska grundskolorna*. (Kvalitetsgranskning Rapport 2010:9). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. (Rapp. 270). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Reviderad 2017). Hämtad 2018-05-21 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3813

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan 2011* (reviderad 2017). Hämtad 2018-04-01 från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3874

Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer. En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. (Rapp. 440) Stockholm: Skolverket.

SOU 2003:35. *För den jag är: Om utbildning och utvecklings-störning: Delbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Spooner, F. Baker, J. Harris, A. Ahlgrim-Delzell, L. & Browder, D. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*. Volume, 28(2), 108-116. doi: <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>

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

Szönyi, K. & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder* (s. 129-144). Stockholm: Liber.

Szönyi, K. (2012). Att lyssna till barn. I gränslandet mellan livsvärldar och systemvärlden. I T. Barrow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 45-52). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

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

Topkin, B., Roman N V, & Mwaba, K. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South African Journal of Education*, 35(2), s 1-8. doi: 10.15700/saje.v35n2a988

Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 155-159. doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.052

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Bromma: Vetenskapsrådet.

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. (Forskning i fokus nr 31). Stockholm: Liber.

- Östlund, D. (2012a). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s. 145-158). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Östlund, D. (2012b). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No. 67). Malmö: Malmö Högskola. Hämtad 19-01-05 från <https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com>
- Östlund, D. (2018). *Tre texter om specialpedagogik och lärande*. (Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, 14(2). Kristianstad: Kristianstad university press.

Bilaga 1 Observationsschema

OBSERVATIONSSCHEMA

När ges stödet?	Hur ges stödet?	Var ges stödet?	Vem ger stödet?

Datum:

Skolform:

Observatör:

Bilaga 2 Inbjudan till intervju

Hej!

Nu är vi strax klara med våra observationer. Vi är så tacksamma att ni har öppnat upp era klassrum för oss. Nu ser vi fram emot att få möta er i ett gruppsamtal.

Till en början hade vi ambitionen att sammanföra grundsärskolans och grundskolans personal till en gemensam diskussion. Då syftet har ändrats något i vår studie under arbetets gång har vi nu ändrat detta till två gruppsamtal, ett med grundsärskolan och ett med grundskolan.

Vi bjuder in grundskolans lärare måndagen den 25 mars kl.15-16 för en gemensam diskussion. Vi träffas i sexornas extra klassrum. Bekräfta till oss huruvida ni kan delta.

Grundsärskolans lärare bjuder vi in till samtal måndagen den 1 april kl. 15-16 i grundsärskolans lokaler. Bekräfta till oss huruvida ni kan delta.

Samtalet kommer att göra en ljudupptagning av samtalet för att lättare minnas det. Som vi sagt tidigare så kommer allt som sägs hanteras anonymt i vårt arbete. Vi kommer vara aktsamma med våra insamlade uppgifter. Ingen obehörig ska kunna ta del av informationen. Det insamlade materialet kommer inte användas mer än i aktuell studie och kommer att raderas efter studiens genomförande. Att delta i studien är frivilligt och det går att avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång.

Vi hoppas att ni har möjlighet att delta och är tacksamma för den tid ni ger oss!

Hälsningar Bea, Linda och Hilda

Bilaga 3 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Huvudfråga:

- Vad ser ni som framgångsfaktorer i er undervisning för att möta alla elever i klassrummet? Vilka strategier använder ni för att få alla elever att delta i den gemensamma undervisningen?

Följdfrågor:

- -Vilka strategier använder ni för att möta de elever som har svårare med koncentrationen och uppmärksamheten? Hur gör ni då?
- -Vilka strategier använder ni för att möta de elever som har svårare med målstyrning?
- -Vilka strategier använder ni för att möta de elever som har svårare med informationsbearbetning?
- -Vilka strategier använder ni för att möta de elever som har svårare med motivationen?
- -Vilken roll har bemötandet och relationen till eleverna för att lyckas?

Bilaga 4 Missiv



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Vi läser till speciallärare och är nu inne på sista terminen. I kursen ska vi göra en studie och behöver din hjälp. En av oss kommer att besöka dig och din klass vid två tillfällen då ni har svenska. Vi kommer att hålla oss i bakgrunden för att observera svenskundervisningen. Därefter kommer vi att boka in en gemensam träff med dig och de andra lärarna som också deltar i studien för en didaktisk gruppdiskussion. Allt som görs och sägs kommer att behandlas anonymt.

Vänligen

Linda Larsson

Beatrice Silfver Hellman

Hilda Vindlycke