



MALMÖ HÖGSKOLA

Kultur, språk, medier

Examensarbete

15 högskolepoäng

Barn i behov av särskilt stöd i tematisk undervisning

Children with special needs in thematic teaching

Li Hinderot Flogin

Emelie Löfvander

Lärarexamen 210hp
Kultur, Medier, Estetik
2011-11-15

Examinator: Bengt Linnér
Handledare: Bjørn Wangen

Förord

Vi vill framföra ett stort tack till våra informanter som deltagit i vår undersökning, genom att bidra med sina erfarenheter och resonemang. Ett stort tack går även till de elever som varit delaktiga under observationerna. Ett tack går även ut till vår handledare Bjørn Wangen, vår examinator Bengt Linnér och vår handledningsgrupp som väglett oss genom arbetet.

Ansvarsfördelning: Arbetet är utfört och skrivet av oss båda, Emelie Löfvander och Li H Flogin. Litteraturen har lästs och diskuterats tillsammans. Skrivandet har gjorts ihop då vi anser att vi kompletterar varandra på ett ypperligt sätt.

Sammanfattning

Syftet med detta arbete är att få djupare kunskap om hur elever i behov av särskilt stöd, med inriktning på barn med koncentrationssvårigheter, agerar i en verkstadsmiljö där arbetet bedrivs tematiskt.

Litteraturgenomgången presenterar tidigare forskning, litteratur och styrdokument som behandlar tematiskt arbete och barn i behov av särskilt stöd. Vi tar även upp det sociokulturella perspektivet då detta hjälpt oss att få en djupare insikt i vårt resultat.

Metoden vi använt oss av är en kvalitativ undersökning. Vi har genomfört fyra observationer av elever i behov av särskilt stöd under olika verkstadspass, samt intervjuer med fyra pedagoger. Observationerna och intervjuerna har utförts på samma skola.

I resultat- och analysdelen finns en beskrivning av skolans tema och exempel på verkstadspass. Resultat från den empiri vi anser vara relevant har analyserats.

Vår undersökning visar att tematisk undervisning kräver kraftiga och genomtänkta resurser om arbetsformen ska gynna alla elever. Samt att personalen som arbetar kring de elever i behov av särskilt stöd bör ha en gemensam pedagogiskgrundsyn på hur dessa elever ska bemötas. Slutsatsen är inte generellt utan gäller endast den undersökta skolan.

Nyckelord: AD/HD, Bifrost, elever i behov av särskilt stöd, en skola för alla, koncentrationssvårigheter, pedagogiska resurser, tematisk undervisning.

Innehåll

1	Inledning.....	7
2	Syfte och frågeställningar.....	8
	2.1 Syfte	8
	2.2 Frågeställningar	8
3	Litteraturgenomgång	9
	3.1 Tematisk undervisning	9
	3.1.1 Bedömning	10
	3.2 Barn i behov av särskilt stöd.....	11
	3.2.1 AD/HD	12
	3.2.2 Bemötande.....	13
	3.3 ”En skola för alla”.....	14
	3.4 Bifrost	15
	3.5 Resurser	15
	3.6 Sociokulturellt perspektiv	16
4	Metod och genomförande.....	17
	4.1 Urval	17
	4.1.1 Informanter.....	18
	4.2 Genomförande	19
	4.2.1 Observation	19
	4.2.2 Intervjuer	20
	4.3 Etik.....	21
	4.4 Bearbetning av material	22
	4.5 Teoretisk ansats	22
5	Resultat.....	23
	5.1 Tema och verkstadsbeskrivning	23
	5.2 Resultat av observation	24
	5.3 Resultat av intervju	26
6	Analys.....	30
	6.1 Med fokus på pedagogen	30
	6.2 Med fokus på eleven	31
7	Slutsats och diskussion.....	33
	7.1 Slutsats	33
	7.2 Diskussion.....	34
	7.3 Kritisk granskning.....	38
	7.4 Framtida yrkesroll.....	38

7.5 Fortsatt forskning39

Referenser

Elektronisk referens

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3

1 Inledning

Idag heter det att skolan ska vara till för alla, oavsett behov. Det finns elever i nästan varje klass som är i behov av särskilt stöd. Detta hanteras olika, beroende på vilka resurser, synsätt och arbetssätt skolan har. Vi har undersökt hur barn i behov av särskilt stöd agerar i tematiskundervisning på en kommunal Bifrostinspirerad skola.

Det som driver oss är att vi båda har ett brinnande intresse för elever i behov av särskilt stöd, framförallt elever med koncentrationssvårigheter. Vi anser att det vi ska undersöka är ytterst yrkesrelevant, då vi i vår framtida yrkesroll kan komma att arbeta på en tematisk skola. Vi kommer oundvikligen att undervisa elever i behov av särskilt stöd.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att få djupare kunskap om hur elever i behov av särskilt stöd, med inriktning på barn med koncentrationssvårigheter, agerar i en verkstadsmiljö där arbetet bedrivs tematiskt. Vi har även undersökt hur pedagoger uppfattar sin undervisningssituation med de elever som är i behov av särskilt stöd.

2.2 Frågeställningar

- Vilka hinder finns för elever i behov av särskilt stöd då de arbetar tematiskt?
- Vilka möjligheter finns för elever i behov av särskilt stöd då de arbetar tematiskt?

3 Litteraturgenomgång

Här kommer vi att redovisa tidigare forskning, litteratur och styrdokument som behandlar tematiskt arbete och barn i behov av särskilt stöd. AD/HD ges utrymme då de tre elever vi observerat har diagnosen. För att kunna få en inblick i hur elever agerar under tematisk undervisning har vi även valt att beröra bedömning. Bifrost har vi med som en egen rubrik då den undersökta skolan arbetar Bifrostinspirerat. Sociokulturellt perspektiv finns med då vi anser att den är relevant för vår undersökning.

