



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete II
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Pedagogers erfarenheter kring
grundskoleelever i teoretiska svårigheter**

*Teachers' experiences of elementary school students in theoretical
difficulties*

Camilla Ramstorp

Masterexamen i specialpedagogik, 120 hp
Slutseminarium 2017-06-21

Examinator: Anna-Karin Svensson
Handledare Lisa Hellström

Abstract

The purpose of the study is to investigate how school educators adapt teaching to meet students in theoretical difficulties. The aim is also to get an insight into the educators' experiences about these students and how they talk about these children in conversation with colleagues, parents and school management. This in order to compare and analyze if the language is different from the conversation with parents, colleagues and school management.

To answer my purpose, I have used four questions. These questions have been used in interviews of educators who meet and teach students in theoretical difficulties every day in elementary school. These six educators, four women and two men have a long experience in working with children and young people. My study of the experiences of these six educators shows that educators adapt teaching based on the needs of each student. Sometimes the special education teacher/special pedagogue is also in the process of selecting the right adjustments. The adjustments are tested a number of weeks before they are followed up. The most common customizations are compensational tools such as computer, speech synthesis, spell checking, image support, clear instructions, limited tasks, custom material, and understanding. There is no diagnosis for students in theoretical difficulties, which is not required by the educators. This makes it difficult to talk with parents, colleagues and school leaders because the term "student in theoretical difficulties" is not used. The students are named based on their strengths and difficulties. This is done because the educators find it hard to speak of a low talent.

From a special pedagogical perspective based on the results, educators need to be responsive to the student's feelings, thoughts and opinions about the school situation. Successful educators support students increase motivation for school work. Educators need to focus on the learning environment and regularly reflect on the students' school situation. They need to let students be active about decisions concerning the pupil's school day. Students lack understanding in their knowledge learning because they have difficulty analyzing, comparing and reflecting. This means that educators must work to make the knowledge understandable to the student.

Working actively with relationships between student-student and student-educator gives positive results for student development. Educators need to try different solutions and stick to them so that it is possible to evaluate the actions. Based on the results of the evaluation, students' difficulties may decrease when the measures have worked. Pupils with learning difficulties can have motor difficulties. If the students receive continuous motor training, learning is affected positively. Their concentration and motor skills are increasing as more physical training. These positive effects affect rough, fine motor skills, reading, writing ability, speech, room's perception and thinking skills.

Keywords: Borderline Intellectual Functioning (BIF), theoretic difficulty treatment, learning environment, additional adaptation

Förord

Att få förmånen att fördjupa mig i ett ämnesområde som länge har intresserat mig är en ynnest. Men det har krävt en förstående familj och vänner som stått bakom mig när jag periodvis har försvunnit i mina tankar och stängt dörren om mig. Att kunna reflektera tillsammans med kollegor och skolläda har gjort att jag har kunnat se saker från olika perspektiv. Dessa möten har gjort att jag vill lära mig mer och känt att mitt ämne är betydelsefullt för många. Dessa fina arbetskamrater vill jag skänka en varm tanke. Till slut vill jag tacksamt och ödmjukt rikta mitt tack till min handledare Lisa Hellström som har utmanat mina tankar, ifrågasatt och peppat mig till att komma vidare. Vi är många pedagoger som vill lära oss mer om hur vi på bästa sätt kan stötta och vägleda elever till ökad självkänsla och framgång. Tillsammans gör vi skillnad för alla elevers framtid.

Innehåll

Abstract	3
Förord.....	5
Inledning	11
Presentation av mig själv.....	11
Relation och bemötande	12
Hinder för måluppfyllelse	13
Problemområde	14
Syfte	16
Frågeställning.....	16
Begrepp	18
Intelligenstest och normalfördelningskurva	18
Elever i teoretiska svårigheter	19
Ledning och stimulans	19
Extra anpassning	20
Lärmiljö och inkludering.....	21
Elever som utmanar.....	22
Tidigare forskning kring elever i teoretiska svårigheter	24
Från ett individperspektiv.....	24
Kognitiva svårigheter i en social kontext	24
Arbetsminne	25
Motoriska svårigheter.....	25
Från ett lärmiljöperspektiv	26
Att lära på olika sätt	26
Lärstrategier	27
Bedömning	27
Individualiserad undervisning	28
Scaffolding	29
Bemötandets betydelse i relationen mellan pedagog och elev	29
Elevers motivation.....	31
Betydelse av tro och hopp	31
Teori.....	33
Sociokulturell teori.....	33

Teoretiska perspektiv	35
Relationellt perspektiv.....	35
Salutogent perspektiv - KASAM	36
Metod och genomförande.....	39
Pålitlighet, överensstämmelse och noggrannhet	40
Etiska förhållningssätt.....	41
Urvalsgrupp och genomförande	41
Presentation av pedagoger.....	43
Bearbetning och analys av data.....	45
Resultat och bearbetning av empirin.....	47
Åtgärder som underlättar och möjliggör för elever i teoretiska svårigheter att nå kunskapsmålen	47
Begränsningar för elever i teoretiska svårigheter.....	47
Pedagogers beskrivning av elever i teoretiska svårigheter.....	47
Rutiner och arbetsgång kring hur de extra anpassningarna tilldelas eleven.....	47
Framgångsrika anpassningar som respondenterna använder sig av	47
Åtgärder som underlättar och möjliggör för elever i teoretiska svårigheter att nå kunskapsmålen	47
Lär miljön.....	47
Rutiner och arbetsgång kring hur de extra anpassningarna tilldelas eleven.....	49
Framgångsrika anpassningar som respondenterna använder sig av	50
Stöd och handledning för pedagogerna kring elever i teoretiska svårigheter.....	52
Begränsningar för elever i teoretiska svårigheter.....	52
Svårigheter som bekräftas av en diagnos	53
Måluppfyllelse.....	54
Pedagogers beskrivning av elever i teoretiska svårigheter.....	55
Diskussion av resultat och metod.....	57
Lär miljön.....	57
Relationer och bemötande.....	57
Stöd och extra anpassningar.....	58
Begränsningar för elever i teoretiska svårigheter.....	60
Beskrivning av elever i teoretiska svårigheter	61
Metoddiskussion	62

Specialpedagogiska implikationer.....	64
Fortsatt forskning	65
Referenslista.....	67
Bilagor.....	72
Bilaga 1	72
Bilaga 2	73
Figur 1 Normalfördelningskurva (Gauss 1777-1855).....	18
Figur 2 Pygmalioneffekten (Rosenthal och Jacobson, 1968).....	30
Figur 3 Pedagogers bakgrund och styrkor.....	43
Figur 4 Presentation av empirin utifrån huvudrubriker	47

Inledning

Hål i huvudet, hissen går inte ända upp, inte alla hästar hemma eller inte vassaste kniven i lådan. Det finns gott om uttryck för den som behöver längre tid för att förstå. Men med mer kunskap om vad svag teoretisk begåvning innebär skulle toleransen öka anser professor Ulla Ek i en artikel i SvD (Asker, 2012). Att begåvning är mer än en IQ-siffra (Ek, 2012) tycker jag är viktigt att ta med sig i mötet med dessa elever.

I mitt yrkesverksamma liv som speciallärare i grundskolan möter jag många elever med olika förutsättningar och mål med sin skolgång. Alla barn i Sverige har skolplikt, rätt att gå i skolan, rätt att bli bemötta efter sina förutsättningar, erfarenheter, behov och tänkande. Skolan ska ge eleven möjlighet att få så goda förutsättningar som möjligt att nå målen enligt Skollagen (2010). Det innebär bl.a. att eleven ska kunna ta till sig undervisningen, känna igen sig, känna ett engagemang och att undervisningen anpassas utifrån elevens förkunskaper. Detta arbete ingår i begreppet *ledning och stimulans*¹.

Presentation av mig själv

Jag har under snart 30 år arbetat med barn och ungdomar inom skola och barnomsorg. Jag har träffat elever från förskolan, förskoleklass, fritidshem, sär- och grundskolan. Mitt största intresse och nyfikenhet finns hos de elever som utmanar, förbryllar och väcker tankar hos mig över hur jag kan bemöta eleverna på bästa sätt. Eleverna känner ofta sig otillräckliga, besvikna, arga över att det inte blir som de hade tänkt sig. Min största utmaning är att få alla elever att känna att de lyckas utifrån sina egna förutsättningar och att de känner ett självförtroende över sin förmåga och kunskap. Detta kräver ett tålamod och en kraft att våga prova olika lösningar och framförallt förmedla känslan av att jag tror på elevens förmåga. Till stöd och motivation för detta

¹ Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (Skollagen 3 kap, 3 §).

arbete har jag förkovrat mig många gånger. Förutom erfarenhet består min kunskapsbank av fritidspedagogutbildning, lekarbetspedagog, grundskollärare och speciallärare. I mitt dagliga arbete med elever och pedagoger har jag nytta av alla de utbildningar jag har genomfört. Det är en ynnest att få arbeta med elever i skolan och tillsammans med dem bygga en framtid.

Relation och bemötande

Relationen mellan pedagog och elev är en framgångsfaktor för att lyckas i skolan enligt Karlsen Bäck (2011) och Hattie (2009). Det är viktigt att pedagoger arbetar aktivt för en god relation med alla elever för att främja en god utvecklingskurva. Även synen på elevens svårighet påverkar hur eleven blir bemött anser Aspelin (2013). Professor i specialpedagogik Ulla Ek, psykolog Gunilla Carlsson Kendall och professor i barn och ungdomspsykiatri Elisabeth Fernell använder begreppet *svagt teoretiskt begåvad* för att beskriva dessa elevers svårigheter. Att sätta en etikett på en elevgrupp är att benämna vilken kategori de tillhör framför Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005). Att tillhöra en viss kategori är ofta en förutsättning för att få vissa resurser och insatser i skolan. Personligen föredrar jag begreppet *elever i teoretiska svårigheter* eftersom det benämner vad som är svårt och det kategoriserar inte eleven. Att benämna eleven som svagbegåvad är för mig inte hela sanningen eftersom eleven kan mycket väl vara begåvad på andra områden som inte är teoretiska vilket även Ek (2012) framför. Kendall själv framför i artikeln i SvD (Asker, 2012) att hon inte använder svagbegåvad i samtal med berörda utan *svårt med teoretiskt tänkande* eftersom det är viktigt att lyfta fram förmågorna. Vilket synsätt vi pedagoger har anser jag kan påverka hur vi bemöter eleven. Min erfarenhet är att skolan inte lyckas bemöta och anpassa undervisningen för alla elever utifrån deras förutsättningar, vilket kan innebära att alla elever inte blir godkända vilket även Ek (2012) poängterar. Detta kan bero på olika orsaker som att utformningen av elevens extra anpassningar, inlärningsmetod, målbild, studietakt eller på pedagogernas syn på eleven. Det kan även orsakas av den sociala miljön som eleven känner ett utanförskap eller upplever kränkande behandling (Ek, 2012). Att inte nå kunskapskraven påverkar både elever, föräldrar, pedagoger och skolledare. Att lyckas få många elever godkända betyder skolframgång som uppmärksammas både i lönekuvertet för pedagogerna och i massmedia när skolors betygsresultat jämförs med varandra.

Hinder för måluppfyllelse

För de elever som inte når kunskapsmålen utreds ibland eleven av en psykolog där elevens teoretiska intelligens fastslås. Detta IQ-värde mellan 35-170 placeras i en normalfördelningskurva som visar på befolkningens begåvning. Det värde som anses vara en normalbegåvning är mellan 85-115. Mitt intresse finns hos de elever som tillhör den lägre nivån (70-85) i normalfördelningskurvan. Dessa elever benämns i forskning och på fältet som gråzons elever, svagbegåvade elever och teoretiskt svagbegåvade elever. I den internationella forskningen benämns dessa elever med förkortningen BIF (Borderline Intellectual Functioning). Gemensamt är att de har ett IQ mellan 70-85, ingen utvecklingsstörning vilket betyder att de inte har möjlighet att få välja särskolans skolform och läroplan (SFS 2010). Enligt Kendall (2015) tillhör 14 % av Sveriges befolkning, 3 elever i varje klass denna kvot. Kendall beskriver att dessa elever upplevs ”omogna”, vill helst leka och är inte uppgiftsfokuserade. I leken har de svårt för avancerade roller vilket gör att de söker sig till yngre elever. Att lära sig rutiner och behärska nya situationer är svårt anser Kendall (2015). En strategi som elever i teoretiska svårigheter använder är att härma sina kamrater för att lyckas. Denna strategi pågår högt upp i skolåldern enligt min egen erfarenhet. Abstrakta uppgifter som tidsbegrepp, matematiska uträkningar och andra icke konkreta saker upplevs mycket svåra och kräver mer tid för dessa elever. Många gånger är språket en begränsning och gör att de har svårt att lära in bokstäver och ljuda ihop dem till ord påpekar Kendall (2015). Dessa språkliga begränsningar och om eleven befinner sig i en språklig sårbarhet kan påverka sociala relationer och kunskapsinhämtning. Att sakna de rätta orden för att kunna kommunicera gör att eleven kan känna en maktlöshet och ordlöshet ger maktlöshet framför Glentow (2008). För att kunna äga ordet krävs en högre grad av läs- och skrivförmåga. Analysera, argumentera och reflektera är en utmaning för denna elevgrupp. Dessa förmågor måste eleverna behärska för att uppnå kunskapsmålen i år sex. För många av dessa barn tillkommer även koncentrationssvårigheter. Skolverkets rapport (2016 b) visar på att specialpedagoger/speciallärare och rektorer anser att kraven på dessa förmågor är för omfattande för att elever med funktionsnedsättning ska kunna uppnå kunskapskraven.

Enligt mått mätt med IQ-test tillhör dessa elever rätt skolform och ska ingå i grundskolan. De ska enligt läroplanen bemötas utifrån sina egna förutsättningar. Skolan

ska räkna med dessa elever med eller utan diagnos. Skolan bör reflektera över vilket perspektiv pedagogerna intar i sin bedömning av elevernas kunskap. Trots att det finns tre elever i varje klass (Kendall, 2015) pratas det sällan om dem, varken i skolan eller i forskningen. Ek (2012) menar att forskning kring svag begåvning har låg status. Kan det bero på att det är tabu att prata om begåvning eftersom det kan upplevas negativt. Eller är det så att många av dessa elever även har andra svårigheter som är mer tydliga och problematiska för elevens skolgång och hälsa. Det kan vara psykiska besvär, ADHD, ångest, skolk, kriminalitet och språkstörning. Dessa svårigheter forskas och diskuteras det mycket om i skolan, sjukvård, politiskt och i massmedia. Utmaningen för skolan och eleverna blir när eleverna inte har förutsättningarna att nå kunskapsmålen i den takt som majoriteten av klasskamraterna gör. Skolan har svårt att bemöta och anpassa arbetet utifrån elevernas behov vilket framkom i Skolverkets rapport (2016 b). Undervisningen anpassas oftast efter den stora massan med intelligenskvot 85-115 vilket gör att de svaga och de särbegåvade eleverna (elev som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås) hamnar utanför sin inlärningspotential. Dessa elevers lust att lära tas inte tillvara i den svenska skolan anser Giota (2013).

I min studie kommer jag intervjua pedagoger som träffar dessa elever varje dag i skolan. Utifrån deras erfarenheter och kunskap kring eleverna hoppas jag att min kunskap fördjupas kring elever i teoretiska svårigheter. I min studie kommer jag använda begreppen pedagog och elev genomgående. Detta eftersom all undervisande personal är pedagoger med olika kompetens. Ordet elev används för att det handlar om barn i skolåldern.

Problemområde

I skolan finns en variation av elever och alla ska få möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar. Det finns stöd i Skollagen (2010) att elever har rätt till det stöd de är i behov av för att kunna nå kunskapsmålen. Svårigheten för skolan är när stödet inte räcker till för att eleven ska kunna nå målen enligt min erfarenhet. Skolinspektionen kritiserar ofta skolor och huvudmän för arbetet med *extra anpassning*²

² Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt

och *särskilt stöd*³ (Skolinspektionen, 2014). Det framförs att bristerna i extra anpassning och särskilt stöd är möjliga orsaker till att eleverna inte når kunskapskraven. Bristerna i de extra anpassningarna kan vara svårigheter att göra mindre grupper, undervisa i andra lokaler, brist på teknisk utrustning, kompetens och anpassade läromedel. Bristen på specialpedagoger och speciallärare är även något som framförs som orsak av Skolverket (2016 b). Trots *undantagsbestämmelsen*⁴ och anpassad undervisning lyckas inte eleven nå målen vilket gör att skolan har misslyckats med sitt uppdrag att få alla elever godkända. Elever inom den lägre kunskapsnivån kämpar varje dag, påhejade av pedagoger och lyckas nå de mål som är uppsatta utifrån elevens förmåga. Men det räcker inte för att nå kunskapsmålen som är uppsatta i läroplanen (Skolverket, 2016 a).

framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, såvida inte annat följer av 8§ (Skollagen 3 kap. 5a§).

³ Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt. Om utredningen visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd. Bestämmelserna i första-tredje styckena och i 9-12§§ ska inte tillämpas, om en elevs stödbehov bedöms kunna tillgodoses genom en åtgärd till stöd för nyanlända och andra elever vars kunskap har bedömts enligt 12c§ (Skollagen 3 kap, 8§).

⁴ Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättning enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av de kunskapskrav som eleven ska uppnå i slutet av årskurs 6 och 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållande som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. (Skollagen 10 kap, 21§).

Gillberg (2014) problematiserar svårigheterna i att ständigt känna att man inte hänger med och inte lyckas med det som alla andra lyckas med. Denna känsla kan göra att elevens självkänsla och självförtroende sjunker och som i sin tur kan leda till att eleven hamnar i en ond spiral och en försvarsattityd till skolan. I värsta fall ger eleven upp och slutar komma till skolan vilket är ett stort misslyckande. Enligt Gillberg (2014) är begåvningshinder den vanligaste orsaken till psykiska problem och svårigheter att anpassa sig till vårt samhälle. Denna bakomliggande orsak uppmärksammas sällan vid skolsvårigheter. Om eleven diagnostiseras blir diagnosen depression, ångest, ADHD eller uppförandestörning istället för teoretiska svårigheter. I mitt dagliga arbete på grundskolan möter jag elever som har svårt att ta emot och bearbeta kunskap, både teoretisk och praktisk. Det som skiljer dessa elever åt är i vilken utsträckning dessa svårigheter påverkar eleven och dess måluppfyllelse. Min erfarenhet är att detta skiljer sig åt beroende på ämne, undervisande pedagog och vilka anpassningar eleven har. Samma elev kan ha stora svårigheter att nå kunskapsmålen i ett ämne. I ett annat ämne kan svårigheten finnas men den är inte lika tydlig för eleven och pedagogen. Kan dessa svårigheter bero på pedagogens syn på eleven, ämnets karaktär, anpassning, gruppdynamiska processer/relationer, pedagogiska/didaktiska brister i undervisningen eller beror det på elevens motivation?

Syfte

Syftet för studien är att undersöka genom intervjuer på vilket sätt pedagoger i skolan anpassar lärmiljön för att möta elever i teoretiska svårigheter. Syftet är även att försöka få en inblick i pedagogernas erfarenheter kring dessa elever och hur eleverna benämns i samtal med kolleger, föräldrar och skolledning. Detta för att kunna jämföra om språket skiljer sig i samtalen med föräldrar, kollegor och skolledning. Lyckas pedagogerna hitta rätt anpassningar som fungerar för elevens kunskapsutveckling leder det till högre måluppfyllelse. Denna kunskap kring elever i teoretiska svårigheter är betydelsefull för verksamma pedagoger i skolan och kan göra skillnad på individnivå.

Frågeställning

- På vilket sätt anpassar pedagogerna lärmiljön för att göra den god och tillgänglig?

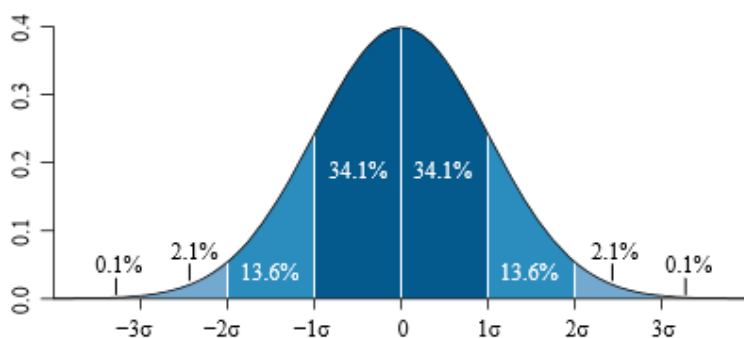
- Hur anpassas och väljs de extra anpassningarna ut för elever i teoretiska svårigheter?
- Vad är det som möjliggör och begränsar förmågan att nå kunskapskraven enligt pedagogerna?
- På vilket sätt benämns elever i teoretiska svårigheter av pedagoger?

Begrepp

Intelligenstest och normalfördelningskurva

Ett intelligenstest mäter elevens intelligens och begåvningsprofil. WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) testet som används på skolbarn mäter verbal-, perceptuell funktion, arbetsminne, snabbhet och utförs av legitimerad psykolog. Flertalet forskare är kritiska till att intelligenstesta elever framför Axelsson (2012). De anser att det hindrar människor till att utbilda sig, ordnar och sorterar människor utifrån olika kriterier och de förbiser andra styrkor som personen har. Intelligenstest stämplar många människor och kan bli ett hinder för dem under hela livet. Axelsson frågar sig om testning är till för att styra grupper och individer åt ett visst håll. Skolan har en roll som upptäckare av svårigheter där intelligenstest används för att upptäcka olikheter. Detta är en metod för att bedöma vilka barn som är i nivå för sin ålderskategori. Testresultatet tolkas och kan det bli ett instrument för exkludering eller inkludering. Skolan måste använda och förhålla sig till resultatet som ett verktyg för hur de kan anpassa kraven utifrån elevens resultat. Detta för att på bästa sätt kunna stödja och anpassa skoldagen för eleven.

När en elev utreds av en psykolog där elevens teoretiska intelligens fastslås placeras värdet i en normalfördelningskurva. Detta värde mellan 35-170 visar på befolkningens begåvning. Det värde som anses vara en normalbegåvning är mellan 85-115. Hos elever i teoretiska svårigheter är värdet mellan 70-85 vilket gör att de hamnar på den lägre nivån (vänstra sidan, 13,6 % av totalen) på kurvan.



Figur 1 Normalfördelningskurva (Gauss 1777-1855).

Elever i teoretiska svårigheter

Kendall (2015) beskriver termen *teoretiskt svagbegåvad* som att eleven har svårt för teoretiskt tänkande. Den internationella termen är förkortningen BIF (Borderline Intellectual Functioning). Skillnaden på termerna teoretiskt svagbegåvad och elever i teoretiska svårigheter är att den sistnämnda inte kategoriserar eleven utifrån begåvning utan beskriver vad som utmanar. Jag har valt att använda den sista benämningen eftersom den tilltalar mitt synsätt på eleven bäst.

Elever i teoretiska svårigheter kan få höra av pedagoger i skolan ”Skärp dig nu” eller ”du kan bara du vill”. Detta är något som Fernell beskriver i artikeln i SvD (Asker, 2012). Hade eleven haft förmågan att klara av arbetet hade eleven utfört arbetet korrekt. Både Kendall (2015) och Ek (2012) anser att 14 % av befolkningen är i teoretiska svårigheter men det finns ingen diagnos för detta. Svårigheterna i skolan beror på svårighet för teoretiskt tänkande vilket innebär att eleven kan ha många andra förmågor som empati, musikalitet, atletisk eller konstnärlig styrka. Elever kan ha generella inlärnings svårigheter men då finns dessa svårigheter med i de flesta ämnen. För de elever Kendall och Ek belyser visar sig svårigheterna endast i de teoretiska delarna av skolarbetet. I skolan värderas förmågorna arbetsminne, fokus och flexibilitet högt. Just dessa förmågor är svåra för eleverna. Eftersom dessa elever inte får en diagnos anser Asker (2012) att det viktigt att uppmärksamma dem och göra en pedagogisk bedömning som beskriver eleven styrkor och svårigheter. Utifrån denna bedömning ska skolan göra anpassningar som utformas efter varje elevs behov (Skolverket, 2014).

Ledning och stimulans

Skolverket (2014) och Löwendahl (2014) beskriver att ”Ledning och stimulans” handlar om hur pedagogerna anpassar lärmiljön så att den stimulerar, utgår från elevernas förutsättningar och personliga utveckling. Det är betydelsefullt att skolan, så långt som möjligt, förebygger skolsvårigheter och är strategiska i att utveckla eleverna mot läroplanens mål. Skolan har som uppdrag att ta hänsyn till alla elevers olika behov. Det måste från pedagogerna finnas en vilja till att uppväga skillnaderna i elevernas olika förutsättningar. Denna strävan måste finnas med under hela lärprocessen; planering, genomförande av arbetet och vid bedömning. Det är viktigt att alla elever känner att deras skolsituation är hanterbar, meningsfull och begriplig. För elever i teoretiska svårigheter krävs det oftast mer tid och energi för att förstå och genomföra

arbetsuppgifter. Det gör att pedagogerna behöver vara extra tydliga och ge dessa elever stöd i struktur, regler, rutiner och i socialt samspel. Löwendahl (2014) och Skolverket (2014) anser att en god lärmiljö är när eleverna kan tydligt och konkret svara på;

- Var ska jag vara?
- Vem ska jag vara med?
- Hur lång tid kommer det att ta?
- Vad är det jag ska göra?
- Vad ska jag lära?
- Hur ska jag göra?
- När ska jag göra det?
- Vad ska jag göra sen?

Det är viktigt att pedagogerna fokusera på elevens styrkor och på det som fungerar bra i inlärningssituationen. För att hitta dessa förmågor görs en pedagogisk bedömning av elevens hela skolsituation där alla undervisade pedagoger, elev och föräldrar tillför sin syn på elevens styrkor och svårigheter. Utifrån de förmågor som framkommer i bedömningen planerar pedagogerna elevens skolarbete. Kunskapskraven behöver vara konkreta och eleven behöver förstå innebörden av dem och känna till hur de är formulerade. Skolan kan inte kräva att alla elever gör på samma sätt i inlärningssituationen. Pedagogerna måste anpassa undervisningen utifrån elevernas förmåga framförs av Skolverket (2014).

Extra anpassning

Extra anpassningar sätts in av pedagogerna när en elev befarar att inte nå kunskapskraven och det ska ske skyndsamt. Hur lång tid det är finns inte utskrivet i Skolverkets material. I detta arbete är det viktigt att både elev och föräldrar är inblandade. För att kunna välja de åtgärder som fungerar bäst för eleven är det viktigt att arbetslaget gör en pedagogisk bedömning över elevens styrkor och svagheter. I denna bedömning ska elev och föräldrar också få delge sina erfarenheter, kunskap och tankar (Skolverket, 2014). Läraren tillsammans med arbetslaget ska dokumentera vilka extra anpassningar som väljs utifrån den pedagogiska bedömningen. Dessa anpassningar ska utvärderas och följas upp efter ett antal veckor av pedagogerna. De extra anpassningar

som sker inom den ordinarie undervisningen kräver inget formellt beslut. Exempel på extra anpassningar kan vara;

- Schema över skoldagen med eller utan bilder
- Extra tydliga instruktioner
- Hjälp att förstå texter
- Stöd att sätta igång arbetet
- Anpassat läromedel
- Digital teknik
- Enstaka specialpedagogiskt stöd

De rekommendationer som är framgångsrika i arbetet med elever med kognitiva svårigheter är bilder, tekniska produkter som hjälper till med tid och påminnelse i dagliga rutiner, orienteringsstöd, skriva/rita sociala berättelser och minnesträning enligt Arvidsson, Buchholz, Forsmark, Hård, Jacobsson, Meden, Sjödin och Wennberg (2013). Dessa rekommendationer kan användas som extra anpassningar. Om de extra anpassningarna inte räcker till för att eleven ska lyckas nå kunskapsmålen ska pedagogerna anmäla detta till rektorn (Skollagen 3kap 8§). Rektorn ska då skyndsamt vidta åtgärder där den pedagogiska bedömningen av elevens styrkor och svårigheter är en del av utredningen. Dessa åtgärder blir särskilt stöd. Exempel på särskilt stöd är:

- Regelbundna specialpedagogiska insatser i ett visst ämne
- Placering i en särskild undervisningsgrupp (Skollagen 3 kap. 11§)
- Enskild undervisning (Skollagen 3 kap. 11§)
- Anpassad studiegång inom de obligatoriska skolformerna, vilket innebär att avvikelser görs från timplanen samt de ämnen och mål som gäller för utbildningen. (Skollagen 3 kap. 12§)

Lärmiljö och inkludering

Att skapa en god och trygg lärmiljö kräver arbetsro och det ger eleverna möjlighet att vara delaktiga enligt Tetler (2015). Råder det brist på engagemang och delaktighet hos pedagog och elever leder det till sämre måluppfyllelse. För att lyckas uppnå en god lärmiljö behöver eleverna komma till tals och ges möjlighet att påverka sin skolsituation. På detta sätt blir de delaktiga och medansvariga för sin utbildning. Det

krävs även att organisationen är förändringsbenägen. I en sådan organisation bemöts varje elev som om den vore den första. Genom detta synsätt skapas förutsättningar att hantera varje elevs individuella behov framför Tetler (2015). För elever som kräver anpassning av den fysiska miljön kan det bli bekymmersamt. Dessa anpassningar kräver oftast lång framförhållning vilket gör att lokalerna inte är anpassade när eleven börjar skolan (Skolverket, 2016 b). Kvaliteten i den psykosociala miljön kring delaktighet beror på hur medvetet pedagogen arbetar och hur skolans kultur ser ut vad det gäller extra anpassningar. Betydelsefulla strategier för inkludering är gemensam problemlösning, genomtänkta aktiviteter i grupp, föräldramedverkan, tydliga ramar och individuella instruktioner. När en elev börjar på skolan är föräldrarnas erfarenheter och kunskap en viktig informationskälla. För att lyckas med en inkluderande skola behöver tre huvudlinjer uppfyllas; bemötande, förväntningar och reflektion. På vilket sätt pedagogen bemöter eleven påverkar hur eleven bemöter pedagogen tillbaka enligt Steinberg (2004). Som pedagog behöver du ha ett stort hjärta, tålamod och empati. Du behöver också ha en förmåga att överblicka helheten. Höga förväntningar leder till högre studieresultat anser Hattie (2012). Att visa elever att pedagogen tror på deras förmåga att lyckas påverkar studieresultaten positivt. Det är viktigt att bygga upp elevens självkänsla och hjälpa eleven att lyckas. Att reflektera över undervisningen och verksamheten ger högre studieresultat framför Hattie (2012). Genom ett medvetet reflektionsarbete på skolan utvecklas både lärare, elever och studieresultaten.

Elever som utmanar

Elever som utmanar väcker starka känslor hos pedagoger. Varför en elev gradvis eller plötsligt hamnar i konflikt med pedagoger har sällan ett enkelt svar. Det kan vara flera faktorer som påverkar och samverkar. Det kan vara samhälls- och kulturfaktorer, hur lärare och elever samspelar i klassen, hur skolan styrs, svårigheter hos eleven själv eller elevens hemmiljö anser Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016). Oavsett vilka förutsättningar eleven kommer till skolan med, är det i skolan som pedagogerna måste försöka lösa dessa utmaningar. När elev och pedagog hamnar i en konflikt spelar ofta känslorna en stor roll. Elev och pedagog har hamnat i en maktkamp där ingen av dem är en vinnare. Skillnaden är att pedagogen har ett övertag eftersom elev och pedagog har olika stor makt påpekar Jenner (2004). Eleven har ofta hamnat i ett destruktivt beteende som är svårt att bryta på egen hand. Ju mer relationen till andra förstörs desto mer

ensam och utlämnad till sig själv blir eleven. Alla elever behöver känna att de har trygga vuxna runt omkring sig som de kan lita på. När en elev känner att de vuxna sviker förlorar både elev och skola eftersom de inte kommer vidare i sin vilja att lösa situationen. För båda parter infinner sig känslan av skam. Som pedagog finns känslan av misslyckade över att inte kunna nå eleven vilket är ett tydligt uppdrag för pedagogen. Även eleven känner skam över att inte kunna anpassa sig till skolans normer. Känslan av skam kan bli så plågsam att den visar sig genom ilska eller att eleven flinar åt pedagogen när hen pratar med eleven. ”Skameffekten uppstår när en positiv affekt abrupt avbryts” (Lehtinen & Jakobsson Lundin, 2016 s. 22). Skameffekten dämpar och reglerar oss till ett socialt samspel med andra. Det är denna känsla som gör att vi kan leva och organisera oss i grupp. För att bryta denna nedåtgående trend mellan elev och pedagog behöver pedagogen använda sig av två strategier, bygga på relationen och anpassa verksamheten. Pedagogen måste börja med att medvetet arbeta för att förbättra relationen. Det kan vara arbetsamt eftersom det har skapats många konflikter mellan dem. När eleven känner att förtroendet har ökat till pedagogen kan nästa steg träda in. Det är att anpassa skolmiljön för eleven. Det är ett detektivarbete att hitta vad som är svårt för eleven och vad styrkorna finns men utifrån denna kunskap kan elev och pedagog hitta framgångsfaktorer som gör att frustrationen minskar för eleven.

Tidigare forskning kring elever i teoretiska svårigheter

Det saknas forskning kring elever i teoretiska svårigheter vilket innebär att det finns begränsat med resultat. Forskning kring elever med svag begåvning har låg status och det är tabu att prata om begåvning enligt Ek (2012). Begåvning är ett värdeladdat ord som kan avgöra hur elevens framtid kan se ut. Låg begåvning innebär att eleven har svårare för inläring och en mer oviss framtid till skillnad från elever med hög begåvning. Hög begåvning ses oftast som positiv och gör att fler möjligheter finns för eleven att påverka sin framtid. De resultat som finns är framtagna av få forskare vilket gör att det är svårt att ställa resultaten mot varandra. Jag har sökt forskningsresultat utifrån mitt syfte och frågeställning genom olika forskningsdatabaser. Hur pedagoger anpassar verksamheten för dessa elever, pedagogernas erfarenhet kring eleverna och hur eleverna benämns av pedagogerna. Jag kommer att presentera forskning som beskriver vilka svårigheter som kan begränsa och vad som underlättar för elever i teoretiska svårigheter. För att göra det mer överskådligt kommer jag dela upp forskningen utifrån olika perspektiv; individ, lärmiljö och bemötande.