3.1 Tematisk undervisning

Enligt Nilsson (1997) finns det tre drag som utmärker tematisk undervisning. Det första är att olika ämnen integreras till en helhet. Det andra att elevernas vardagsfarenheter tydligt är kopplade till innehållet i undervisningen. Slutligen har skönlitteraturen en central roll. Nilsson (1997) menar även att tematisk undervisning kan delas in i två olika kategorier. Den första är skolämnesorienterad, så som teman om stenåldern eller planeterna. Den andra är problem- och/eller relations orienterat, som mobbing eller kärlek. De båda kategorierna kan ha influenser från det estetiska eller det litteraturhistoriska området. Den undersökta skolan bedriver skolämnesorienterad temaundervisning.

Temats innehåll kan väljas på olika sätt. Antingen är det helt elev- eller lärarstyrt alternativt någonting där emellan. Det vill säga att det finns möjligheter för ett demokratiskt val utifrån gemensamma behov och intressen (Nilsson 1997). I

Läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr11) står det uttryckligen att vi som lärare ska se till att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad (Skolverket 2011). På den undersökta skolan är eleverna med och påverkar temats innehåll. När temat är valt ska undervisningen och verkstädernas utformning planeras och diskuteras. Här är det pedagogernas uppgift att se till läroplanen för att sammanställa elevernas idéer till de mål som ska uppnås (Nilsson 1997).

Det står även i Lgr11 att skolan skall ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt och kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga (Skolverket 2011).

3.1.1 Bedömning

Enligt skolverket är skolans mål att alla elever skall utveckla förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna prestationerna och förutsättningarna (Skolverket 2011).

Wood (1999) påpekar att det är upp till lärarna att lära sig hur de skall bedöma och bemöta olika svårighetsgrader i de skoluppgifter barnen ska utföra. Detta för att kunna ge tillräckligt med stimulans utan att kraven blir allt för många. Barnen måste även kunna utföra uppgifter på egen hand utan att kraven blir för stora, det är upp till läraren att skapa en sådan miljö så att detta blir möjligt.

Elevers arbete bedöms på två olika sätt, summativt och formativt. Skolverket skriver att en summativ bedömning används då syftet är att ta reda på vad eleven lärt sig (skolverket.se 2011). Den formativa bedömningen sker kontinuerligt i förhållande till målen och den ständiga återkopplingen hjälper eleven att närma sig målet (skolverket.se 2011).

3.2 Barn i behov av särskilt stöd

Brodin & Lindstrand (2010) skriver att barn i behov av särskilt stöd tidigare placerades i så kallade hjälpklasser. Dessa var mindre klasser där elever fick möta andra elever som hade olika behov. Följden av en sådan placering blev att spridningen av behov kunde vara stor. Elever som idag klarar av att gå i vanlig klass kunde förut placeras i hjälpklasser då de hade en mindre avvikelse eller ansågs störande. Författarna anser att diagnostisering av elever har gjort att fler resurser kan sättas in i skolan och göra skolan mer till för alla. Författarna anser att elever, vare sig de har diagnos eller inte, ska kunna få de resurser som krävs. Författarna hårdrar det till: *Ingen diagnos – Inget stöd* (Brodin m.fl. 2010, s. 70).

Enligt skolverkets *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering* (2008) finns det två olika typer av svårigheter som identifierar elever i behov av särskilt stöd, nämligen lärande- och beteendessvårigheter. Det ena är det kategoriska perspektivet som är individkaraktäristiskt, vilket innebär elever med bland annat begåvningsnedsättning eller funktionshinder. Det andra är det relationella perspektivet som inte har individspecifika svårigheter utan är mer av tillfällig art. Med det menas då att vissa elever behöver mer tid för inläring inom vissa områden som till exempel då man lär sig klockan.

Asmervik m.fl. (2001) hävdar att elever med koncentrationssvårigheter, i synnerhet elever med AD/HD, agerar väldigt impulsivt. Detta kan yttra sig i aggressionsutbrott som resulterar i att klasskamrater drar sig undan. Om detta mönster upprepar sig är risken stor att eleven slutligen hamnar helt utanför klassgemenskapen (Olsson & Olsson 2010). Författarna nämner att dessa impulsiva handlingar även kan få konsekvensen att språkutveckling och läs- och skrivinläringen halkar efter då inläringen tar längre tid. Den motoriska utvecklingen hos dessa elever är ofta försenad och kan göra att elevens insats i ämnen som exempelvis slöjd blir klart begränsade (Asmervik m.fl. 2001). Detta varierar beroende på elev, det kan finnas olika grader av problematiken. För att kartlägga en bra undervisning för dessa elever måste man se till olika faktorer som

aktivitetsnivå, koncentration och uppmärksamhet. Författarna skriver även hur viktigt det är att uppmärksamma både de starka och svaga sidorna hos eleven.

Barn som är lätta att distrahera kan ha god nytta av en väl strukturerad omgivning där det finns så få irrelevanta stimuli som möjligt. En del barn kan lyssna och följa med bättre i en enskild undervisning än i vanlig klassundervisning. En mindre grupp är lättare att ha överblick över och det brukar gå bättre att anpassa sig till den än en större grupp. (Asmervik m.fl. 2001, s. 323)

3.2.1 AD/HD

AD/HD står för Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Huvudsymtomen för AD/HD är impulsivitet, hyperaktivitet och brist på uppmärksamhet. Teeter (2004) konstaterar att den bristande uppmärksamheten innefattar fyra punkter:

(1) en oförmåga att utföra två uppgifter samtidigt (delad uppmärksamhet) – barnet klarar inte av att lyssna och anteckna när läraren talar; (2) en oförmåga att ägna sig åt den aktuella uppgiften (fokuserad uppmärksamhet) – barnet verkar dagdrömma eller vara upptaget av andra tankar eller aktiviteter; (3) ... (selektiv uppmärksamhet) – barnet distraheras lätt av ljud eller andra stimuli samt (4) en oförmåga att vidmakthålla uppmärksamheten så att en uppgift kan slutföras – barnet slutför sällan uppgifter (Goldstein och Goldstein refererad i Teeter 2004, s. 26-27)

För elever med AD/HD är det svårt att följa regler, styra sitt eget beteende och de har brister i planering och logiskt tänkande. Skillnaden mellan eleverna varierar dock stort (Teeter 2004).