Från ett individperspektiv

Kognitiva svårigheter i en social kontext

Kognition innebär orienterings-, intellektuella-, uppmärksamhets-, minnes-, emotions- och tankefunktioner enligt Arvidsson, Buchholz, Forsmark, Hård, Jacobsson, Meden, Sjödin och Wennberg (2013). Olika sociala förhållande ställer olika höga krav på kognitiv förmåga. Skolan ställer krav på viss kognitiv förmåga och det sociala samspelet ställer andra krav på kognitiv utveckling. Genom att skapa varierande lärmiljöer kommer fler elever prestera bättre i skolan anser Karlsen Bäck (2011) och Nyström (2002). Detta kräver att vi har förståelse för att olika lärmiljöer upplevs olika. Barn med sociala skillnader i kognitiva färdigheter möter större inlärningsutmaningar än andra elever utan dessa svårigheter. Att förstå de sociala normerna som turtagning, rättvisa, hänsyn och förmågan att kunna samarbeta påverkar inläringen. För dessa elever kan svårigheten att samarbeta med andra barn och vuxna blir ett hinder i att lära. Har eleven svårigheter med att bearbeta sinnesintryck och anpassa sitt beteende på ett ändamålsenligt sätt påverkar det eleven och dess omgivning. Kognitiv utveckling har stor betydelse för det sociala och är framgångsrikt i samarbetet med andra framför Karlsen Bäck (2011). Människor måste förstås som en del i ett sammanhang där de

interagerar med andra människor. Det är inte självklart att barnet tar till sig kunskap som finns, men om barnet är delaktigt i en process där kunskap och inläring skapas och bearbetas ökar chanserna enligt Karlsen Bäck (2011). Kognitiva färdigheter visar sig som skolsvårigheter och skillnaden blir till sociala olikheter som t. ex svårigheter att hänga med i leken, samspelet mellan elever och outtalade koder kring elevernas intressen. Elever som har det svårt tidigt i sin skolgång på grund av kognitiva svårigheter, social utsatthet, född sent på året, socialt omogen eller inte kommer överens med sin lärare riskerar att skapa en negativ självbild kring förmågan att prestera i skolan. Denna negativa självbild är minst lika allvarlig som att eleven inte lär sig läsa i den takt som övriga klasskamrater framför Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016).

Arbetsminne

Arbetsminne och intelligens är beroende av varandra enligt Maehler och Schuchardt (2009). Elever med teoretiska inläringssvårigheter har det problematiskt med arbetsminnet. Arbetsminnet påverkar alla människor oberoende av vilken intelligensnivå de har. Det upprätthåller och styr informationen som vi tar till oss under en kortare tidsperiod. Det påverkar eleverna i skolan eftersom det krävs ett bra arbetsminne för att lära sig att läsa, skriva, lösa problem och hålla koncentrationen. Om arbetsminnet är svagt innebär det i förlängningen att dessa elever kommer att få svårigheter med sin kunskapsinläring. Det är möjligt att undersöka om det föreligger en svårighet kring arbetsminnet. Ett neuropsykologisk test kan visa resultat från utvecklingsstörning till hög begåvning där ett av delmomenten i testet handlar om arbetsminnet. Resultatet för elever med inläringssvårigheter är ofta ojämnt med sämst resultat på deltest som mäter uppmärksamhet, snabbhet, arbetsminne och motorik framför Gillberg (2014). Hälften av alla elever som testas har ungefär en jämn lägsta nivå. Oftast ligger det samlade resultatet inom området för svag begåvning. Denna diagnos finns inte men den är betydelsefull för elevens utveckling och framtid anser Gillberg (2014).

Motoriska svårigheter

Barn med generella inläringssvårigheter har ofta större motoriska svårigheter än jämnåriga kamrater. Det finns ett samband mellan graden av inläringssvårigheter och graden av motoriska svårigheter framför Vuijk, Hartman, Scherder och Visscher (2010). Barn med stora motoriska svårigheter i finger-, boll- och balansfärdighet har även stora

inlärningssvårigheter. Enligt forskarna finns det lite forskning kring motorik och inlärningssvårigheter. Tidigare forskning (Rarick, 1973) visar att barn med en försenad motorisk utveckling ligger 3-5 år efter barn med normal utvecklingskurva. De yngre barnen påverkas av en försenad inläring av att lära sig gå. De äldre barnen påverkas genom läs- och skrivsvårigheter. Inom denna grupp är pojkar överrepresenterade. Barn som befinner sig inom de lägre IQ nivåerna har störst motoriska svårigheter framför Vuijk et al. (2010). Utifrån denna kunskap är det viktigt att skolan möter varje elev utifrån elevens motoriska färdigheter och ger stöd för de elever som är i behov av extra motorikträning. Fingerfärdighet kräver en högre mognad än boll- och balans färdigheter. Dessa elever behöver träna upp alla dessa moment eftersom det påverkar deras inlärningsförmåga. Gillberg (2014) framför att motoriska problem och språkstörning ökar risken för skolproblem och senare utslagning från arbetsmarknaden, vilket leder till ett personligt och samhällsekonomiskt misslyckande. Ericssons (2003) forskning kring motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer visar att ökad fysisk aktivitet påverkar elever positivt. Deras koncentration och motoriska färdigheter ökar i takt med mer fysisk träning. Framförallt påverkades elevens grovmotorik som i sin tur genererade till en bättre finmotorik. Dessa positiva effekter påverkade även läs- och skrivförmågan, tal- och rumsuppfattning och tankefärdigheterna enligt Ericsson (2003).

Från ett lärmiljöperspektiv

Att lära på olika sätt

Att lära till vardags och lära i skolan skiljer sig åt. Vardagskunskaper är praktiskt orienterade och baserat på konkreta erfarenheter och upplevelser. Skolan knyter kunskap till abstrakta kunskaper som överskrider elevens personliga erfarenheter anser Karlsen Bäck (2011). Denna kunskap ställer stora krav på eleven att kunna använda och omtolka sina egna erfarenheter. Risken är att processen blir för abstrakt och gör att kunskapen ligger allt för långt ifrån elevens förmåga att ta den till sig. Barn som har tillägnat sig de kognitiva färdigheter som förutsätts i skolan har ett försprång. Genom att eleven har förmågan att anpassa sig efter skolans krav som att sitta still, lyssna, räcka upp handen och delta i diskussioner leder det till ett försprång mot de elever som har svårt för dessa förmågor. Skolan borde kritiskt granska sin egen verksamhet så att fler elever får möjlighet att lyckas framför Karlsen Bäck (2011).

Lärstrategier

Många av eleverna i teoretiska svårigheter utvecklar strategier som gör att de upplevs klara av skolan. Detta gör att pedagogerna måste vara extra uppmärksamma påpekar Ek (2012). Dessa strategier kan vara att de härmar sina kamrater, de antecknar allt men de vet inte hur anteckningarna ska användas och när de läser tyst vänder de blad i samma takt som övriga klasskamrater. Tydliga svårigheter som eleven kan ha är att planera, organisera, prioritera och svårt för tid. En del i denna elevgrupp skolkar, bråkar mycket med kamrater och pedagoger, de kan även vara deprimerade och vill gärna dra sig undan. För dessa elever är det vanligt att de har en ojämn begåvning. Alla elever i gruppen svagt begåvade, 14 %, har inte dessa svårigheter enligt Ek (2012). De elever som klarar sig bra har oftast mycket stöd av sina föräldrar, en personlighet som driver dem framåt och en anpassad skolgång som gör att eleven presterar över sin förmåga. Att låta eleven arbeta med sina svaga förmågor som arbetsminnet, planera sitt arbete och öka på sitt ordförråd är framgångsrikt framför Ek (2012). Det viktiga är att skolarbetet är på den nivå som eleven befinner sig på så att motivationen till inläring infinner sig.

Bedömning

Ålder och erfarenhet av bedömning påverkar elevernas motivation för lärande och prestation anser Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015). En summativ⁵ bedömning påverkar lågpresterande elever, särskilt pojkar negativt, vad det gäller lärande och prestation. Däremot påverkas elever positivt vad det gäller formativ⁶ bedömning. En summativ bedömning som prov och betyg gynnar inte resurssvaga och lågpresterande elever och det påverkar högpresterande elever marginellt. De finns elever i skolan som utvecklar strategier för att undvika misslyckanden genom summativ bedömning enligt Lundahl et al. (2015). Dessa elever utvecklar ytliga och prestationsinriktade förhållningssätt till lärande. Om elever får kontinuerligt feedback både muntligt och skriftligt innebär det att elevers motivation, prestation och resultat

⁵ Summativ bedömning sammanfattar (summerar) elevens kunskapsnivå i förhållande till något kriterium t. ex betygsskalan. De används för att beskriva resultat på olika nivåer, på skol- och huvudmannanivå eller på nationell nivå. (Lundahl, 2012).

⁶ Formativ bedömning syftar till att utveckla elevens kunskaper men även lärarens undervisning under själva utbildningsprocessen. (Lundahl, 2012).

ökar. Elevers lärande kan öka mellan 50-100 % genom att pedagogerna använder formativ bedömning framför Wiliam (2009). Feedback anpassar undervisningen utifrån varje elevs behov vilket är positivt för eleverna. För att få en långtgående effekt på elevresultaten är snabb bedömning, två till fem gånger per vecka det bästa enligt Wiliam och Thompson (2007). Ett fåtal studier i Lundahl et al. (2015) forskningsöversikt påvisar att yngre elever än årskurs 6 gynnas mer av feedback än betyg eftersom denna information påverkar elevernas prestation bättre. Det är svårt att göra en jämförelse om feedback eller betyg gynnar yngre elever bäst, eftersom Sveriges elever får sina första betyg i år sex.

Individualiserad undervisning

Skolan tar inte till vara elevernas motivation och lust att lära i klassrummet enligt Giota (2013). De individualiserande arbetsätt som används i klassrummet begränsar mer eleverna än att skapa lust, nyfikenhet och motivation anser Giota. Individualiserad undervisning innebär ”att undervisningen organiseras och genomförs med elevens individuella förutsättningar och behov i centrum” (Skolverket, 2011, s.18). Detta arbetsätt skapar inte de positiva förväntningar som skolan hade hoppats på. Både yngre och äldre elever har inflytande i skolan men detta inflytande är begränsat. Det handlar oftast om att välja vilka uppgifter eleven vill göra. Sällan handlar elevinflytande om innehåll och form i skolarbetet vilket gör att eleverna känner sig omotiverade (Skolverket, 2011). Skolan ska vara till för alla elever men enligt rapporten är den varken till för de svagaste- eller de högpresterande eleverna. Det finns inga omotiverade elever utan det kan bero på att eleverna är omotiverade till skolans uppgifter och krav framför Giota (2013). Många elever upplever att skolans arbete och kunskapskrav inte rör dem. De har svårt att känna meningsfullhet och begriplighet vilket gör dem omotiverade. Denna olust till arbete drabbar både svaga och högpresterande elever. Den intellektuella förutsättningen behöver därför inte hänga ihop med elevens olustkänsla till skolarbete. Detta kan ses som ett misslyckande vad det gäller intentionerna om en skola för alla som har funnits i våra styrdokument sedan efterkrigstiden anser Giota (2013). Resultaten från forskningsöversikten visar på betydelsen av samspelet mellan lärare-elev, elev-elev samt den sociala och kulturella bakgrunden för elevers motivation och lärande. Den visar också på svårigheter med individualiserad undervisning, det vill säga att möta varje elevs behov och förutsättningar vilket blir en utmaning för skolan. Att

dessutom göra det integrerat tillsammans med andra försvårar arbetet ytterligare anser Giota (2013).

Fem timmars individuell undervisning i veckan under fyra månader ökar elever i teoretiska svårigheters kunskap i matematik, läsning och skrivning enligt Krishnakumar, Jisha, Sukumaran, och Nair (2011). Det som skiljer Giotas och Krishnakumar et al. resultat åt är att Giotas resultat grundar sig på individuell undervisning i klassrumsmiljö. Krishnakumar et al. resultat bygger på intensiv och individuell träning som utgår från varje elevs behov och förutsättningar. Träningen anpassas efter var eleven befinner sig i kunskapsutvecklingen i matematik och svenska. Träningen genomförs utanför skolan tillsammans med särskilt utvalda pedagoger. Tyvärr finns inga fler studier kring detta arbetssätt än.

Scaffolding

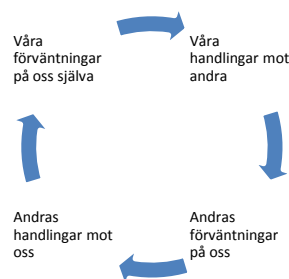
Scaffolding är en framgångsrik metod för elever i svårigheter enligt Nyström (2002). Första gången detta uttryck användes var av Wood, Bruner och Ross (1976) i deras studie om hur små barn och föräldrar pratar med varandra. Scaffolding betyder byggställning och kan förklaras att läraren tillsammans med eleven bygger vidare på den kunskap som eleven har. Stödet leder eleven till nya färdigheter, begrepp och en högre nivå i förståelse. Pedagogerna stöttar eleven genom turtagning och leder elevens kunskapsutveckling framåt. Hjälpen är tillfällig, så när eleven klarar sig själv dras stödet tillbaka. Ett svenskt ord för denna metod är stöttning. Denna metod ställer höga krav på pedagogerna eftersom de måste ha höga förväntningar på alla elever anser Gibbson (2002). Med dessa förväntningar krävs det att stöttningen är adekvat så att arbetet blir framgångsrikt för eleven. Det finns en risk att pedagogerna förenklar arbetet istället för att reflektera över vilken sorts stöttning eleven behöver för att klara av att utföra arbetet enligt Gibbson (2002).

Bemötandets betydelse i relationen mellan pedagog och elev

I det pedagogiska mötet står eleven och pedagogerna i centrum. Deras relation påverkas av många faktorer. Relationen dem emellan är inte jämbördig vilket gör att elevens beroendeställning inte får förstärkas anser Jenner (2004). Pedagoger har fler verktyg att upptäcka elever med inlärningssvårigheter men har svårare att hitta begåvade elever framför Crim, Hawkins, Johnson, och Ruban (2008). De anser att elever med

inlärningssvårigheter upplevs av pedagoger negativt eftersom det ofta förekommer uppförandeproblem i samband med dessa elever. Eleverna behöver tydliga instruktioner där de vet vad som ska göras och vad som förväntas. De behöver tid för att komma på vad de ska säga och vilka frågor de ska ställa. Initiativförmågan är ofta svag så eleverna behöver stöd i att komma igång med arbetet eller leken. Pedagogerna behöver vara konkreta och använda få ord vid genomgångar och instruktioner. Att använda bilder är ett sätt som underlättar för många elever. Bilder förtydligar vad som ska hända, ger struktur och stöd för minnet. Att miljön är avskalad och lugn gör att eleverna får det lättare att koncentrera sig.

Pedagoger bemöter elever olika utifrån deras svårigheter enligt Crim et al. (2008) och Jenner (2004). Elever med högre intelligens men med inlärningssvårigheter bemöts positivare än elever med lägre intelligens. Detta betyder att pedagoger inte bemöter elever lika utan gör skillnad utifrån elevens förmåga att lyckas. De elever som bemöts med positiva förväntningar blir mer aktiva och de får mer betänketid, stöd och beröm framför Brophys och Good (1970). Har pedagogen låga förväntningar på eleven, presterar eleven sämre anser Jenner (2004). Detta kan bero på ”Pygmalioneffekten” som innebär att pedagogens förväntningar påverkar elevens motivation och resultat.



Figur 2 Pygmalioneffekten (Rosenthal och Jacobson, 1968)

Det kan även bero på att eleven behöver färre anpassningar och mindre stöd i klassrummet. Ett positivt bemötande kan innebära att pedagogen bemöter eleven med ett mjukare och positivare ordval, sättet att närma sig eleven genom ögonkontakt och fysisk beröring. Genom att visa ett stort intresse för något, smittar detta intresse och känslor direkt över från pedagog till elev. Känslor smittar direkt om pedagogen är

tillräckligt engagerad enligt Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016). Känslor spelar en viktig roll i att styra beteenden.

Enligt författarna måste skolan fokusera på hela eleven och inte bara på elevens svårigheter. Relationen mellan lärare och elev är avgörande för hur kunskapsutvecklingen fortlöper enligt Karlsen Bäck (2011) och Hattie (2009). Det är därför viktigt att pedagoger arbetar aktivt för en god relation med alla elever för att främja en god utvecklingskurva. Relationen mellan lärare-elev, elev-elev påverkas av kulturella aspekter som vardags- och organisationskultur, lagar, styrdokument och samhällets attityd till skolproblem enligt Jenner (2004).

Elevers motivation

Elevernas motivation påverkar skolframgång. ”Motivation inte är en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (Jenner, 2004 s. 9). För att motivationsarbetet tillsammans med eleven ska bli framgångsrikt behöver pedagogen vara engagerad och öppen. Pedagogen behöver även ha förmågan att inta elevens perspektiv och ha en etisk- och professionell hållning mot eleven. För de eleverna med låg självkänsla och med många misslyckanden är det viktigt att pedagogen har och visar förståelse för eleven. Förväntningar på eleven kan fungera som självuppfyllande profetia. Elevens beteende kan avspeglas av pedagogens förväntningar. Organisationen behöver ge pedagoger tid för reflektion kring förhållningssätt. Skolans mål är inte att behålla eleverna i skolan utan vad eleverna tar med sig för kunskaper i livet framför Kaznowski (2004).

Betydelse av tro och hopp

I ett samhälle som präglas av krav på högt tempo och god läs- och skrivförmåga leder en oupptäckt svagbegåvning till problem i form av skolsvårigheter, ångest, depression och antisocial utveckling enligt Gillberg (2014). Detta påverkar elevers förmåga till positiv kunskapsutveckling och trivsel i skolmiljön. Elever med lägre tro och hopp till sin förmåga har högre förekomst av ångest och självtvivel (Boazman, 2014). En högre nivå av hoppfullhet bidrar till personligt välmående och en större chans till framgång. Har eleverna stor tro på sig själv och sin utveckling klarar de sig bättre i skolan och i framtiden anser Boazman (2014). Utifrån denna kunskap behöver skolan hjälpa eleverna att strukturera och tydliggöra varje elevs mål. Större mål behöver brytas ner till

mindre och tydliggöras hur de ska uppnås. Att sätta upp flera mål kan uppmuntra elever och de behöver kunna identifiera sin framgång så att den blir tydlig. Målet måste sättas upp av eleven själv. Om det är lärarens eller föräldrarnas mål minskar motivationen. Om det inte är elevens mål saknas motivationen till att arbeta mot målet. Enligt Boazman (2014) är det elevens motivation som driver arbetet framåt mot en framgång.

Teori

Den teori jag valt att bygga mitt arbete och mina analysresultat på är den sociokulturella teorin. Den teorin bygger på att elever ökar sin kunskapsbank utifrån sina tidigare erfarenheter. Eleverna utvecklas tillsammans med kamrater, pedagoger och de ingår i ett socialt sammanhang. Utifrån min specialpedagogiska profession vet jag genom kunskap och erfarenhet att elever oftast utvecklas bäst tillsammans med andra. Att känna och dela glädje och erfarenheter tillsammans med skolkamrater gör att skoldagen blir meningsfull vilket påvisas i det salutogena perspektivet (Antonovsky, 1979). Jag har även valt det relationella perspektivet (Aspelin, 2013) eftersom jag vill belysa utifrån vilket perspektiv pedagogerna uppfattar och bemöter eleverna.

Sociokulturell teori

Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i den ryske psykologen Vygotskij som formulerade sina idéer om mänsklig utveckling på 1920 och 1930 talet i dåvarande Sovjetunionen, *att lära är något som är nytt men ändå en påbyggnad av något som du redan känner till*. I ett sociokulturellt perspektiv har människan förmågan att lära och utvecklas individuellt och tillsammans med andra. Utifrån mitt syfte är detta betydelsefullt i arbetet med elever i grundskolan. Elever i skolan lär både individuellt, par och i grupp. Vygotskijs (2005) synsätt av kunskapsprocessen var att den är som en mediering. Att kunskapen förmedlas mellan människor genom språket, tecken, symboler, lek, musik, konst mm. Människan skapar tecken och redskap för att tolka och förstå världen. Vygotskij beskriver att två funktioner alltid står i relation till varandra, tanken och språket. För att kunna kommunicera måste tanken först finnas. För att tanke och språk ska kunna utvecklas måste det finnas en social kommunikation tillsammans med andra. Genom kommunikationen med andra människor fyller språket en social funktion. I det sociokulturella perspektivet är redskap eller verktyg en speciell och teknisk betydelse. Verktyget är det språkliga eller intellektuella som fysiska resursen som människan har tillgång till och använder när vi vill agera eller förstå vår omvärld. Vårt sätt att bete oss, kommunicera, tänka och uppfatta verkligheten är formade av kulturella och sociala erfarenheter menar Vygotskij.

Förutsättningen för ett lärande är att interaktionen mellan utveckling och undervisning finns (Vygotskij, 2005). Inläring sker tillsammans med andra där eleven känner sig

delaktig och ingår i ett socialt sammanhang. Genom dessa dialoger får eleverna möta andras erfarenheter och tankar.

Vygotskij var intresserad av att se hur mycket ett barn kan lära på egen hand och hur vuxenstödet visade sig i lärsituationen. I den sociokulturella teorin finns centrala begrepp som proximal utveckling och särskilda kontexter. Samtal och undervisning utgör en fysisk kontext där båda parter är aktiva och utvecklas tillsammans. Problemlösning utförs i en kognitiv kontext där elevens kognitiva färdigheter används. Problemlösning tillsammans med andra utgör en mental kontext där alla kognitiva färdigheter måste samarbeta och respekteras utifrån alla erfarenheter. När pedagog och elev samtalar om problemlösning utgörs en kommunikativ kontext. Att lära och befästa kunskap innebär att eleverna måste bearbeta sin kunskapsinhämtning i flera olika kontexter framför Vygotskij (2005).

Den proximala utvecklingen är den utvecklingszon som varje elev har möjlighet att nå i sin förståelse och sitt agerande. Utvecklingen utgår från elevens självständiga kompetens och den kompetens eleven har tillsammans med andra. Att lära inom den närmsta utvecklingszonen är att lära något nytt vilket är grundläggande för allt lärande. För att ny inläring ska ske behöver svårighetsgraden ligga strax över elevens förmåga. Lyckas pedagogen hitta den närmsta utvecklingszonen kommer eleven att ha större möjlighet att lära in ny kunskap.

Samarbete innebär att det som eleven kan tillsammans med andra idag klarar hen av att göra självständigt i morgon. Pedagogerna behöver uppmärksamma vad eleven klarar av att göra tillsammans med andra i större utsträckning istället för vad eleven klarar av självständigt. ”Det handlar om att beskriva sin elev utifrån dennes tak, snarare än golv, när det gäller prestationsförmåga” (Lehtinen & Jakobsson Lundin, 2016 s. 101). Begrepp kan inte läras in i färdigt skick utan måste läras in i ett samband och på olika inläringssätt enligt Vygotskij (2005). Ett begrepp som addition är endast ett tomt ord. För att befästa och förstå innehållet av ordets betydelse måste eleverna få prova på olika sätt att arbeta med ordet. Inläring av begrepp kan få en avgörande roll för elevens intellektuella utveckling. Människor föds inte intellektuella, utan det är något som alla människor utvecklar framför Lundahl (2012). Elever ägnar mycket tid åt att samtala

med vuxna och med sina kamrater. Det är dessa aktiviteter mellan individerna som är i fokus och inte individen själv.

Teoretiska perspektiv

Relationellt perspektiv

Relationell pedagogik handlar om att relationer mellan elev-lärare och elev-elev står i centrum inom utbildning enligt Aspelin (2013). Aspelin poängterar att grundbegrepp som relation, interaktion, kommunikation, dialog och möten människor emellan är något att sträva mot. Att utgå från det relationella perspektivet när pedagogerna möter och bemöter elever innebär att pedagogerna anpassar undervisningen och innehållet utifrån elevens förutsättningar. Pedagogerna ger kvalitativt stöd till eleven genom planering och val av arbetsmaterial. Pedagogernas fokus riktas mot hela undervisningssituationen som eleven befinner sig i. Det är inte eleven som är problembärare utan det är elevens lärmiljö som försvårar inläringen. Aspelin påpekar att genom att se på elevens utmaningar utifrån lärmiljön benämns eleverna utifrån synsättet, ”elever i svårigheter” och inte ”elever med svårigheter”. Denna skillnad är betydelsefull för hur pedagoger ser på elevens svårigheter. Utvecklingen går mot en alltmer segregerad undervisning i grundskolan framför Aspelin (2013). Detta kan bero på en uppdelning av grund- och särskolan, fler särskilda undervisningsgrupper, ökade krav på bedömning, utvärderingar och olika krav på att kvalitetssäkra utbildningarna. Skolan betraktas mer som en resultatenheter istället för en skola i utveckling med en föränderlig lärmiljö som kännetecknas av kunskapsuppbyggande hos eleven. Denna kunskapsuppbyggnad är en process som pågår hela tiden hos eleven.

De flesta människor vill umgås med andra eftersom vi då får en känsla av delaktighet och ingå i ett socialt sammanhang. Att känna gemenskap tillsammans med andra är angeläget och betydelsefullt för de flesta människor enligt Stenberg (2011). Om en elev inte känner tillfredsställelse kring gemenskapen i gruppen kan eleven känna och uppleva rastlöshet, svårt att kommunicera med andra och brist på mening i sitt skolarbete. Stenberg påtalar att det finns skäl till att vi behöver gemenskap, att känna sig bekräftad, bekväm och en arena där eleven kan utvecklas och byta tankar och idéer. Människor strävar efter konkreta och sociala relationer med bestämda människor. Tillsammans påverkar de varandra att tänka, känna och agera utifrån sin grupp. Dessa sociala band är

inte givna utan kan förändras och skifta karaktär. För att kunna tillhöra en grupp måste eleven kunna anpassa sig till gruppens regler och normer. Om dessa sociala band inte fungerar kommer eleven bytas ut och ersättas av en annan kamrat. Att ställa sig utanför gruppen är inget alternativ enligt Stenberg (2011). Eleven kommer då att söka sig till en mindre tillfredställande relation. ”Att upprätta sociala band är ett av människans grundläggande sociala motiv” (Stenberg, 2011, s. 91). Att känna sig accepterad i en gemenskap kan ge glädje, lycka, tillit, bekräftelse, engagemang och empati. Detta är känslor som påverkar eleven och elevens skolarbete positivt. För att skapa goda förutsättningar för inläring, bör pedagogerna sträva efter att bygga på goda relationer mellan elever och vuxna i klassrummet och på skolan.

Salutogent perspektiv - KASAM

Salutogent perspektiv betyder att pedagogerna utgår från de förmågor och resurser eleven har. I arbetet med eleverna i skolan bör pedagogerna utgå från elevernas förmågor och styrkor. Dessa är elevens skyddsfaktorer som eleven bör känna till och använda i sin utveckling. Varje elev har även riskfaktorer som måste identifieras. Dessa riskfaktorer hade inte Antonovsky med i sitt salutogena perspektiv vilket Bowen, Richman, Brewster, och Bowen (1998) framför. Har eleven förmågan att behärska dessa faktorer skyddar det eleven mot psykisk ohälsa anser Jakobsson och Lundgren (2013). Antonovsky (1923-1994) som var professor i medicin-sociologi i Israel utvecklade begreppet KASAM som betyder ”känsla av sammanhang”. Antonovskys definition av KASAM är:

”Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang”(Antonovsky, 1979, s.41).

Antonovskys studie fokuserade på olika faktorer som påverkar människan med kraft mot en positiv utveckling. De sociala faktorerna spelade en stor roll för människans välbefinnande och hälsa enligt Eriksson och Lindström (2006). Komponenterna som är centrala för KASAM är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Antonovsky

anser att människan ha en hög KASAM vilket innebär höga värden av de tre komponenterna. Men det är också möjligt att människan kan ha en svag KASAM.

Komponenterna kan beskrivas enligt följande;

Begriplighet - att saker och ting är förnuftiga, gripbara och den information de får ska vara ordnad, strukturerad, sammanhängande och tydlig.

Hanterbarhet - att när människan behöver hjälp eller stöd finns det resurser att få så vi har möjlighet att möta de krav och förväntningar som ställs.

Meningsfullhet - att du är motiverad att delta, visa engagemang och att det har känslomässig betydelse. Dessa tre komponenter hör ihop och är mer eller mindre nödvändiga. Den viktigaste komponenten är den meningsfulla komponenten enligt Antonovsky (1979). Finns inte den med skulle det inte bli begripligt eller hanterbart för eleven. Antonovsky framhåller att människor som är engagerade, bry sig över sin situation kommer att hitta möjligheter och resurser till förståelse. På vilket sätt kan dessa tre komponenter påverka elever till skolframgång?

Begripligheten syftar till i vilken utsträckning eleven upplever yttre och inre stimuli. Fasta rutiner skapar begriplighet för eleverna anser Steinberg (2004). Har eleven hög grad av begriplighet har eleven hög grad av förmåga att bedöma verkligheten. Eleven kan förstå sina livsomständigheter och kan förklara olika skeende som finns runt om eleven. Denna förmåga krävs för att kunna reflektera, analysera och jämföra över olika fenomen, händelser som eleven upplever i skolan. Hanterbarhet handlar om hur pass mycket eleven själv kan ta ansvar över sin situation. Känner eleven en hög grad av hanterbarhet behöver inte eleven ta på sig rollen som offer eller olycksfågel. Om eleven själv har förmågan att ta på sig ansvaret och se att hen själv kan påverka resultatet känner eleven en hög hanterbarhet. Meningsfullhet är när eleven känner en stark motivation och en hög grad av engagemang för sitt skolarbete. Detta engagemang och motivation påverkar studieresultaten positivt. Om en elev upplever gång på gång att de misslyckas i skolan infinner sig en låg känsla av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullheten framför Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016). För att öka elevens KASAM är formativ bedömning ett redskap som bör användas enligt William (2011). Genom att använda sig av hans fem grundben skulle elevens KASAM öka:

1. Vad ska eleven göra
2. Vad kan eleven
3. Hur ska eleven komma vidare
4. Hur kan eleverna stödja varandra
5. Hur kan eleven bedöma och styra sitt eget lärande

Efter att ha presenterat min studies problemområde, begrepp, tidigare forskning och de teorier jag lutar min studie mot kommer jag nu övergå till metodavsnittet. Jag kommer presentera min metod, insamling av empiri, presentera mina respondenter och på vilket sätt jag har värnat om deras anonymitet.

Metod och genomförande

Utifrån syfte och problemformulering har jag valt en kvalitativ ansats för insamlingen av min empiri. Jag har valt denna ansats eftersom jag anser att mötet mellan mig och respondenterna via intervjuerna kommer ge den tydligaste bilden utifrån min frågeställning och mitt syfte. Enligt Dalen (2015) innebär intervjuforskning att teorin rörande det fenomen som studeras utgår från det insamlade materialet. Mina intervjufrågor har varit öppna och jag har undvikit att benämna eleverna utifrån deras svårigheter. Respondenterna har fått förklara för mig sina upplevelser utifrån egna erfarenheter. Jag har gjort halvstrukturerade intervjuer där jag utgått från förvalda intervjufrågor (bilaga 2). Halvstrukturerade intervjufrågor innebär inget öppet samtal eller ett strängt strukturerat samtal enligt Kvale (1997). Jag omsatte studiens syfte och problemformulering till konkreta teman med underliggande teman enligt Dalen (2015). Kvale (1997) beskriver olika typer av intervjufrågor som inledande, uppföljande, sonderande, specificerande, direkta, indirekta, strukturerande, tystnad och tolkande frågor vilka jag har utgått ifrån. En forskningsintervju ska varken vara moraliserande eller argumenterande enligt Dalen (2015). Mina intervjuer kallas respondentintervjuer eftersom de intervjuade pedagogerna själva är delaktiga i det som ska studeras (Holme & Solvang, 1997). Under intervjutillfället har jag varit lyhörd för de svar respondenten gett och haft en avaktande attityd. Jag har sökt förståelse utifrån respondentens kunskap och erfarenhet kring elever i teoretiska svårigheter vilket bygger på den fenomenologiska beskrivningen (Kvale, 1997).

Det har varit min uppgift att lyssna in och transkribera respondenternas svar på ett korrekt sätt. Det hände att deras svar öppnade upp för följdfrågor inom ett område som respondenten var kunnig i. Detta gjorde att intervjuerna tog olika lång tid att genomföra. Jag ville studera helheten, hur respondenterna upplever elever i teoretiska svårigheter. Mitt huvudsakliga syfte var att tolka och förstå respondenternas upplevelser och erfarenheter. Jag ville även försöka förstå de svårigheter som denna elevgrupp hamnar i genom pedagogernas upplevelser och erfarenheter. Enligt Rienecker och Jörgensen (2011) handlar kvalitativ empiri om ”särskilda kvaliteter och egenskaper hos det som man studerar” (s. 305). Mina intervjufrågor inleddes med ett antal bakgrundsfrågor för att sedan övergå till de frågeställningar och syfte som mitt arbete hade. För att samtalet skulle fortlöpa utan avbrott har jag spelat in samtalet via en Iphone med appen

AudioMemos. Utifrån inspelningen har jag i efterhand transkriberat pedagogens svar. Transkriberingen har skett samma dag eller dagen efter intervjutillfället. Detta för att intervjun ska finnas färskt i minnet hos mig och om jag behöver göra några kompletteringar i efterhand hos respondenterna. Enligt Dalen (2015) är det en fördel att intervjuerna bearbetas omedelbart. Det möjliggör den bästa återgivning av respondenternas faktiska uttalande. Det ger även en närhet till intervjuutskriften och kan stärka analysprocessen. Jag har utgått ifrån respondenternas svar och analyserat svaren för att kunna urskilja en variation utifrån min frågeställning och mitt syfte. Genom den begränsande empiri jag haft kan jag uttala mig om det resultat min studie visar på.

Pålitlighet, överensstämmelse och noggrannhet

Eftersom min studie är kvalitativ kommer jag inte använda mig av begreppen reliabilitet och validitet. Dessa begrepp används vid kvantitativ forskning för att mäta tillförlitligheten i mätningen oberoende av vem som utför den och vid upprepade tillfällen. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) använder begreppen pålitlighet, överensstämmelse, noggrannhet i kvalitativa studier. Resultatet bör vara trovärdigt, samvetsgrant och rimligt.