3.2.2 Bemötande

Asmervik m.fl. (2001) anser att inför mötet med elever i behov av särskilt stöd kan lärarens allmänmänskliga kompetens komma att ställas på prov. De menar att det behövs en tydligt grundad referensram med pedagogiskt relevanta begrepp för en lärare att arbeta utifrån. En välgrundad undervisningsstrategi kan ge den enskilde läraren de verktyg som behövs för att undervisa elever som är i behov av särskilt stöd.

Westling (2005) skriver att det finns två modeller för hur man kan arbeta för samspel mellan elevers olikheter. En skola kan arbeta inkluderande eller differentierande. Med inkluderande menar Westling att skolan utgår från en helhetssyn på människan och hennes utveckling. Kompetenser och utvecklingsmöjligheter ska ske i samspel med en stimulerande miljö. Läroplanen anpassas och skapas utifrån eleverna (Westling 2001). Med differentierande menar Westling att man prioriterar teoretiska kunskaper och den centrala läroplanen har större betydelse än den individanpassade.

Enligt Sandström (2005) är frågan om vem som skall läras viktigare än hur det skall ske. Det är eleven som står i centrum för lärandet. Sandström baserar sin teori på John Deweys, professor i filosofi och praktisk verksam pedagog, tankar om att all kunskap är personlig. Hartman & Lundgren i Dewey (1995) konstaterar att Deweys pedagogiska skrifter är växlande, beroende på sammanhang och tidpunkt men att Deweys centrala utgångspunkt är ”*individen och det sociala sammanhanget.*” (Dewey 1995, s. 14). I Deweys tidigare arbeten belyser han hur viktigt det är att se till den enskilda elevens förutsättning. Dewey skrev 1897 i skriften *The School Journal*:

Jag tror att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i den sociala situation där det befinner sig (Dewey 1995, s. 39).

3.3 ”En skola för alla”

Undervisningsplikt infördes i Sverige 1842 vilket tvingade folkskolan att undervisa alla barn. I diskussionerna uttrycktes en oro över hur folkskolans rykte skulle skadas av att ta emot *svagt begåvade* elever och hur detta i förlängningen skulle kunna innebära ett hinder för de ”normala” eleverna (Persson 2001). Efter andra världskriget ansågs det bättre för eleverna att få specialundervisning än att låta dem sitta kvar tills de blev färdiga (Persson 2001). Enligt Persson (2001) fick man senare göra om specialundervisning då det visade sig vara en undervisningsform som var svår att anpassa efter elevernas olika förutsättningar. Författaren menar att den förändring som skedde med specialundervisningen indirekt skulle komma att utvecklas till ”En skola för alla”. Förändringen innebar att utbildningen individualiserades och elever fick stanna kvar i klassen. Författaren skriver även att lärare ofta anser att för många elever är i behov av särskilt stöd, vilket gör att de eleverna med de största svårigheterna inte får den hjälp de behöver. Begreppet ”En skola för alla” lanserades i samband med att 1980 års läroplan för grundskolan infördes (Persson 2001).

... En skola för alla är en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång (Persson 2001, s. 7).

Skolan skall erbjuda stöd åt de elever som är i behov. Stödet skall dessutom ges i första hand inom den klass som eleven tillhör (Persson 2001). Undervisningen måste även vara tillgänglig för alla och hålla ett visst mått av kvalitet. Detta för att inkludera eleven och få denna att känna delaktighet (Brodin & Lindstrand 2010). I Lgr11 talas det om människors lika värde och att ingen i skolan skall bli kränkt för sin funktionsnedsättning. Det står även att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd och tillsammans ska lärare, elever och föräldrar samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (Skolverket 2011). I Salamanca i Spanien den 10 juni 1994 hade 92 regeringar och 25 internationella organisationer samlats för att diskutera vad som skulle kunna vara en utbildning för alla. Bland de rekommendationer som utarbetades fanns en som tog upp hur skolan skulle kunna möta alla elever, även de som är i behov av särskilt stöd (Brodin & Lindstrand

2010). Salamancadeklarationen understryker vikten av integrerad skolgång och vad som krävs för att skolan skall kunna möta alla elever. En förutsättning är att:

– elever i behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som ska tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov... (Salamancadeklarationen i Brodin & Lindstrand 2010, s. 122)

3.4 Bifrost

Bifrostskolan är en privat friskola som ligger i Herning, Danmark och bildades 1987 (Børneskolan Bifrostskolan 2002). Målsättningen när skolan startades var att barnen skulle se sig själva som huvudaktörer dels i samhället men viktigast av allt i sina egna liv. Barnen skulle utbildas till kunniga, visionära människor med mod och livsglädje. Att varje människa har rätt att få ett bra liv utifrån dess egna förutsättningar är den grundläggande tanken i Bifrostpedagogiken (Sagalovsky & Falk 2007). Ordet helhet är ett nyckelord för den danska Bifrostskolan som uteslutande arbetar tematiskt och ämnesövergripande. Hela skolan arbetar med samma tema och eleverna har stort inflytande över undervisningen, genom att vara medansvariga och delaktiga i temats innehåll och aktiviteter (Børneskolan Bifrostskolan 2002).

3.5 Resurser

Enligt Hjärne och Säljö (2009) är skolans resurser en konflikt mellan individ och kollektiv. Skolan har en rad ekonomiska och pedagogiska resurser men de som arbetar inom skolan vill ha mycket mer och alla krav kan inte tillgodoses. Författarna undrar då vilka elever som måste beaktas och anses ha rätt till särskilt stöd? Att fördela resurser är svårt på vilken nivå det än är, men det är upp till kommunerna hur dessa resurser skall fördelas för att gynna alla på bästa sätt. Det handlar om hur vi i dagens samhälle löser

problem som har att göra med individers/gruppers önskemål om nyttigheter kontra de resurser som finns tillgängliga i samhället. Avvägningen tycks hela tiden stå mellan individ och kollektiv - skall en gynnas eller flera? Det handlar om både sociala svårigheter och hur resurser skall fördelas (Lipsky 1980 refererad i Hjørne och Säljö 2009).