Eftersom min kvalitativa studie bygger på intervjuer av utvalda pedagoger är det svårt att upprepa min studie. Att använda samma frågor, antal respondenter och platser går att genomföra, men det blir aldrig exakt samma resultat eftersom respondenterna lämnar sina svar utifrån sina personliga erfarenheter, kontext och samkonstruktion (Kvale, 1997). Resultatet utifrån intervjun beror på vem som tolkar empirin och forskarens egen förståelse. ”I mötet med informanterna och med det insamlade materialet kommer forskaren alltid att bidra med en sådan förståelse” (Dalen, 2015 s.17). Dalen menar att denna förståelse och egna erfarenheter från forskaren bidrar med stöd av informanternas upplevelser och utsagor för tolkning av empirin. Tolkningen utgår i första hand från respondentens uttalande men den utvecklas vidare i dialogen mellan respondent och forskaren enligt Dalen. Generaliseringsbarheten i min studie är låg på grund av antalet genomförda intervjuer.

Etiska förhållningssätt

För att upprätthålla de etiska förhållningssätten mot respondenterna har jag utgått från Stukát (2011) fyra huvudkrav. För *information-* och *samtyckeskravet* har jag i missivbrevet förklarat syftet med min studie och frivilligheten att delta och att de när som helst kan avbryta samarbetet. Mitt namn, mailadress och telefonnummer finns även med för eventuella frågor under arbetets gång. Efter att respondenten har tackat ja till att delta har jag medvetet låtit det gå ett antal dagar före intervjutillfället. Detta för att ytterligare ge tid för att kunna välja att hoppa av. Vid intervjutillfället har jag förtydligt mitt syfte och vilka elever jag vill att respondenten ska fokusera sina svar på. *Konfidentialitetskravet* är att få lov att vara anonym i studien vilket är viktigt att uppfylla. Respondenternas namn och skola kommer inte skrivas fram i studien vilket jag har informerat om i missivbrevet. För att ytterligare låta mina respondenter uppleva sig anonyma har jag låtit dem välja intervjuplats och tid. I missivbrevet presenteras vart studien kommer att publiceras när den är färdig och att materialet endast kommer att användas för denna studie vilket uppfyller *nyttjandekravet*. I resultatdelen är mitt syfte att skriva fram alla resultat som jag har kommit fram till. Slutsatserna ska redovisas noggrant och resultaten ska vara välgrundade.

Urvalsgrupp och genomförande

Utifrån studiens syfte och frågeställning behöver jag intervjua pedagoger som möter elever i teoretiska svårigheter i grundskolan. Jag har använt mig av Kvale (1997) och Kvale och Brinkmann (2009) när jag förberedde mina intervjuer. Jag har sökt utifrån mina specialpedagogiska kontakter, arbetskollegor som jag haft under mitt arbetsliv i skolan. Ur ett solidaritetsperspektiv kan dessa kontakter få betydelse för både tolkning och förmedling av resultatet enligt Dahlen (2015). Det är viktigt att pedagogerna uppfyller mitt krav om erfarenheter kring elever i teoretiska svårigheter. De elever jag vill fokusera på måste ha de svårigheter som jag i inledningen har beskrivit, svårigheter att ta emot och bearbeta teoretisk kunskap vilket leder till låg måluppfyllelse. Svårigheterna ska inte bero på att eleven har ett annat modersmål än svenska eller är nyanländ. Utifrån förslag från mina specialpedagogiska kontakter och mitt eget kontaktnät har jag skickat ut mitt missivbrev (bilaga 1) till sex pedagoger. Pedagogerna har sedan i sin tur tagit kontakt med mig för att visa sitt intresse. Antalet pedagoger som har genomfört intervjun är sex till antalet, två män och fyra kvinnor. De är alla över 40

år och arbetat fler än 11 år med barn/elever. Intervjuerna jag gjorde utfördes under perioden 10 mars till den 4 april 2017. Informationen som jag har fått av varje respondent är genom mina muntliga intervjufrågor (bilaga 2). Mitt mål var att försöka slutföra alla intervjuerna under en kortare period. Tanken med det var att alla intervjuerna skulle utföras på liknande sätt vilket ökar om jag inte drar ut på tiden. Tidsmässigt tog alla intervjuer mellan 30-60 minuter. Den kortaste intervjun var den första som genomfördes. För de två intervjuer som tog längst tid, M.H och A.L berodde på att familjemedlemmar kom hem mitt under samtalet. Trots detta lät jag inspelningen pågå och jag upplevde inte att det störde respondenten. Att låta respondenten själv återkomma med tid och plats var ett medvetet val. Jag ville att de skulle välja en tid och plats som passar dem och där de känner sig trygga. Före inspelningen avsatte jag tid för att samtala om annat för att fortsätta på den relation som jag redan har med respondenten. Jag avsatte även tid efter intervjun eftersom det uppstod lite diskussioner kring eleverna. Respondenterna ville gärna veta mina personliga erfarenheter av dessa elever. Efter intervjun var min målsättning att transkribera intervjun inom två dagar vilket jag lyckades hålla. Detta för att minnas intervjun och om jag skulle behöva göra några kompletteringar. Att ha en relation med respondenterna kan vara en fördel vad det gäller trygghet. Intervjusituationen blir avslappnad eftersom vi har en relation och våga vara öppna och ärliga mot varandra. Men det kan även vara en nackdel eftersom respondenterna vet hur jag personligen tänker kring elever som utmanar pedagoger på olika sätt. Detta kan leda till att respondenterna inte blir helt ärliga i sina svar och kan därför vinkla svaren efter vad de tror att jag vill höra.

Mina inledande frågor gav givna svar som utbildning, antal tjänsteår mm. Jag ställde en fråga i taget och respondenten svarade efter varje fråga. Samtalet spelades in för att jag skulle kunna fokusera helt på respondenten. Under samtalet satt vi mitt emot varandra för att kunna hålla ögonkontakt under samtalet. Jag började ställa min fråga och respondenten funderade en stund och reflekterade innan svaret lämnades. Under samtalets gång fanns en turtagning där även jag som intervjuare fick komma in i samtalet med följdfrågor. Detta gjorde att samtalet blev levande och öppnade upp för frågor och funderingar. Dessa frågor och funderingar tog jag upp efter samtalet för att inte påverka studiens resultat. Efter alla intervjuer reflekterar jag över att det finns en likhet i svaren, att svaren liknade varandra och det saknades en variation. Pedagogernas

svar skiljer sig inte nämnvärt åt vilket gjorde att jag stannade vid sex intervjuer (Kvale 1997). ”Samtidigt måste det intervjumaterial som samlats in vara av en sådan kvalitet att det utgör tillräckligt underlag för tolkning och analys” (Dalen, 2015 s.54) vilket jag anser att det har utifrån de tidsramar jag måste förhålla mig till.

De pedagoger som jag har intervjuat arbetar tillsammans med elever från god socioekonomisk bakgrund och från skolor med få elever med annat modersmål än svenska och nyanlända elever. Eleverna går i grundskolan från år tre till sex i en större svensk stad. Syfte med att välja elever från år tre till sex är att grundskolan har avstämning av kunskapskrav för dessa årskurser. Skolorna är till antal fyra och alla är två parallell skolor från förskoleklass till år sex. Jag är medveten om att det finns en risk att min och pedagogernas urval av elev inte överensstämmer med mitt syfte. Eftersom det inte finns någon diagnos eller en tydlig definition av elever i teoretiska svårigheter, måste valet av elev utgå från min förklaring av elevens svårigheter utifrån mitt missivbrev. Detta är något jag måste vara observant på och förhålla mig till.

Presentation av pedagoger

Figur 3 Pedagogers bakgrund och styrkor

	Kön Pedagog og plats	Intervjudag Intervju tid	Elev år	Pedagogen s utbildning	Under- visande ämnen	Special- pedagogisk påbyggnadsk urs	Antal tjänste år	Personliga styrkor
1	Kvinna/ I. J/ restauran g/	2017-03-10/ 28.41 min	Pojke/ år tre	Förskollärare och grundlära- utbildning år 1-3 i svenska och samhälls- kunskap	Alla ämnen som ingår på lägstadiet	Lekarbets- pedagogik 5 hp	20 år som förskollär are och fler än 20 år som lärare	Med min långa erfaren har jag en överblick över en stor barngrupp. Jag kan se varje barn och även de lite speciella behov som varje barn har.
2	Kvinna/ U, G/ hemma hos	2017-03-11/ 44.56 min	Flicka år fem	Grundskol- lärare år 1-7 i svenska och samhälls-	Alla ämnen utom naturkunskap och de praktiskt	Nej	22 år	Skapa relationer med barn, mellan barn och föräldrar.

	pedagog en/			kunskap	estetiska ämnena			
3	Kvinna/ M. J/ hemma hos pedagog en/	2017-03-16/ 42.33 min	Pojke år sex	Grundskol- lärare år 1-7 i matematik, naturkunskap, bild, musik och svenska	Bild, matematik och svenska	7,5 hp	20 år	Bygga relationer med barnen, bjuder på mig själv, fångar klassen genom att jag spejar och är levande, gör mig tillgänglig, bygga upp en gruppdynamik, en vi känsla. De vet att de kan lita på mig till 100 %.
4	Kvinna/ C. N/ på arbets- platsen	2017-03-24/ 44.01 min	Ingen specie ll/ år fem	Grundskol- lärare år F-6 i sammälls- kunskap, svenska, engelska, matematik, naturkunskap och SvA upp till år tre.	Svenska och sammälls- kunskap	Nej	11 år	Att jag är lugn och envis och jag tror att alla kan mer än de kanske själva tror att de kan. Jag funderar och reflekterar väldigt mycket så jag försöker att hitta lösningar på vägen. Eleverna får förtroende för mig och då när jag dem lättare. Desto tryggare jag känner mig i mitt ämne desto mer kan jag använda mina personliga egenskaper. Då är man inte så fokuserad på ämnet utan det finns där som en styrka.
5	Man/ M. H/ hemma hos pedagog	2017-03-28/ 64.35 min	Pojk/ år sex	Grundskollära re år 1-7 i sammällskun- skap, svenska, musik	Svenska, sammällskun- skap och musik	Nej	13 år	Jag är lösningfokusera d, bra på att kommunicera med hemmet och med eleverna.

	en							Jag når fram till eleverna och är flexibel. Detta är mina styrkor snarare än ämneskunskaper na. Vi borde lägga mer fokus på att bygga relationer med eleverna. Vi lägger för mycket fokus och tid på ämneskunskap och bedömning för lärande.
6	Man/ A. L / hemma hos pedagog en	2017-04-04/ 55,27 min	Pojke och flicka år fem	Förskollärare och grundskollärare år F-6 i matematik, natur-kunskap och teknik	Matematik, natur-kunskap och teknik	4 poäng på 80 talet, Special-pedagogisk profilkurs	21 år som förskollärare och 11 som grundskollärare	Få barnen entusiastiska för det vi gör, väcka intresse, se vad de behöver för alla behöver inte samma sak, fånga upp de som har det lite tungt så dem också kommer med på banan. Se barnen. Framför allt att göra ämnet så intressant som möjligt. Visar jag att jag tycker om ämnet/arbetsområdet förmedlar jag denna glädje för barnen.

Bearbetning och analys av data

När jag har tolkat respondenternas svar har jag först transkriberat svaren och gjort tabeller över vad varje respondent svarat utifrån varje fråga. Detta för att på ett tydligt sätt kunna jämföra, analysera och upptäcka variationer i deras svar. Intervjuerna är genomlästa och lyssnade på ett flertal gånger för att tydliggöra för mig själv att transkriberingen är rätt utförd. Efter att jag delat upp varje respondents svar har jag sammanställt svaren i en gemensam text. Svaren har skrivits fram utifrån ett antal rubriker som jag skapat genom att dela upp frågorna inom ämnesområde och utifrån studiens syfte enligt Dalen (2015). Dessa ämnesområden framkom när jag grupperade respondenternas svar utifrån vad som underlättar, begränsar elevernas måluppfyllelse och pedagogernas beskrivning av elever i teoretiska svårigheter. Jag har letat efter

teman i respondenternas svar och sammanfört dem utifrån de teman som frågan tillhör. Att ”söka mönster, upptäcka likheter och skillnader och klassificera i syfte att tematisera eller konstruera kategorier” (Ahlberg, 2009, s.23) har fungerat bra vid bearbetning av empirin.

Det fanns en likhet i respondenternas svar efter sex intervjuer. Dessa svar besvarade mitt syfte och problemformulering vilket gjorde att jag avslutade min empirisökning enligt Kvale (1997). Att respondenterna gav liknade eller samma svar kan bero på hur mina frågor var ställda. Det kan även bero på att kommunen har haft en övergripande fortbildning för alla pedagoger kring ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Det kan också vara så att respondenternas erfarenheter kring elever i teoretiska svårigheter är liknande.

Mina resultat kan inte generaliseras eftersom det är exempel på ett fåtal pedagogers erfarenheter och kunskap kring elever i teoretiska svårigheter. Därför blir pålitligheten osäker på grund av antalet intervjuer som är genomförda trots att kvalitén på materialet utgör tillräckligt underlag för tolkning och analys (Dalen, 2015). De intervjuer som är gjorda är noggrant utförda och resultatet är trovärdigt och rimligt. Enligt Kvale (1997) är det vanligt att vara kritisk till för få respondenter. Kvale anser att man bör koncentrera sig på ett fåtal intensiva fallstudier kring syftet, för att erhålla generell kunskap. Respondenternas svar överensstämmer till stor del med varandra vilket kan tyda på en samsyn kring elever i teoretiska svårigheter.

Eftersom respondenterna har en relation med mig anser jag att de svar de lämnat är samvetsgranna och överensstämmer med verkligheten vilket Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) framför. Jag ställer mig dock tveksam till att respondenterna endast benämner eleverna som *svagt begåvade* tillsammans med psykolog, trots att de nämner att andra kollegor benämner eleverna på detta sätt. Jag kan förmoda att de inte gärna vill erkänna för mig och sig själva att det händer ibland att de benämner eleven som svagt begåvad. Jag anser dock att det finns ett värde av pedagogernas svar utifrån deras erfarenhet som kan beaktas och reflekteras över i arbetet med elever i teoretiska svårigheter.

Resultat och bearbetning av empirin

Utifrån respondenternas svar kommer jag jämföra och delge svaren utifrån huvud- och underrubriker. Rubrikerna är satta utifrån intervjufrågornas syfte och frågeställning. I bearbetningen av empirin har tre huvudkategorier och sex underkategorier framkommit.

Figur 4 Presentation av empirin utifrån huvudrubriker

Åtgärder som underlättar och möjliggör för elever i teoretiska svårigheter att nå kunskapsmålen	Begränsningar för elever i teoretiska svårigheter	Pedagogers beskrivning av elever i teoretiska svårigheter
Lärmiljön	Svårigheter som bekräftas av en diagnos.	
Rutiner och arbetsgång kring hur de extra anpassningarna tilldelas eleven.	Måluppfyllelse	
Framgångsrika anpassningar som respondenterna använder sig av.		
Stöd och handledning för pedagoger kring elever i teoretiska svårigheter		

Åtgärder som underlättar och möjliggör för elever i teoretiska svårigheter att nå kunskapsmålen

I intervjuerna med respondenterna framkom olika åtgärder som viktiga för elevernas måluppfyllelse och ökad självkänsla. Detta är åtgärder som respondenterna framför genom sina erfarenheter och kunskap kring elever i teoretiska svårigheter. Åtgärderna som pedagogerna anser viktiga är: lärmiljön, extra anpassningar och stöd och handledning.

Lärmiljön

Lärmiljön är viktig anser respondenterna för att eleverna ska kunna prestera utifrån sina egna förutsättningar. De finns en tydlighet i hur respondenterna vill att en god lärmiljö ska se ut i klassrummet. Det är viktigt att fånga varje individ utifrån varje elevs behov menar I.J. Det som alla värderar högt är trygghet, lugn och ro, öppet klimat där alla vågar göra fel, kan tänka om utan att någon skrattar och att alla trivs. Detta är grunden för inläring framför U.G. Det är även viktigt att alla lyssnar på varandra och inte

känner någon stress. Om du lyckas få de tysta att träda fram blir miljön en helt annan. Maktbalansen förändras positivt anser C.N.

- Att man inte är stressad, det går alltid att fortsätta om det inte finns någon tidsfrist. Jag jobbar hellre på djupet än att vi ska hinna med flera olika saker (C.N)
- Ett lugn och att det finns trygga vuxna runt barnen. Jag tror mer på klimatet än på läromedel (I.J).
- Jobba på olika sätt, ha mycket praktiska moment och använd mini whiteboard (A.L).
- Att vara flexibel, lugn och ro och att eleverna sitter på sin plats (M.H).
- Tydlig struktur på tavlan, schema över dagen och med läxor inskrivna och gärna med färgkoder (M.J).
- Man ska känna sig trygg med sina klasskamrater för då vågar dem mer (C.N).
- Alla ska känna sig trygga och att alla ska trivas (U.G).

För att skapa en god lärmiljö anser respondenterna att klassrummet behöver vara överblickbart, ett rum som fungerar och det ska vara bekvämt att vistas där. Saker ska finnas på bestämda platser så att alla eleverna hittar. Klassrummet ska organiseras så att rummet kan anpassas utifrån skolarbetet. På tavlan ska dagens schema finnas och gärna med bildstöd. Ordning och reda i klassrummet är något som respondenterna prioriterar. Att alla saker har en bestämd plats och det är lätt att orientera sig i klassrummet anses viktigt.

- Det ska vara glasklart var pennvässarna är (M.J).
- Det ska inte vara rörigt i klassrummet, plocka bort saker som är oväsentliga nu (A.L).
- Ordning och reda är A och O (M.H).
- Behöver inte vara städad och i ordning men det ska vara överblickbart. Det är barnens klassrum, inte mitt. Det är vårt klassrum, teamets klassrum (M.J).
- Rummet ska vara välkomnande och planscher och andra saker på väggarna ska hänga snyggt och rakt (M.J).
- Det ska endast finnas material på väggarna som visar på vad klassen just nu arbetar med (A.L).
- Bänkarna ska placeras i klassrummet så att det främjar till inläring, hurtsarna ska vara flyttbara och det ska finnas möjlighet att skärma av delar av klassrummet (M.J).
- Det ska vara ett bra klassrum som fungerar och det ska vara bekvämt att vara där (I.J).

En god lärmiljö innebär också att eleverna kan samarbeta. C.N menar att de är viktigt att eleverna tidigt får börja träna på detta. Att först arbeta i grupp för att sedan arbeta vidare i par för att till sist avsluta genom att arbeta självständigt kräver träning. Med ledning och stimulans lyckas eleverna känna glädje, stolthet och förståelse vilket gör att

elevernas självförtroende växer. Respondenterna framför vikten av att bygga upp ett förtroende och en relation med eleven och föräldrarna. Detta gör att de kan nå eleven och elevens föräldrar lättare. Flera av respondenterna lyfter fram deras egen förmåga att se vad varje elev behöver. Elever behöver inte samma sorts stöd och inte samtidigt. Glädjen över att undervisa och göra ämnet intressant är också viktigt att kunna förmedla till eleverna framför respondenterna.

- Visar jag att jag tycker om ämnet/ämnesområdet, förmedlar jag denna glädje till barnen (A.L).
- Att jobba tillsammans och att man får tillfällen på egen hand visa vad man kan eller jobba i par (C.N).
- Det gäller att fånga varje individ utifrån varje elevs behov (U.G).

Att vara lugn, flexibel, envis, en tro på eleven, reflekterande och att vara lösningsfokuserad framför även respondenterna som viktiga styrkor att ha när man undervisar elever. Två av respondenterna lyfter fram arbetsron i klassrummet för en god lärmiljö. De båda manliga respondenterna menar på att arbetsro inte betyder att det är tyst i klassrummet. M.H upplever ibland att tystnaden i klassrummet kan stressa honom. Eleverna verkar ha missförstått tystnaden, att tystnad är samma sak som att jobba. Respondenterna är alla överens om att de har ekonomiska förutsättningar att lyckas för en god lärmiljö. Anpassat material och ljudanpassade möbler finns, även läromedel, datorer och gott om personal. Respondenterna saknar däremot grupprum, lokaler och personal som undervisar nyanlända elever. Tid är också något som saknas för att samtala med kollegor om elever och förbereda morgondagens lektioner.

- Jag har en liten klass och jag är en erfaren lärare. Större grupper behöver fler pedagoger för att möta alla individer (U.G).
- Ofta behöver man hjälp utifrån, sen vill jag helst jobba själv med gruppen (C.N).
- Absolut har vi det ekonomiskt men inte tidsmässigt (M.J).
- Vi har ingen brist mer än på fysiska lokaler (A.L).
- Jag tycker att jag har anpassat mig efter förutsättningarna för att uppnå en god lärmiljö (M.H).

Rutiner och arbetsgång kring hur de extra anpassningarna tilldelas eleven

Arbetet med extra anpassning fungerar i stort sätt lika på alla undersökande skolor. Respondenterna känner till arbetsgången vid oro och vet vad som förväntas av dem.

- Gången är tydlig och jag känner mig trygg i ärendegången (M.J).

- Känner till dem väl. Jag skriver till EHT om det inte är något som jag själv kan fixa till inom ”ledning och stimulans” (M.H).

När en elev uppmärksammas över att inte nå kunskapskraven anmäler pedagogen eleven till elevhälsoteamet. M. J förklarar att hon även kan bli inbjuden till teamet för att redovisa ärendet muntligt. Före en anmälan till elevhälsoteamet har respondenterna provat på olika extra anpassningar och utvärderat dem kontinuerligt, efter 6-8 veckor. Visar det sig att de extra anpassningarna inte räcker till fyller ansvarig pedagog i en orosanmälan till elevhälsoteamet. När ärendet kommer in till elevhälsoteamet lyfts frågan om vad som bör göras. Rektorn tar ett beslut och lämna detta beslut vidare till ansvarig pedagog. Rektorns svar ska ske skyndsamt. Tre av sex pedagoger vet inte hur lång tid detta innebär.

- Kränkning är samma dag. Elev i behov kan ta flera veckor upp till en månad (A.L).
- Jag vet inte vad det betyder och jag har inte hört det tidigare. Det går snabbare för oss pedagoger och anmäla vår oro till rektorn än det gör att rektorn kommer tillbaka med ett svar (U.G).
- Ett sånt här problem kommer aldrig skyndsamt. Om det är riktigt kris och att man är supertydlig mot rektorn kan det gå jättesnabbt att lösa. Annars blir det mer skyndsamt om vi löser det själva i arbetslaget. Då står rektorn bredvid och tycker att vi gör ett bra jobb (M.J).

När ärendet kommer tillbaka till pedagogen om vilka åtgärder som bör provas blir första åtgärden oftast att göra en pedagogisk bedömning. Respondenterna gör denna pedagogiska bedömning över elevens styrkor och svårigheter med stöd av speciallärare/specialpedagogen på skolan. Om de extra anpassningarna inte har fungerat kopplas speciallärare/specialpedagog, logoped, kurator och psykolog in i ärendet. Det kan då bli aktuellt med särskilt stöd och en ev. djupare utredning. I hela processen måste föräldrarna och elev vara delaktiga.

- Det är viktigt att föräldrarna är med i processen (I.J).
- Det är mycket samtal med elev och föräldrar som måste till för att anpassningarna ska nå fullt ut (C.N).

Framgångsrika anpassningar som respondenterna använder sig av

De extra anpassningar som respondenterna använder sig av i arbetet med elever i teoretiska svårigheter är många. Anpassningarna väljs och används i olika situationer och under olika perioder utifrån elevens behov. Det är viktigt att eleven alltid vet vad som ska göras och vilka förväntningar som finns.

- Det ska alltid vara klart och tydligt för eleverna. De ska alltid veta vad som ska göras (C.N).

Att begränsa, skala av, förenkla och dela upp arbetsuppgifterna i mindre delar är bra anser respondenterna. Även särskild placering i klassrummet är en extra anpassning som används frekvent.

- Prioritera ner det, tar det i mindre bitar, skala bort och gör det förenklat (M.J).
- Dra ner på innehållet, textmängden och dela upp arbetet i mindre delar (I.J).
- Anpassa, begränsa materialet, diskutera texter och svar tillsammans (A.L).
- Att det finns en tydlighet och en dokumentation som är säkerställd vad de ska göra, det ska vara klart och tydligt. Barnen ska alltid veta vad som ska göras (C.N).
- Sitta långt fram tillsammans med en duktig elev som tycker om att hjälpa och kan vara behjälplig (U.G).

Att sätta upp delmål, utvärdera, ge förförståelse, individuella genomgångar och extra tid behövs för att eleven ska kunna arbeta självständigt framför respondenterna.

- Göra sammanfattningar ofta med bilder som stöd (U.G).
- Hon har en egen anteckningsbok där hon skriver ner ord och begrepp som hon inte förstår (U.G).
- Stöttar lite extra under lektionstid, man går dit lite oftare och kolla av, försöker hjälpa till (C.N).
- Förberedelser inför svårare teoretiska områden och uppföljningar (M.J).
- Extra tid på eftermiddagar, extra genomgångar, filmer som läggs ut på hemsidan så att eleverna kan titta på dem både före och efter lektionen (A.L).
- Utvärdera efter varje moment för att se hur vi ska gå vidare (I.J).

Eleverna har möjlighet till att göra muntliga prov både enskilt och i grupp, diskutera tillsammans med pedagogen och lyssna genom högläsning/talsyntes. Hjälpmedel som hörlurar, rättstavningsprogram, IntoWords, Inläsningstjänst är andra anpassningar som fungerar bra enligt respondenterna. Eleverna behöver stöttning av både pedagoger och föräldrar. M.H framför att många föräldrar vill att skolan skickar hem material för att eleven ska hinna med. Men det innebär att eleven alltid arbetar med skolarbeten vilket kan leda till utbrändhet hos eleven. Eleven är redan slut efter en hel skoldag och behöver lugn och ro framför M.H.

- Samtidigt kan föräldrars stöd göra att eleven når målen och då blir det positivt (M.H).

De extra anpassningarna väljs och utgår från elevernas styrkor och svårigheter. Respondenterna berättar att de gärna låter eleverna själva komma med förslag på extra anpassningar men för en del elever är det svårt. Många anpassningar vet respondenterna

om att de fungerar genom erfarenhet. Andra måste provas utifrån varje elevs förutsättningar.

- Man ska inte göra alla grejer på en gång bara för det är lätt att välja hela paketet. Till exempel ge en iPad med en massa nerladdade appar och så löser sig allt. För då blir det snarare ett hinder (M.H).

Det som respondenterna anser är de mest lyckade anpassningarna är: att använda datorn med skrivprogram (I.J), förförståelse för att det bygger upp elevens självförtroende (U.G), mini whiteboard eftersom eleven måste vara aktiv (A.J), skärm för att ge arbetsro (C.N), korta, raka och tydliga instruktioner ger meningsfullhet (M.J) och talsyntes vilket gör att eleven kan fokusera på kunskapsinläringen och inte på ordavkodning (M.H).

Stöd och handledning för pedagogerna kring elever i teoretiska svårigheter

Alla respondenterna framför att de har stöd och tillgång till stöd och handledning om de själva vill och önskar det. Handledningen och stödet främjar elevens kunskapsutveckling genom att speciallärare/specialpedagog bidrar med sin kunskap och erfarenhet. M.H framför att han saknar en fast tid varje vecka tillsammans med specialpedagogen där han kan diskutera elever. Detta fanns tidigare och det fungerade bättre. Han önskar även fler diskussioner med sitt arbetslag, men det saknas både tid och en gemensam arbetslokal vilket han tror hade öppnat upp för fler diskussioner.

- Jag tycker att jag är ganska själv i de här diskussionerna (M.H).
- Ofta behöver man hjälp utifrån, sen vill jag helst jobba själv med gruppen (C.N).

Förutom att respondenterna får handledning av specialpedagog/speciallärare framför de att kurator, SvA-lärare, resurslärare, sjuksköterska, rektor och psykologen i elevhälsoteamet finns för dem om det behövs. Det har även framkommit att hela arbetslaget har fått handledning av psykolog kring enskilda elever. Alla respondenterna är överens om att stödet och handledningen kring elever i teoretiska svårigheter behövs och är mycket betydelsefullt.

Begränsningar för elever i teoretiska svårigheter

För elever i teoretiska svårigheter är det mycket av skolans arbete som fungerar men det finns även flera saker som kan begränsa dem. Det som alla respondenter framför är att dessa elever ska ingå i klassen och att de ska exkluderas så lite som möjligt.

- Dessa elever ska behandlas som en i klassen, som en fullvärdig klasskamrat. De har lika stort berättigande att vara i skolan, lika stor rätt att få lära sig saker, sen når de inte lika långt just nu. Frågan är om de någonsin hinner i kapp? (A.L).
- Man undrar ofta hur det ska gå för dem senare i livet. Får de rätt hjälp, kunde jag gjort något annat för dem? (I.J).

Det som begränsar dem mest är tiden, att hinna blir klar i tid, deras arbetsminne och ta emot muntliga och skriftliga instruktioner (I.J, U.G, A.L). Det tar längre tid för elever i teoretiska svårigheter att lära in och befästa kunskap. Svårigheten att minnas kunskap och plocka fram den vid rätt tillfälle är svårt. C.N framför svårigheten med att veta när kunskapen landar hem hos eleven. Det är lätt att tro att det sker i klassrummet men det är kanske inte där det alltid händer utan det kan komma senare. Detta gör det svårt för både elev och pedagog. Respondenterna framför att det kan vara svårt för eleven att arbeta enskilt men även i grupp. Eleven behöver stöttning av kamraterna och känslan av samhörighet. Vinsten är känslan av att lyckas och kunna framföra något med gott resultat för hela klassen. Svårigheten för gruppen är att eleven oftast har svårt att framför sin åsikt. Deras tankar och åsikter försvinner i en grupp framför U.G, M.H och I.J. Har däremot eleven en stark förmåga i något delmoment som t. ex att rita är eleven en del i gruppen på lika villkor. Det som upplevs svårt för respondenterna är att lägga nivån rätt så eleven får en lagom utmaning. I.J menar att nivån ofta läggs för högt och att det då blir svårt för eleven. Att låta eleven använda konkreta saker som boll, skärm, hörselkåpor eller andra taktila saker fungerar oftast kortvarigt.

- Ibland säger de saker som de vet att det finns men oftast släpper de dessa anpassningar snabbt (C.N).

Att vara fast besluten om att låta eleven genomföra en arbetsuppgift som pedagogen har tänkt ut kan vara svårt. Detta är ingen framgångsrik metod att påverka eleven med tjat, hot och skäll framför M.J. När eleven använder talsyntes har hen svårt att lyssna på sin egen text kritiskt. Då blir talsyntesen inget hjälpmedel. M.H framför också att även stavningskontrollen kan bli ett hinder för dessa elever eftersom mycket av deras text lyser rött vilket gör att texten blir svår att bearbeta.

Svårigheter som bekräftas av en diagnos

Det är ingen av respondenterna som anser att det är betydelsefullt för pedagoger att eleven får en diagnos. I skolan får eleven det stöd hen är i behov av. Däremot kan det vara lättare att få tillgång till en resursperson om eleven har en diagnos menar U.G. Det

alla överens om är att det däremot kan vara till stor nytta för föräldrar och elev i förståelsen för elevens svårigheter. Detta gör också att det blir lättare i samtalen med hemmet om gemensamt arbets- och förhållningssätt och hur framtiden ska se ut för eleven. Respondenterna anser att det går att vara rakare mot föräldrarna om det finns en diagnos och det gynnar eleven. Det kan också underlätta för föräldrarna med en diagnos för att förklara för andra elever och föräldrar om elevens svårigheter framför U.G. En diagnos kan ge pedagoger vissa verktyg i hur de ska bemöta eleven men oftast har pedagogerna redan hittat arbetsformerna som fungerar.

- När väl utredningen kommer tillbaka blir många pedagoger frustrerade över att det inte kommer något nytt, nej för vi är rätt bra på att anpassa och då behöver man inte den där mallen (M.H).

Av de elever som respondenterna har tänkt på finns det elever som har fått en diagnos och någon som väntar på en utredning. De diagnoser dessa elever har är språkstörning mest representerat, fyra av sex stycken.

- Det är oftast något mer med i bilden, det känner man på sig. Man förstår att det finns något mer än teoretiska svårigheter (C.N).

Andra tilläggsdiagnoser som respondenterna nämner är Dyslexi, ADHD, Autism, Aspergers och teoretisk svagbegåvning.

Måluppfyllelse

Det som möjliggör för eleven att nå vissa kunskapskrav är deras arbetsvilja och deras förmåga att kunna utföra praktiska moment. De kämpar och lägger ner mycket arbete för att få ett resultat. Detta resultat räcker för att få vissa delar av kunskapskraven uppfyllda, men inte alla. Det som gör att elever i teoretiska svårigheter har svårt att uppnå alla kunskapskrav för betyget E är att lyckas behärska förmågorna. Dessa förmågor är att kunna dra slutsatser, jämföra, analysera, diskutera och reflektera. Respondenterna är överens om att det är detta som gör det problematiskt för eleverna. Förmågorna är för tunga och det räcker inte att enbart lära in och upprepa det eleven har lärt sig. De ska kunna behandla kunskapen tredimensionellt vilket inte behövdes i det gamla betygsystemet. Utöver detta finns det även svårigheter i att uttrycka sig både muntligt och skriftligt.

- Svårigheter att uttrycka sig både muntligt och skriftligt (C.N).

- Sätta ihop information (M.J).

M.H menar att i det gamla betygssystemet räckte det med förtrogenhet och faktakunskap för att nå betyget G. För de högre betygen krävdes en djupare förståelse och förmåga att kunna analysera. Detta gjorde att elever i teoretiska svårigheter uppfyllde fler kunskapskrav i det tidigare betygssystemet.

- Det har aldrig funnits en skola och det kommer aldrig finnas en skola där alla elever blir godkända (A.L).
- Jag vet inte hur de har tänkt (Skolverket)? Det blir fel om man tror att alla elever ska kunna dra slutsatser, förstå, jämföra och analysera redan på mellanstadiet. Barn kan det tidigt men inte om vad som helst. Man kan inte resonera fullt ut förrän man känner till och kan något. Först måste kunskapen byggas upp innan man kan resonera tillsammans med andra (C.N).