3.6 Sociokulturellt perspektiv

Grundtanken i det sociokulturella perspektivet är att genom kommunikation blir resurserna, språkliga som fysiska, till. Dessa resurser talas i termer som redskap eller verktyg inom det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) hävdar att språk, bilder och skrift är exempel på sådana redskap och att de behövs för att kommunicera kunskap och för att skapa den. Mediering är ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet. Det förklarar interaktionen mellan individ och de kulturella redskap som används för att uppfatta och agera i omvärlden (Säljö 2000). Enligt författaren är en av utgångspunkterna utifrån ett sociokulturellt perspektiv att kommunikation sker genom interaktion mellan individ och kollektiv.

Varje mänsklig individ har en uppsättning av intellektuella- och fysiska resurser som är *mer eller mindre givna av naturen* (Säljö 2000, s. 18). Människan har svårt att hålla många bollar i luften samtidigt, då hennes arbetsminne är begränsat. Detta resulterar i att varje individ har olika begränsningar. Elever lär sig hela tiden om sin egen förmåga och hur omvärlden fungerar, trots att skolgången kanske inte är lyckad. Enligt Säljö *kan vi människor inte undvika att lära* (Säljö 2000, s. 12). Exempel på detta är att det sker ett lärande utanför skolan då elever interagerar med varandra och deltar i olika sociala praktiker.

4 Metod och genomförande

Vi har valt att genomföra vår undersökning med en kvalitativ ansats, vilket innebär att inriktningen främst ligger på insikt, upptäckt och tolkning inom ett avgränsat område med fokus på djup snarare än bredd. I vår kvalitativa undersökning använder vi direkta observationer och intervjuer. Då vi observerar kommer vi att få en egen bild av vad som sker (Merriam 1994). Vid intervjuer kommer någon annans tolkning till oss och skeendet tar inte bara en omväg utan har redan tolkats av någon annan. Vi anser att vi då tolkar en redan gjord tolkning.

Vi började med observationer och avslutade med intervjuer. Det ger oss möjlighet att följa upp våra observationer med en specifik intervjufråga (Olsson Jers 2011). Risken med det omvända förfarandet kan bli att informanterna påverkar oss till att observera något de anser vara viktigt, snarare än vad vi själva valt att lägga fokus på. Enligt Kvale (1997) ger observation en välgrundad kunskap om människors beteende och deras samspel med sin omgivning. Han hävdar att då observationer kompletteras med intervjuer ger detta en djupare kunskap om det som skall undersökas.

4.1 Urval

Vi kontaktade en skola som arbetar tematiskt med inriktning på Bifrost genom att skicka ut en förfrågan till rektorn och en pedagog. I förfrågan stod en förklaring till vad vi ville undersöka och vad vi ansåg krävdes för att utföra detta. Fortsatt kontakt hade vi sedan med de pedagoger som vi skulle intervjua. Skolan valdes då vi ansåg att den var

relevant för vår frågeställning. Skolan har ungefär 200 elever i årskurs F-6. Eleverna är uppdelade på åtta klasser och arbetar klassvis förutom vid verkstadspassen då de arbetar åldersintegrerat.

På skolan arbetar tre specialpedagoger, tolv lärare och fyra fritidspedagoger. Skolan arbetar Bifrostinspirerat, vilket innebär att alla elever deltar i ett ämnesövergripande tema varje termin. I skolans värdegrund står det att läsa att var och en skall mötas med respekt för sin person och det egna arbetet. Alla skall dessutom känna sig trygga och accepteras för den man är.

4.1.1 Informanter

Vi har gjort ett medvetet målinriktat urval som bland annat handlar om att välja ut individer som har direkt samband med de undersökningsfrågor vi formulerat (Bryman 2008). De fyra pedagoger vi intervjuat arbetar både tematiskt och med de elever som är i behov av särskilt stöd. Det är av de anledningarna som just dessa pedagoger valdes ut. Två av dem är speciallärare och följer de elever som är i behov av särskilt stöd under verkstadspassen. En av speciallärarna arbetar dessutom som klasslärare. Av de övriga två arbetar en som fritidspedagog och har en grundskollärarytbildning med inriktning mot KME- pedagogik. Den andra är didaktiker med en grundskollärarytbildning. Vi ansåg att de var de lämpligaste informanterna i förhållande till våra frågeställningar.

Av de elever som observerats går två i årskurs tre och en i årskurs fyra. Eleverna har alla diagnosen AD/HD som yttrar sig på olika sätt. Anledningen till att valet föll på dessa tre är att de alltid är i samma grupp under verkstadspassen. De är placerade i samma grupp då meningen är att de ska ha tillgång till en speciallärare under dessa pass.

4.2 Genomförande

Nedan presenterar vi metoderna vi har använt oss av och hur dessa har genomförts.

4.2.1 Observation

Vi har observerat fyra verkstadspass. Dessa sker alltid i halvklass där årskurs tre och fyra integreras. Under våra observationer har vi varit observerande deltagare. Detta innebär att vi inte deltagit aktivt på lektioner, utan endast varit i bakgrunden och observerat samt att vi är kända av eleverna sedan tidigare (Leijon 2011).

Observationerna har utförts för hand i ett observationsschema (bilaga 1). Vi antecknade vad som skedde, när det skedde, med vem och var. Observationsschema visade sig vara svårt att använda då det var nytt för oss båda. Det underlättade dock i efterhand när empirin skulle renskrivas och jämföras. Vi har observerat barn i behov av särskilt stöd och samspelet mellan dem och den personalresurs som var närvarande för just det tillfället. Det var olika pedagoger beroende på verkstadstillfälle. Som observatörer är det svårt att undvika egna värderingar. Men en observation ska varken förklara eller värdera det som händer i en given situation (Kylén 1994).