Respondenterna måste förhålla sig till de betygskriterier som finns i Lgr 11. Utifrån dessa kriterier kan de sedan anpassa för att utföra en så rättvis bedömning som möjligt. Det är viktigt att bedöma eleven vid flera olika tillfällen och på olika sätt. Det är också viktigt att ge eleven möjlighet att träna momentet flera gånger anser I.J. Anpassningar som används är avskalade uppgifter, öppna upp frågorna så att eleven kan besvara frågan utifrån sin egen kunskap. Det svåra för pedagogen är att komma på en fråga som guidar och möjliggör att eleven kan visa en förmåga från betygssteg E till A. Att först låta eleven göra ett vanligt skriftligt prov, för att i efterhand komplettera med en muntlig diskussion kring det eleven har haft svårt för att framföra är en bra metod. Ett annat sätt är att göra en sambedömning i en mindre grupp där eleven känner sig trygg framför C.N. Flervalsfrågor där eleven endast kryssar i rätt svar tror M.H hade fungerat bra. Men dessa frågor kräver mycket tid, tanke och reflektion av pedagogen för att lyckas. M.J framför också möjligheten att använda undantagsbestämmelsen i bedömningsarbetet och göra en sambedömning av vissa förmågor med andra undervisande pedagoger. Ofta kan eleven ha lättare att visa en förmåga i ett annat ämne.

- Det gäller att hitta tillfällen att göra en bedömning då eleven öppnar upp och pratar fastän det inte är rätt ämnestillfälle (M.J).

Pedagogers beskrivning av elever i teoretiska svårigheter

Alla respondenterna är överens om att de inte benämner eleverna som svagbegåvade. Möjligtvis kan detta begrepp användas i mötet med psykolog enligt A.L. En av

respondenterna U.G använder begreppet *teoretiskt svagbegåvad* eftersom eleven har fått den diagnosen. U.G berättar att hon aldrig tidigare har varit med om att någon elev har fått denna diagnos. Diagnosen beskriver precis elevens svårigheter vilket gör att mötet med föräldrarna blir lättare eftersom även de använder begreppet. Respondenternas erfarenhet är att kollegor benämner dessa elever som svagt eller lågt begåvade. Respondenterna själva beskriver eleverna utifrån deras styrkor.

- Jag berättar allt som de redan kan, vad de har utvecklat och på vilket sätt de utvecklas bäst. Jag försöker inte prata om elevens brister (I.J).
- Det var en så provocerande tanke att åtgärdsprogrammet skulle fokusera på elevens styrkor, men jag har fattat galoppen (M.H).

Respondenterna försöker att vara ärliga och raka i sin beskrivning. För att kunna beskriva eleven på detta sätt och även visa på svårigheter använder de elevens skolarbeten. På detta sätt ser föräldrarna vad som fungerar och vad som är svårt. De beskriver också olika situationer hur de ser ut och vad det får för konsekvenser för eleven.

- Jag berättar ett händelseförlopp och försöker vara mer situationsbunden (M.J).

Det är viktigt att mötet med föräldrarna blir positivt och att skolan förmedlar att de bryr sig om eleven.

- Det är bättre att ge en ljus bild än en mörk bild (C.N).
- Viktigt att få föräldrarna att inse att alla vill att det ska gå bra för deras barn (M.H).

I diskussionen med skolläda och kollegor blir beskrivningen av eleven tydligare och rak. Då används ett fackspråk men respondenterna utgår fortfarande från elevens styrkor och svårigheter. Fokuseringen ligger mer på svårigheterna än styrkorna eftersom det är dessa pedagoger och skolan behöver hitta anpassningar för.

Diskussion av resultat och metod

Syftet för studien har varit att låta pedagoger i skolan berätta på vilket sätt de anser att de anpassar undervisning för att möta elever i teoretiska svårigheter. Det har även varit att försöka få en inblick i pedagogers erfarenheter kring dessa elever och hur eleverna benämns i samtal med kolleger, föräldrar och skolläda. Detta för att se hur pedagoger förhåller sig till olika begrepp och om det skiljer sig åt i samtalen med föräldrar, kollegor och skolläda. Jag kommer att diskutera studiens resultat och metod utifrån rubriker. Dessa rubriker är: lärmiljön, relationer och bemötande, stöd och extra anpassningar, begränsningar för elever i teoretiska svårigheter, beskrivning av elever i teoretiska svårigheter, metoddiskussion, specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning.

Lärmiljön

Det som har framkommit i min studie är att lärmiljön är viktig och är något som respondenterna arbetar med. De försöker göra miljön anpassad efter elevernas behov och skapa trygghet och lugn. När lärmiljön är tillgänglig och trygg för alla elever kommer fler elever öka sina prestationer enligt Karlén Bäck (2011), Nyström (2002) och Tetler (2015). På detta sätt ökar elevernas möjlighet att känna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet som är viktiga komponenter enligt Antonovsky (1979). Eftersom elever i teoretiska svårigheter har kognitiva svårigheter och behöver strukturerat stöd enligt Arvidsson, Buchholz, Forsmark, Hård, Jacobsson, Medin, Sjödin och Wennberg (2013) är det positivt att respondenterna arbetar aktivt med lärmiljön.

Respondenterna anser att de har förutsättningarna utifrån ekonomi och personaltäthet. Dock saknas behörighet för att undervisa nyanlända elever, tid för diskussion och lokaler för att kunna dela klassen i mindre grupper. Detta påverkar måluppfyllelsen negativt visar Skolinspektionens utredning (2014). Att få mer tid och rätt kompetens är ett ledningsproblem och som kan lösas. Det är betydligt svårare att skapa fler lokaler.

Relationer och bemötande

Respondenterna framför att de har en styrka i sin förmåga att möta elever och föräldrar och att de har en bra relation med eleverna. Har elever, pedagoger och föräldrar en god relation ökar elevernas motivation till lärande enligt Giota (2013). Det framkom även att respondenternas visar och känner en glädje över att undervisa, vara lösningsfokuserade,

reflekterande och att visa tro och förväntningar på elevernas förmåga. Steinberg (2004) och Hattie (2012) menar att pedagogens bemötande påverkar hur eleven bemöter pedagogen tillbaka och elevens studieresultat. Detta gör att pedagogers reflektion på sin egen undervisning och bemötande är viktigt att genomföra kontinuerligt. För att denna reflektion ska bli av behöver tid avsättas för reflektion.

Att respondenterna arbetar aktivt med relationen och bemötandet till sina elever är avgörande för elevernas kunskapsutveckling framför både Hattie (2009), Stenberg (2011) och Karlsen Bäck (2015). När pedagoger bemöter eleverna positivt smittar denna glädje av sig på eleverna enligt Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016). I resultatet framkommer att pedagoger väcker elevernas nyfikenhet och glädje genom att visa glädje, entusiasm och spexa lite, vilket både respondenterna och Tetlers (2015) forskning bekräftar som positivt för elevernas kunskapsutveckling. Denna relation är betydelsefull och viktig för elevernas trivsel och förmåga att känna delaktighet och tillhörighet enligt Stenberg (2011). De flesta människor vill känna delaktighet och ingå i ett socialt sammanhang. Lyckas pedagogerna få eleverna att känna gemenskap i klassen påverkar det skolarbetet positivt enligt Stenberg (2011).

Stöd och extra anpassningar

Respondenternas skolor har fungerande rutiner kring stöd och anpassningar för eleverna enligt dem själva. De extra anpassningarna som väljs utifrån elevens styrkor har som mål att kompensera för elevens svårigheter. Anpassningarna väljs ut utifrån elevens egna förslag, föräldrar och genom ett samarbete med undervisande pedagoger. Detta betyder att respondenterna följer Skolverkets (2014) anvisningar kring upprättandet av extra anpassningar. De anpassningar som respondenterna anser fungera bäst för elever i teoretiska svårigheter är att begränsa, skala av, dela upp och förenkla arbetsuppgifter. Att eleven har en särskild placering i klassrummet t. ex långt fram eller nära dörren, anpassat materialet, sätta upp delmål, möjlighet att redovisa muntligt eller med stöd av bilder. Förförståelse, tydliga och korta instruktioner och stöd av kompensatoriska hjälpmedel och program stöttar dessa elever bäst anser respondenterna. Dessa anpassningar har även Arvidsson, Buchholz, Forsmark, Hård, Jacobsson, Meden, Sjödin och Wennberg (2013), Ek, (2012) och Crim, Hawkins, Johnson och Ruban (2008) kommit fram till. Det viktigaste i detta arbete är att eleven är med i diskussionerna kring vad som fungerar och är bäst för eleven. Konkreta mål som sätts upp tillsammans med

eleven leder till framgång anser Boazman (2014). Det är elevens arbetssituation som ska fungera och det är eleven som ska äga frågan i samarbete med föräldrar och pedagoger. Att eleven är med och påverkar sin skolsituation ökar elevens motivation och skolframgång. Hos de respondenter jag har intervjuat framkom det att eleverna mest fick påverka vilka extra anpassningar de ville prova. Giota (2013) menar att om elever är med och påverkar innehållet och formen av undervisningen skulle lusten och motivationen öka. Att respondenternas elever fick vara med och påverka innehållet och formen av undervisningen framkom inte.

Att respondenterna är engagerade, öppna och försöker att inta elevens perspektiv för att hitta rätt anpassningar förstärker framgången enligt Jenner (2004). Lyckas pedagogerna skapa lust och motivation till skolarbetet har eleverna större möjligheter att lyckas. Samspelet mellan lärare och elever har betydelse för motivation, lärande och elevens självförtroende anser Giota (2013) och Boazman (2014). Jag anser att respondenterna i min studie arbetar utifrån denna kunskap.

Det är utifrån elevens styrkor som anpassningarna ska utgå och byggas vidare på för att nå en högre kunskapsnivå enligt Nyström (2002). Genom dessa anpassningar kan eleven träna upp sina svagheter. T. ex om en elev har svårt att läsa en längre text kan eleven få texten uppläst. Hörförståelse är en styrka för eleven som då ska användas i anpassningen vid läsning. En annan styrka som eleverna ofta har enligt respondenterna är arbetsvilja och de lägger ner mycket tid och kraft för att lyckas nå målen vilket tyder på meningsfullhet enligt Antonovsky (1979). Många av eleverna har också engagerade föräldrar som tillsammans med pedagogerna stöttar upp och planerar elevens skolarbete på en nivå som passar eleven. Denna stöttning som finns för eleverna är framgångsrik och bör byggas vidare på enligt Nyström (2002). Gibbson (2002) framför faran i att stöttningen inte är adekvat utan att nivån läggs för lågt. Eftersom en av anpassningarna som pedagogerna använde sig av var att förenkla och skala av uppgifter, finns det en fara i detta som pedagogerna bör beakta. En av respondenterna framförde att hon upplevde att nivån lades för högt. Kunskapen kan då bli för abstrakt och överskriva elevens förmåga vilket Karlsen Bäck (2011) anser. Gibbson (2002) framför att stötta eleven strax över elevens förmåga (Vygotskij, 2005) ställer höga krav på pedagogen. I

min studie har respondenterna lång erfaren av att undervisa vilket kan anses positivt utifrån kunskapen om att anpassa kravnivån för eleverna.

Enligt Ericsson (2003) ökar kunskapsinläringen hos elever genom motorisk träning. Ingen av respondenternas skolor använder sig av motorikträning som extra anpassning. När jag frågar har ett par av respondenterna erfarenheter av denna träning sen tidigare.

Begränsningar för elever i teoretiska svårigheter

Det som gör att elever i teoretiska svårigheter har svårt att uppnå alla kunskapskrav för betyget E är att lyckas behärska förmågorna enligt Skolverkets rapport (2016 b). Dessa förmågor är att kunna dra slutsatser, jämföra, analysera, diskutera och reflektera. Respondenterna är överens om att det är detta som gör det problematiskt för eleverna. Förmågorna är för tunga och det räcker inte att enbart lära in och upprepa det eleven har lärt sig. Utöver detta finns det även svårigheter i att uttrycka sig både muntligt och skriftligt. Om elever kontinuerligt får feedback både muntligt och skriftligt ökar elevernas motivation, prestation och resultat enligt Wiliam (2009). Det framkom att eleverna visar på engagemang och arbetsvilja vilket tyder på hög meningsfullhet enligt Antonovsky (1979).

Det som begränsar eleverna mest enligt respondenterna är elevens arbetsminne, förmågan att ta emot muntliga och skriftliga instruktioner och att hålla ett högt arbetstempo. Ett flertal av studiens elever hade även språkliga svårigheter. Det innebär att de har svårt att framföra sina tankar, resonemang och frågeställning. Några av eleverna hade diagnosen *språkstörning* vilket tillsammans med motoriksvårigheter ger skolproblem enligt Gillberg (2014). I samarbetet med övriga klasskamrater begränsar dessa svårigheter eleven. Dessa svårigheter ingår i de kognitiva svårigheter som eleverna har enligt Gillberg (2014) och Arvidsson, Buchholz, Forsmark, Hård, Jacobsson, Meden, Sjödin och Wennberg (2013). Dessa svårigheter kan bekräftas i en psykologutredning och kan ge information som elev, föräldrar och pedagoger kan vara hjälpta av. Kunskapskraven i läroplanen (Skolverket, 2016 a) kräver att eleven ska kunna resonera, jämföra, analysera och argumentera. Dessa resonemang ska vara åldersadekvata vilket gör det svårt för elever i teoretiska svårigheter. Eftersom eleverna har svårt för att analysera, reflektera och jämföra kan det bero på saknad av begriplighet

enligt Antonovsky (1979). Detta innebär att pedagogerna behöver göra skolarbetet begripligt för eleverna genom att strukturera upp skolarbetet.

Elever som har kognitiva svårigheter och en begåvningsprofil som ligger lägre än genomsnittet har en försvårad kunskapsinläring betonar Maehler och Schuchardt (2009) och respondenterna. Kognitiva förmågor utvecklas positivt tillsammans med andra när eleverna arbetar med problemlösning enligt Vygotskij (2005). Pedagogernas undervisning bygger på samarbete och att de aktivt arbetar för att alla elever ska känna delaktighet. Eleven är då i en process där kunskap och inläring sker tillsammans med andra enligt Karlsen Bäck (2011). Om pedagogerna medvetet arbetar med elevernas svagare förmågor kommer det innebära skolframgångar enligt Ek (2012).

Beskrivning av elever i teoretiska svårigheter

När respondenterna samtalar med föräldrar, kollegor och skolledning benämns elever i teoretiska svårigheter utifrån elevens styrkor och svagheter. De försöker alltid beskriva eleven positivt och beskriver svårigheterna genom att ge exempel på situationer som utmanar eleven vilket innebär att de utgår från det salutogena perspektivet (Antonovsky, 1979). Det är viktigt att beskriva eleven i positiva ordalag men det finns också en fara i att hela sanningen inte kommer fram. Beskrivningen av eleven ändrar karaktär när samtal förs med psykolog. I dessa samtal kan eleven benämnas som svagt begåvad. Detta kan också hända att kollegor benämner eleven med dessa ord. I studien framkom det att en av respondenternas elev har diagnostiserats *teoretiskt svagbegåvad*. Detta begrepp används av alla inblandade i samtal kring denna elev. Ingen av respondenterna ansåg att det behövdes någon diagnos för att kunna benämna eleverna. Att själva diagnosen begränsar eleven uppfattar inte respondenterna. Detta är något som Axelsson (2012) uppmärksammar eftersom diagnosen kan hindra eleverna till att utbilda sig och att eleverna sorteras utifrån diagnosen. Att sätta etikett på elever är att benämna vilken kategori de tillhör anser Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005). En diagnos kan däremot öppna upp för ett bättre samarbete mellan hem och skola och den kan ge möjlighet till en resurspedagog för eleven framför respondenterna. Det som begränsar eleven är de svårigheter som finns och som kan härledas till en viss diagnos. Utifrån den psykologiska bedömningen som gjordes i samband med utredningen kan hjälpa eleven att förstå sina svårigheter och hjälpa elev, hem och skola att kompensera för detta.

Det framkom i intervjuerna att det hade underlättat om alla använde samma begrepp. I internationella studier används begreppet, *Borderline Intellectual Functioning (BIF)*. Hade forskare både nationellt och internationellt använt samma begrepp hade kanske inte denna osäkerhet funnits kring hur eleverna ska benämnas. Svårigheterna finns och dessa påverkar elevens skolgång och framtid vilket gör det betydelsefullt att samtala kring dessa elever framför Gillberg (2014).

Att beskriva en elev som svagbegåvad är känsligt eftersom ordet *svagbegåvad* är laddat. Det är också att kategorisera eleven utifrån elevens svårigheter. Utgår pedagogerna från det relationella perspektivet (Aspelin, 2013) bemöter de eleven utifrån elevens förutsättningar, vilket ska vara målet enligt Skolverket (2014) och Löwendahl (2014). Detta gör att respondenterna undviker att använda ordet. Det framkom ändå att det används i de mötena med psykolog för att förtydliga elevens svårigheter. På en direkt fråga som jag ställer i en intervju kring detta anser jag att de flesta vet och känner av att det inte är okey att beskriva en elev utifrån detta kriterium eftersom det kategoriserar eleven. Även om mina respondenter inte använder svagt begåvad framkom det att andra gör det på skolorna. Beskrivningen av eleven skilde sig åt utifrån vem respondenterna talade med. Tillsammans med kollegor och ledning är kommunikationen mer tydlig. I dessa samtal handlar det om vad det är som hindrar eleven att nå kunskapskraven, anpassningar, särskilt stöd och ev. utåtagerande beteende. I mötet med föräldrarna framförde respondenterna att de visade elevens arbetsmaterial, beskriver situationer för att det ska bli tydligt för föräldrarna vad som är svårt för eleven. Respondenterna anser att det är viktigt att ha goda relationer med alla inblandade i elevens skolgång. Därför försöker respondenterna visa på elevens svårigheter istället för att benämna dem. Relationen mellan elev, pedagog och föräldrar påverkar elevens skolframgång enligt Hattie (2009) och Karlsen Bäck (2011).

Metoddiskussion

Metodvalet och tillvägagångssättet som jag har valt för min studie anser jag har fungerat bra. Resultaten jag har fått fram genom mina intervjuer anser jag inte hade blivit lika tydligt genom en kvantitativ undersökning. Respondenternas svar kunde då blivit mer kortfattade eftersom de själva skulle skriva ner sina svar. Det finns en risk att jag som intervjuare påverkat respondenterna till ett visst svar genom frågornas utformande eller mitt sätt att tala till dem. Men eftersom respondenten alltid började svara efter lite

betänketid är min förhoppning att deras svar var ärliga utifrån deras kunskap och erfarenhet. Att låta respondenterna få tid att berätta är en förutsättning för att intervjun ska kunna användas i forskningssammanhang enligt Dalen (2015). Jag anser att jag låtit mina respondenter få den tid de behövde. Jag har inte heller argumenterat eller moraliserat över respondenternas svar utan varit in-lyssnande.

Att låta respondenterna välja tid och plats för att öka deras känsla av trygghet och lugn var mitt mål med valet av tid och plats. Om det fungerade kan jag aldrig riktigt vara säker på. Min förhoppning var att det skulle underlätta för respondenterna att delta i min studie. Min egen upplevelse av val av plats är att intervjun på skolan upplevdes för mig mest stressad. Detta berodde på att elever och pedagoger gick förbi utanför glasdörren vilket störde min koncentration.

Jag anser att antalet intervjufrågor fungerade bra. Varje fråga utom de fyra första krävde längre svar vilket gjorde att intervjun öppnade upp mer för respondentens tankar. Att fråga efter vilka ämnen de undervisade i och om de hade någon specialpedagogisk utbildning hade ingen funktion för själva studien. Dessa båda frågor var mer av intresse om jag kunde skönja några skillnader kring behörighet och vidareutbildning kring respondenternas arbetssätt. Den fråga som respondenterna upplevdes svårast att besvara var att beskriva en anpassning som inte fungerat. De sa själva att de lägger det inte på minnet utan de är fokuserar på det som fungerar. Det kan vara ett solidaritetsproblem som Dalen (2015) påtalar eftersom det ”blottar” respondentens misslyckande. Självtänker jag att det är viktigt att reflektera över vad som inte fungerar och varför. Orsaken kan vara olika utifrån elev, pedagog och situation. Denna analys är viktig kunskap att bära med sig i arbetet med elever i teoretiska svårigheter. Min sista fråga, om respondenten ville lägga till något utöver mina frågor, är jag nöjd med. Den gav en känsla av att respondenten fick sista ordet och den gav också möjlighet för respondenten att framföra sina funderingar och erfarenheter kring elever i teoretiska svårigheter.

Att jag lyckades transkribera intervjuerna snabbt betyder enligt Dalen (2015) att återgivningen av respondenternas svar har möjliggjorts på bästa sätt. Jag anser att min egen kunskap, erfarenhet och förståelse för ämnet kan påverka min tolkning av resultatet. Under intervjutillfället höll jag min egen uppfattning och synpunkter utanför vilket Dalen (2015) framför. Min egen erfarenhet och kunskap diskuterades efter

intervjun om respondenten frågade efter det. Att ha en relation med respondenterna anser jag inte har varit ett problem. Möjligtvis i frågan kring hur de benämner elever i teoretiska svårigheter eftersom det svaret kan visa på ett kategoriskt synsätt.

Specialpedagogiska implikationer

Jag och mina specialpedagogiska kollegor behöver lyfta denna elevgrupp i möten med pedagoger eftersom det finns tre elever i varje klass, med eller utan diagnos (Kendall, 2015 & Gillberg, 2014). Pedagoger speciallärare/specialpedagoger och skollledning behöver samtala kring dessa elevers anpassningar och bemötande. Det är genom pedagogernas förmåga att hitta anpassningar som fungerar för eleven som kan bli avgörande för elevens måluppfyllelse och självkänsla. Kunskapskraven i Lgr 11 kvarstår tillsvidare trots Skolverkets rapport (2016 b) om att förmågorna är för omfattande för att elever med funktionsnedsättning ska ha möjlighet att nå dem. Eftersom begripligheten påverkar förmågan att analysera, reflektera och jämföra (Antonovsky, 1979) bör pedagogerna fokusera på att göra skoldagen begriplig för eleverna. Skolan ska arbeta för att alla elever ska få så goda förutsättningar som möjligt att nå kunskapskraven enligt Skollagen (2010).

Utifrån det specialpedagogiska synsättet bör pedagoger tänka på, planera, organisera och iscensätta skolarbete så att fokuseringen finns på lärmiljön. Om pedagoger lyckas ge elever ledning och stimulans i klassrumsmiljön kommer extra anpassningar och särskilt stöd minska. Detta sker eftersom lärmiljön blir mer anpassad och tydlig för alla elever. Har skolan tydliga rutiner kring arbetsgång och dokumentation för stöd till elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen, påverkar det eleverna positivt enligt Löwendahl (2014) och Skolverket (2014). Det innebär att elever i behov får sitt stöd tidigt tillgodosett och att stödet följs upp kontinuerligt. Elever i teoretiska svårigheter har kognitiva utmaningar i arbetsminne och tempo och dessutom ofta språkliga svårigheter, vilket gör att anpassningarna bör kompensera för detta.

Att ha ett gemensamt begrepp att använda i samtal kring elever i teoretiska svårigheter hade underlättat. Eftersom det inte i dagsläget finns, anser jag att pedagoger bör undvika att tala om svagbegåvning. Eleverna är normalbegåvade och i teoretiska svårigheter vilket gör att de ska beskrivas utifrån sina svårigheter och inte utifrån begåvning. Forskning och studiens resultat visar på hur viktig relationen är mellan individer.

Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016) beskriver hur känslor smittar från pedagog till elever. Möter pedagoger elever positivt och med positiva förväntningar ökar elevernas aktivitet enligt Brophys och Good (1970) och Jenner (2004). Att lyckas bygga goda relationer, få eleverna att känna sig trygga och skapa delaktighet med eleverna kommer att påverka elevernas kunskapsutveckling positivt enligt Bowen, Richman, Brewster och Bowen (1998), Karlsen Bäck (2011) och Hattie (2009). Relationens betydelse mellan elev och pedagog är viktig kunskap att känna till och använda sig av när man vill fördjupa sig i elevers utveckling.

Trots att ingen av mina respondenters skolor har erbjudit motorikträning som extra anpassning är det något som skolorna bör arbeta med. Gillberg (2014) framför faran med motoriska- och språksvårigheter eftersom det ökar risken för skolproblem. Genom kontinuerlig motorikträning ökar koncentration- och inlärningsförmågan hos elever med kognitiva svårigheter enligt Ericsson (2003). Om skolor erbjuder motorikträning utifrån elevens svårigheter minskar risken för eleven att hamna i skolsvårigheter.

Utifrån mitt syfte och frågeställning har jag fått svar. Svaren, erfarenheter och beskrivningar som respondenterna har delgivit mig har gjort att min kunskap har ökat kring denna elevgrupp. Denna kunskap bär jag med mig i möten med elever, föräldrar, skolledning och pedagoger. Jag hoppas att min studie ska bidra till ökad kunskap även för andra som läser den. Genom respondenternas långa erfarenhet, kunskap och igenkänning kring att arbeta med barn och elever anser jag att mina resultat med viss försiktighet är generaliserings- och överförbara. Alla respondenterna var överens om relationens betydelse för lyckade skolframgångar vilket även forskare har visat på (Hattie, 2009, Karlsen Bäck, 2011, Lehtinen & Jakobsson Lundin, 2016).

Ensam är inte stark! Tillsammans kan vi lyckas och skapa förändringar.

Fortsatt forskning

Eftersom det finns begränsat med forskning kring i elever i teoretiska svårigheter vore det önskvärt att det sker en förändring. Att repetera Krishnakumar, Jisha, Sukumaran, och Nair (2011) studie om fem timmars intensiv individuellt träning varje vecka i fyra månader utifrån svenska förhållande hade varit intressant att genomföra. Respondenterna framförde vikten av stöd och handledning av kollegor, speciallärare/specialpedagog, kurator och psykolog. Vad betyder detta stöd för

pedagoger och hur betydelsefullt är det för eleverna? Respondenterna har även visat oro över om elevens anpassningar har räckt till, kunde de gjort något annorlunda och hur ska det gå för eleven i framtiden? Min önskan hade varit att få följa ett antal elever under några år och dokumentera deras utveckling och studieresultat. Varje skolenhet arbetar isolerat och skapar de förutsättningar som de kan erbjuda eleven. Det finns ingen uppföljning av elevens skolresultat när eleven slutat och nästa skola tar vid. Hur fungerar dessa stadie och skolövergångar och vilka anpassningar används på nästa stadie? Vilka kompensatoriska hjälpmedel och stöd fungerar för eleven i förlängningen? Dessa frågor hade varit betydelsefulla för elev, föräldrar och skolledning att få svar på för att kunna arbeta mer långsiktigt. Hur dessa övergångar mellan skolor sker och fungerar är betydelsefull kunskap både nationellt och internationellt.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arvidsson, G., Buchholz, M., Forsmark, G., Hård, A., Jacobsson, C., Meden, D., Sjödin, L., & Wennberg, B. (2013). *Metoder för kognitivt stöd*. Falun: Föreningen Sveriges Habiliteringschefer.
- Asker, A. (2012, 13 oktober). De svagbegåvade är tabu i skolan. Svenska dagbladet. Hämtad 2017-03-01 <https://www.svd.se/de-svagbegavade-ar-tabu-i-skolan>
- Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad: Elanders Sverige AB.
- Axelsson, T. (2012). Att konstruera begåvning – Debatt om IQ. *Educare*, (1) 7-28
- Boazman, J. (2014). Hope is more than just wishful thinking. *Parenting For High Potential*, 3 (5) 12-14.
- Bowen, G. L., Richman, J. M., Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sence of School Coherence, Perceptions of Danger at School, and Teacher Support Among Youth At Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal Volume 15*, 273-286.
- Brophy, J. E., & Good, T. (1970). Teacher's communications of differential expectations for childrens' classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, vol 61, 365-374.
- Crim, C., Hawkins, J., Johnson, S., & Ruban, L. (2008). Curricular Modifications for Elementary Students With Learning Disabilities in High-, Average-, and Low-IQ Groups. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (3) 233-245.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Ek, U. (2012, 16 oktober). Begåvning mer än en IQ-siffra. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2017-02-18, från <https://www.svd.se/begavning-mer-an-en-iq-siffra>

- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer*. Malmö: Holmbergs.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *J Epidemiol Community Health* 2006;60:376-381. doi:10.1136/jech.2005.041616
- Gibbons, P. (2002). *Stärk språket stark lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gillberg, C. (2014). ESSENCE samlar diagnoserna till en helhet. *Läkartidningen*, 111 (39).
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Glentow, B. D. (2008). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holme, I. M., & Solvang K. B. (1997). *Forskningsmetodik- Om Kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur: Lund
- Jakobsson, I-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Liber.
- Karlsen Bäck, U-D. (2011). Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (6) 412-423.

Kaznowski, K. (2004). Slow Learners: Are Educators Leaving Them Behind? *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 88 (641), 31-45

Kendall Carlsson, G. (2015). Elever med svag teoretisk begåvning. Stockholm: Natur & Kultur.

Krishnakumar, P., Jisha, A. M., Sukumaran, S. K., & Nair, M. K. (2011). Developing a model for resource room training for slow learners in normal schools. *Indian Journal of Psychiatry*, 53(4), 336-339.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lehtinen, T., & Jakobsson Lundin, J. (2016). *Psykologi för klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.

Lundahl, C. (2012). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi- Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Löwendahl Björkman, G. (2014). *Vägledning för skolan*. www.GLBatgardsprogram.com

Maehler, C., & Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: does intelligence make a difference?. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1) 3-10. Doi: 10.1111/j.1365-2788.01105.x

Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön*. Göteborg: Intellecta Docusys.

Rarick, G. L. (ed.). (1973). Motor performance of mentally retarded children. In: *Physical Activity: Human Growth and Development*. Academic Press, New York, 225-56.

Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (2011). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber.

- Skolinspektionen. (2014). *Regelbunden tillsyn 2013*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Planering och genomförande av undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016 a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016 b). *Tillgängliga lärmiljöer?* Stockholm: Skolverket.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken: När modern pedagogik fungerar*. Solna: Ekelunds förlag.
- Stenberg, H. (2011). *Gemenskapens socialpsykologi*. Malmö: Liber AB.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tetler, S. (Ed.)(2015). *Från ide´ till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv kommuner. Forskarnas rapport 2015:2* Stockholm: IFOUS.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Scherder E., & Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*,5 (11) 955-965.
- Vygotskij, S. L. (2005). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos.
- William, D. (2009). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York, NY: Taylor & Francis.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2): 89-100.

Elektroniska referenser hämtade våren 2017

Gauss, Carl-Friedrich (1777-1855). Normalfördelningskurvan.
<https://sv.wikipedia.org/wiki/Normalf%C3%B6rdelning>

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalioneffekten.
www.conflictor.dk

Bilagor

Bilaga 1

Malmö 2017-02-28

Hej!

Mitt namn är Camilla Ramstorp och jag studerar sista terminen på masterutbildningen i specialpedagogik på Malmö högskola. Det är nu dags för den undersökande delen av utbildningen där jag är i behov av att intervju pedagoger som undervisar i teoretiska ämnen. Jag söker dig som har eller haft förmånen att undervisa elever som har svårigheter att ta emot och bearbeta teoretisk kunskap. Dessa svårigheter kan innebära att eleverna har svårt att uppnå alla kunskapskrav i grundskolan och de kan ha vissa sociala svårigheter. Om eleven har utretts hamnar eleven mellan 70-85 i IQ och placeras därför i den nedre delen av normalfördelningskurvan. Jag är även intresserad av hur du anpassar undervisningen för dessa elever.

Om du är en av dem som undervisar dessa elever, vill jag gärna intervju dig. Det kommer att ta ca 40-60 minuter av din tid som är mycket betydelsefull för mig och förhoppningsvis för denna elevgrupp. Jag kommer att spela in samtalet för att sedan radera det efter arbetets slut. I uppsatsens text kommer du att vara anonym. Det innebär att ditt namn eller skola inte kommer att namnges. Under arbetets gång kommer dina uppgifter hanteras med största försiktighet och endast användas för denna studie. Du har möjlighet att avbryta samtalet, samarbetet när du vill. Uppsatsen kommer att publiceras på MUEP som är Malmö Högskolas databas för publicering av examensarbete och uppsatser.

Om du är intresserad av att medverka eller har frågor, hör av dig senast den 10 mars 2017.

Med vänliga hälsningar: Camilla Ramstorp

Mailadress:

Telefon:

Utifrån dina förslag på tid och plats kommer vi överens om genomförande av intervjun.

Bilaga 2

Intervjufrågor

Generellt inledande frågor:

1. Vilken utbildning har du?
2. Vilka ämnen undervisar du i?
3. Har du någon specialpedagogisk påbyggnadskurs?
4. Hur länge har du arbetat som lärare?
5. Vilka personliga styrkor anser du att du har i ditt arbete?

Frågor som syftar till frågeställningen:

1. Hur ska en god lärmiljö (ledning och stimulans) se ut enligt dig?
2. Vad har du och dina kollegor för förutsättningar för att uppnå en sådan lärmiljö (organisation, grupp och individnivå)?
 - 2b. Är det något som saknas eller behövs enligt dig?
3. Hur ser skolans rutiner kring elever som inte når kunskapsmålen ut?
4. Stödet till eleven ska ske skyndsamt. Vad innebär det för dig?
5. Om du tänker på den elev som har svårt att ta emot och bearbeta teoretisk kunskap. På vilket sätt försöker du anpassa (extra anpassningar) undervisningen?
6. Hur väljs anpassningarna ut?
7. Beskriv en situation där du upplever att en extra anpassning har lyckats resp. en som inte har lyckats.
8. Får du eller eleven stöd/handledning av någon annan person kring arbetet med extra anpassningar?
9. Erbjuds motorikträning som extra anpassning?
10. På vilket sätt fungerar det bäst för eleven när hen arbetar enskilt och i grupp?
11. Anser du att det är betydelsefullt med en diagnos för arbetet med denna elevgrupp?
12. Har någon av dessa elever en diagnos, i så fall vilken?
13. Vad anser du det är som möjliggör och begränsar dessa elever att nå kunskapskraven?

14. Beskriv på vilket sätt du bedömer dessa elevers kunskap?
15. När du beskriver eleven för kollegor och skolläda, på vilket sätt beskriver/benämner du eleven?
16. Skiljer sig beskrivningen åt i samtal med föräldrarna och i så fall hur?
17. Är det något mer du vill tillägga kring dessa elever?