Två av passen varade i 90 minuter och de övriga två i 60 minuter. Vi var båda närvarande vid samtliga observationstillfällen. Risken att en incident skett utan vår vetskap känns synnerligen liten men kan inte uteslutas helt. De två första observationstillfällena följde vi samma elev. Under de följande två observationerna var det olika elever som observerades, men under samma undervisningspass. Vi valde att observera tre elever för att kunna jämföra deras beteendemönster. Detta för att få ett bredare material som kunde jämföras mot varandra.

Samma dag som en observation ägde rum renskrevs materialet. Detta då situationer som skett finns färskt i minnet. Även det som antecknats slarvigt ska få en chans att komma

med (Leijon 2011). Eftersom vi var två observatörer sammanställde vi även materialet till ett gemensamt.

4.2.2 Intervjuer

Syftet med att intervjua pedagoger är att få reda på vad de anser om hur barn i behov av särskilt stöd fungerar i en tematisk undervisningssituation. Att endast förlita oss på observationerna kändes otillräckligt.

Alla frågor (bilaga 2) har ställts av samma intervjuare. Risken är annars att ett annat ordval används, det kan då bli en felkälla (Bryman 2008). Intervjun har i sin helhet spelats in med hjälp av diktafon. Vi valde att transkribera intervjuerna i sin helhet för att minimera risken att feltolka informanterna. Enligt Bryman (2008) är risken för felkälla stor om inte svaren skrivs ner så exakt som möjligt. Vi har båda varit närvarande under alla intervjuerna. Den som inte ställde frågorna under intervjun antecknade kroppsspråk och mimik. Konsekvensen av detta kan bli att informanten känner sig obekvämt. Medvetenheten om detta har funnits med då vi tolkat och analyserat intervjuerna. Det är dock omöjligt att svara på om det har påverkat vårt resultat då vi inte har något jämförelsematerial.

Intervjuerna har ägt rum på skolan och var och en av de intervjuade har fått reda på vilka forskningsetiska principer vi arbetar efter. Vi har nyckelord till en av frågorna för att kunna hålla oss inom ämnet. Här råder konsekvens då förutsättningarna blir lika för alla (Bryman 2008). Då frågorna är exakt de samma till alla vi intervjuar, innebär detta att det blir en strukturerad intervju (Bryman 2008). Det finns vissa begränsningar vid strukturerade intervjuer, till exempel att informanten svarar efter vad denne tror att vi vill höra för att ge en positiv bild av sig själv. Det kan finnas svarsskevheter, stora olikheter i hur informanterna svarar (Bryman 2008). En av oss har en relation till informanterna och enligt Bryman (2008) finns då en risk att intervjun blir för avslappnad och tillitsfull. Detta kan leda till att intervjun kan komma att ta för lång tid i anspråk. Gällande svarsskevheter så fick vi en bekräftelse på detta. En av pedagogerna

svarade väldigt utförligt på varje fråga och en annan svarade kort och koncist. Om detta beror på att det fanns en relation mellan informanterna och en av oss som intervjuade kan vi inte uttala oss om.

De som intervjuas har fått tala fritt kring själva frågan. Om det fanns behov att ytterligare kommentera något blev informanterna informerade om att det kunde göras efter intervjun. En intervju har tagit maximalt 30 minuter, något som informanterna fått vetskap om redan innan intervjun påbörjades. Genom att ge exakta instruktioner till alla informanter är förutsättningarna de samma för alla vi intervjuat. Bryman (2008) skriver att ordningsföljden på frågorna kan påverka svaren. Alla informanterna fick frågorna i samma ordning. Vi har också använt oss av frågekort med en fråga i taget för att inte bli förvirrade av att ha alla frågor samlade på ett papper (Olsson Jers 2011).

4.3 Etik

Under delar av denna process har vi haft kontakt med de pedagoger som blivit intervjuade. Detta för att dessa hela tiden skall få ta del av vår undersökning och få möjlighet att följa vår arbetsprocess och förhålla sig till det som skrivs. Vi har även varit öppna för det faktum att de när som helst kan dra sig ur samarbetet. Eleverna har fått ett samtyckesbrev (bilaga 3) hemskickat för att informera vårdnadshavarna.

Skolan, eleverna och pedagogerna är medvetna om att de naturligtvis skyddas med fingerade namn under hela processen. Från start till inlämnat arbete. Eleverna omnämns som X, Y och Z. Vi har valt att inte göra skillnad på speciallärare och pedagog i vissa delar av arbetet då vi anser att detta kan uppfattas för utpekande.

Under vårt arbete har vi hela tiden följt de *forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* som finns tillgängliga från vetenskapsrådet (2011).

4.4 Bearbetning av material

Det insamlade materialet har sammanställts till ett slutresultat som har bidragit till att vi kunnat besvara våra frågeställningar. Materialet består av anteckningar från våra fyra observationer samt inspelade intervjuer från pedagogerna. Observationerna renskrevs direkt efter tillfället. Vi jämförde våra anteckningar för att kunna hitta mönster, likheter och olikheter för att lättare analysera och bearbeta den information vi samlat (Backman 2008). Vi har för första gången använt oss av ett observationsschema och det har underlättat då vi sammanfattat våra anteckningar. Alla intervjuer transkriberades i sin helhet. De har lästs sedan igenom och beroende på relevans valdes viss empiri ut (Backman 2008).

Efter vi sammanställt vår empiri kom vi in i tolkningsfasen (Backman 2008). Det har underlättat att vi är två som samlat in material, men vi kände att tolkningsfasen kanske skulle bli komplicerad. *Tolkningsfasen är också den fas där den största oenigheten mellan forskare står att finna... data talar egentligen aldrig "för sig själva"*. (Backman 2008, s. 32). Vår oro angående tolkningsfasen besannades inte för det visade sig att vi oftast var eniga i hur vi tolkade empirin och var vi inte eniga kom vi överens efter diskussioner och överväganden.

4.5 Teoretisk ansats

Den teoretiska ansatsen vi har valt är den sociokulturella. Den gav oss ett nytt perspektiv på hur vi såg vår empiri och framför allt en fördjupning i både observationer och intervjuer. Kunskapen förmedlades via tal eller skriftspråk under lektionen. Det var då eleverna själva diskuterade vad de hört med specialläraren som förståelsen och meningen med det som sagts blev tydlig. Kunskapen omvandlades till fysisk handling där resultatet blev en scen som skapades av den kunskap som förmedlats. Det sociala samspelet fyller en viktig funktion i det sociokulturella perspektivet och kommunikation en central roll. Den sociokulturella ansatsen har av oss använts som ett verktyg att bättre förstå vårt resultat.

5 Resultat

Här presenteras en beskrivning av den undersökta skolans tema och verkstadspass. Samt resultat av det vi anser vara av relevans för vår undersökning.

5.1 Tema och verkstadsbeskrivning

De fyra pedagogerna nämner olika steg i inflytandet för eleverna. Först en startdag som ska stimulera och provocera eleverna inom det område som skolan ska arbeta med.

Sedan en brainstorming där eleverna får uttrycka vad de vill lära mer om eller vad de vill lära om. Detta blir sedan utgångspunkten för hur verkstäderna blir planerade. Det är pedagogerna som väljer temats namn, vilka ämnen och mål ur läroplanen som ska ingå i temat, då detta ingår i läraruppdraget. Två av pedagogerna nämner att elevinflytandet blir större i stigande ålder.

Under den period vi observerade var tre religioner i fokus; judendom, islam och kristendom. Under det första verkstadspasset vi observerade lästes historier ur bibeln. Därefter skapade eleverna en, vad vi kan kalla en scen, som skulle representera/beskriva en vald historia med hjälp av olika material. De hade tillgång till många olika material, såsom kartong, lera och färg.

Vid vår andra observation arbetade eleverna med sina scener. Det var sista passet och arbetet skulle färdigställas, redovisas och utvärderas. Tyvärr hann eleverna inte klart så vi fick inte ta del av när eleverna själva fick berätta och visa scenerna de skapat.

Vid vår tredje observation befann sig eleverna i ett nytt klassrum. Det var början på en ny del av temat; jordglober och magnetism. Under detta pass fick eleverna lyssna till många olika fakta, samtidigt som bilder visades. Efter informationen skulle eleverna göra sina egna jordglober av flirtkulor. De skulle rita av världsdelarna och sedan fylla i olika färger beroende på vilket klimat de olika delarna av världen har. Även här gick vi miste om att få se vad som sker när ett verkstadspass tar slut då det var första passet av tre.

5.2 Resultat av observation

Vi såg ett mönster efter fyra observationstillfällen. Vid samtliga undervisningstillfällena då speciallärare ännu inte kommit in i klassrummet var X, Y och Z ineffektiva. Ingen av dem räckte upp handen för att svara på frågor. De tycktes inte heller följa med i de instruktioner som läraren gav förutom vid ett par tillfällen och responsen blev då en övertolkning. Tydligast blev denna övertolkning då en lärare bad eleverna att ”Rensa öronen och lyssna noga”. Detta togs bokstavligt av Z som stoppade fingrarna i öronen och rörde runt. Responsen visar dock att Z lyssnat till det som sagts. Dock var det gemensamt för dessa elever att de svarade på frågor de fick av specialläraren i den lilla gruppen. Vi observerade att X, Y och Z går miste om mycket undervisningstid. Detta på grund av att de endast arbetar i närvaro av speciallärare.

Under den första observationen lästes nio berättelser upp med efterföljande frågor. Detta visade sig vara påfrestande för X som efter fyrtio minuter utbrister: *Jag orkar inte mer!* Meningen var den första som yttrades av X under lektionen. De övriga eleverna i klassen hade också börjat skruva på sig. Efter att de nio berättelserna lästs upp skulle eleverna återskapa en av dessa i olika material. X fick nu flytta från sin plats och hamnade vid ett runt bord med Z och Y. Det tog en stund innan alla fann sina platser och situationen blev stökig för X som hade svårt att komma till ro. Även specialläraren tog plats vid bordet. X, Y och Z bildade en egen grupp i klassrummet. Ingen av de observerade eleverna lämnade klassrummet då undervisningen pågick.

En rullvagn med diverse material fanns tillgänglig. Det förekom mycket spring mellan eleverna och rullvagnen. Den var placerad på andra sidan rummet från elev X som vi observerade, något som gjorde att eleven ofta var i rörelse. De elever vi observerade hade samma möjligheter som sina kamrater att själva få välja material och metod under verkstadspassen.

Elev X har ett passivt rörelsemönster till skillnad från Z och Y som har svårt att sitta still. Deras blickar flackar oftast runt i klassrummet då läraren talar. X stirrar ofta rakt fram och verkar oberörd av vad som sker runtomkring.

En del av pedagogerna lägger ofta en hand på en axel eller lägger handen över ryggen på de elever de samtalar med. Det är snarare en regel än ett undantag då pedagogerna samtalar med X, Y eller Z. Vi observerar även att en del av pedagogerna söker ögonkontakt med elever de samtalar med.

Specialläraren ger kontinuerligt frågor under verkstadspasset som gjorde det möjligt för X, Y och Z att behålla fokus på uppgiften. Frågor som: *Hur tänker du nu? Vad vill du börja med? Går det?* förekom ofta. Tålmodet varade dock inte länge hos någon av X, Y eller Z. Vid en observation framkom det tydligt då X visade sin frustration när en gubbe skulle formas i lera:

P: *Går det?*

X: *Nej!* X fortsätter med arbetet.

P: *Går det bra nu?* X svarar inte utan arbetar vidare.

P: *Hur går det?*

X: *DÅLIGT! Du får hjälpa mig!*

P: *Prova att göra hålet litet större!* X svarar inte men gör hålet större

P: *Titta vad bra det blev!*

X har gjort sin lergubbe färdigt på egen hand och applåderar sig själv. X visar även upp sin gubbe för en kamrat.

Under en observation sker följande: Specialläraren kommer tillbaka till Z, som säger: *titta vad jag gjort!* Specialläraren ställer frågor och säger till Z att denne är *jätte duktig på att rita smått*. Specialläraren tar sedan Z flirtkula och skissar färdigt den och berättar för Z att flirtkulan nu ska färgläggas. Z leker hela tiden med en annan flirtkula medan

specialläraren pratar, ritar och visar. Specialläraren reser sig upp och går till Y som ropat. Z sitter själv igen, jämför flirtkulan med bilderna som finns framför i en bok och början sedan att färglägga sin flirtkula.

Under en observation samtalar specialläraren och X om vad som ska göras och hur arbetsplanen för X ser ut för nuvarande- och kommande dagar.

X: Hinner jag göra allt?

P: Nej men du hinner fundera på vad du vill göra sen.

X: Sen ska jag göra en kamel.

En av de övriga pedagogerna ropar ut i klassrummet att det nu är 20 minuter kvar att arbeta på.

X till P: Jag hinner nog inte börja på kamelen.

Det sista vi observerade var då verkstadspasset skulle utvärderas. Specialläraren sitter med X och ber denne skriva sitt namn på pappret. X gör ett märke men skriver inte sitt namn. Specialläraren hjälper X att läsa frågorna. Det är även specialläraren som skriver ner svaren och sedan lämnar in utvärderingen till pedagogerna.

5.3 Resultat av intervju

Pedagogerna nämner svårigheterna med elever i behov av särskilt stöd då det gäller tid och personalresurs. Dock nämner de att denna skola har väldigt bra resurser eftersom tre speciallärare har möjlighet att gå in och arbeta med dessa elever under verkstadspassen. De tror att skolan satsar mer på resurser, som till exempel speciallärare, än vad många andra skolor gör eller har möjlighet till. Höstterminen 2011 är första gången de försökt tillgodose elever med behov av särskilt stöd under verkstadspassen. Detta innebär att speciallärare integreras mer i klassrummen, istället för att eleverna ska kliva ur.

Men vi har ju också för första gången försökt tillgodose de eleverna som är i behov av särskilt stöd så gott det går. Först ville inte speciallärarna, speciallärarna ville att vi skulle lyfta ut dem helt och att de inte skulle ha verkstad och det tycker jag. Jag

tror alltså, min huvudprincip är att specialläraren borde arbeta mer integrerat i klassrummen...

Under intervjun är det en av pedagogerna som nämner att Bifrostskolan i Danmark inte tar emot elever i behov av särskilt stöd och att detta skulle bero på att de inte anställer speciallärare. Till skillnad från svenska skolor som ska vara en skola för alla. Pedagogerna understryker att detta framkom genom ett studiebesök som pedagogerna gjort vid Bifrostskolan i Danmark, ingenting som pedagogerna läst i litteratur.

... För på Bifrostskolan i Danmark finns det inga behov, inga barn i behov av särskilt stöd. Utan fysiska handikapp möjligen men ingen som har några bokstäver eller tillkortakommanden, för de kan tacka nej till de eleverna...

De elever som är i behov av särskilt stöd blir ofta placerade på ett visst sätt. Placeringen är ytterst viktig beroende på elevens beteendemönster och sker med diskretion.

Jag försöker att placera dem så till exempel att det alltid är en stol ledig bredvid så att jag kan sätta mig där. Beroende på vilken elev det är. Där finns alltid jag. Jag ska finnas så nära som möjligt... Det gäller ju att hitta dem, att ha kännedom om de svårigheter som vederbörande har. Är det någon som har för vana att klättra på väggarna är den ju också bra att ha nära. Istället för att jag ska ropa och gapa kan det ju vara att lägga en hand på...

Två av pedagogerna är ense om att elever i behov av särskilt stöd tillgodosör sig kunskap bättre under verkstadspassen, dock av olika anledningar. Den ena anser att det är på grund av att det är en speciallärare med och detta underlättar för eleven.

... alltså jag tror att de tillgodosör sig bättre nu när vi har en person som sitter bredvid som kan berätta det på deras nivå och så...

Den andra pedagogerna menar att eleverna får använda sig av olika uttrycksformer, en ständig upprepning sker av vad eleven ska tillgodosöra sig. Eleven får kunskap under det verkstadspass som passar denne bäst.

I och med att de använder sådana som språk som man vet, alltså om man nu ska kalla uttrycksformerna för språk. Så är ju sannolikheten större att de har fått det till

sig. Genom att de har målat, ritat, de har dramatiserat, de har läst om dem, de har återberättat dem och skrivit om dem. Därför tror jag att de egentligen tillgodogör sig bättre.

De andra två pedagogerna är mer oroliga för eleverna i behov av särskilt stöd. Speciellt för de elever som är i behov av struktur.

... Det är svårt, det är det. Det rör till det för dem. För att det är olika klassrum och olika vuxna som introducerar de olika ämnena och så kommer det vikarier och [suckar] ja, många elever. Nu är det ju också från någon annan klass. Olika gruppkonstellationer som ställer till det och så. Så det är mycket som är svårt för dem. Mm [ler].

Pedagogerna förklarar att eleverna gör en egen utvärdering av hur de har presterat, vad de lärt sig och hur de tycker att det fungerat. Utifrån denna elevutvärdering kommenterar pedagogerna elevernas arbetsinsats. Pedagogerna nämner att formativ bedömning sker hela tiden om man gör det på rätt sätt. Summativ bedömning sker när temat är avslutat. Där bedöms elevens kunskap och elevens förmågor. En av pedagogerna nämner att det råder en viss problematik kring de elever som är i behov av särskilt stöd. Skolan är känd för att jobba Bifrostinspirerat och på grund av detta har pedagogen en rädsla för att viss överdrivenhet finns på hur bra det egentligen går för de eleverna i behov av särskilt stöd.

... vi jobbar Bifrostriktat och då vill man att det ska vara positivt. Så att det pratar vi inte så mycket om, det kanske är mer vi specialpedagoger som pratar lite mer om att det kan vara svårt för dem [Suckar].

Eleverna får ständigt möta den pedagogiska experten inom ett specifikt område då de arbetar i olika verkstäder enligt pedagogerna.

För att om jag skulle ha jobbat med det själv och ensam, eller jag eller någon annan, så möter man ju dem, Q och W är utbildade i kreativa uttrycksformer, alltså kan de göra det bäst på sitt sätt. Jag är en fena på barns läsande och välja texter. Då möter de experten där.

Pedagogen förklarar även det positiva med hur utformningen för de olika verkstadspassen sker. Eftersom varje pedagog ansvarar för ett visst område kan denne använda all tid åt att putsa planeringarna av verkstäderna och göra ett ypperligt arbete för just sitt ansvarsområde.

Pedagogerna nämner problematiken i ”en skola för alla”. De talar om de krav som ligger på pedagogen och vilka resurser som krävs för att alla barn skulle kunna gå tillsammans. De talar om oroligheten kring vissa barn, att det alltid finns någon som inte kan tillgodogöra sig kunskapen oavsett hur undervisningen är utformad eller hur mycket resurser skolan än sätter in.

... En skola för alla är ju egentligen inte en skola för alla... det går ju inte att ha en skola för alla även om vi har jobbat så gott som vi har kunnat. Men det är väldigt personal krävande... Så [...] [suckar] ja det är, ja alltså jag är både positiv och negativ till att ha Bifrost [skrattar]. Jag ser ju vinsten för många elever och så ser jag det här svåra för de eleverna som blir väldigt störda av att det ändras hela tiden. Det blir oroligt för dem. De behöver väldigt mycket struktur. Det är svårt. Med de resurserna vi har så tycker jag att vi försöker att ha en skola för alla. Ja, ja [Ler].

De talar även om att det är lättare att ha en skola för alla när det gäller de yngre eleverna, men att klyftan ofta blir för stor efter årskurs tre.

... på lågstadiet fungerar det rätt bra med de här svaga eleverna. Men sen så blir steget väldigt stort...

6 Analys

Nedan analyseras situationer från både observationer och intervjuer. Vi har valt att analysera observations- och intervjuresultatet tillsammans.

6.1 Med fokus på pedagogen

Det framkom under intervjuerna att pedagogerna inte var överens om hur gruppkonstellationer bör se ut då en av pedagogerna nämner att: *Först ville inte speciallärarna, speciallärarna ville att vi skulle lyfta ut dem helt och att de inte skulle ha verkstad* (se s.26-27). Detta indikerar att pedagogerna inte är samspelade med hur de ska bemöta och hantera olika situationer när elever i behov av särskilt stöd arbetar under verkstadspassen. Det kan även indikera att speciallärarna nu är öppna för att testa nya idéer på hur undervisningen kan elevantpassas.

Under intervjuerna framkommer att en Bifrostinspirerad pedagogik med tematiskt arbete kan medföra både möjligheter och hinder för elever i behov av särskilt stöd. Pedagogerna konstaterar att möjligheter ges då elever får använda sig av olika uttrycksformer *genom att de har målat, ritat, de har dramatiserat, de har läst om dem, de har återberättat dem* och på så vis tillgodogjort sig kunskap (se s.28). Ett sådant arbetssätt skulle kunna gynna elever i behov av särskilt stöd då möjlighet ges att ta till sig kunskap på andra sätt än det verbala och skriftliga. Det skulle även kunna betyda att då undervisningen sker i olika verkstäder, kan följderna bli att strukturen faller bort och elever i behov av särskilt stöd kan bli förvirrade. Vid vidare analys skulle det även kunna innebära att den nya miljön eventuellt fungerar som en inspirationskälla.

Under observationerna kunde två sätt urskiljas att bemöta de elever i behov av särskilt stöd i undervisningen. I det ena sättet hjälpte en speciallärare eleven att komma vidare i sitt arbete genom att hela tiden finnas vid elevens sida och samtala med denne.

Speciallärare sa ofta: *Hur tänker du nu? Vad vill du börja med? Går det?* (Se s.25). Vid första anblick skulle detta kunna visa på att pedagogen hjälper eleven till självhjälp. Vid vidare analys skulle det kunna tolkas som att pedagogen hindrar eleven från att ta egna initiativ.

I det andra sättet att bemöta elever i behov av särskilt stöd arbetade specialläraren parallellt med X, Y och Z. Eleverna ropade kontinuerligt på specialläraren. Denne gick mellan de tre eleverna och hjälpte dem att arbeta med sina projekt, delvis genom att rita på en av elevernas material utan att eleven bad om hjälp (se s.25-26). Denna situation skulle kunna tolkas som att elevens möjlighet att arbeta självständigt togs bort, men kan även ge intryck att pedagogen var stressad samt ville hjälpa eleverna att komma igång med sitt arbete.

Under observationerna framkom det att en speciallärare, samtidigt som denne gav instruktioner, fick kontakt med eleven genom beröring och ögonkontakt. Det kan tolkas som att specialläraren anser att det krävs nära kontakt med eleven för att eleven ska arbeta. Det kan även tyda på att specialläraren söker kontakt med eleven då denne försöker arbeta självständigt.

6.2 Med fokus på eleven

Det framkom under observationerna att eleverna i behov av särskilt stöd satt i en mindre grupp, tillsammans med speciallärare (i den stora gruppen om sju). Vid första anblick kan detta tolkas som att de elever som är i behov av särskilt stöd har möjlighet att få ett kunskapsutbyte med de övriga eleverna i klassen. Vid vidare analys kan det även tyda på att de elever i behov av särskilt stöd inte behöver kommunicera med sina klasskamrater eftersom specialläraren alltid finns nära till hands.

Det framgick att de observerade eleverna vände sig till specialläraren när de var i behov av hjälp. Dessa situationer skulle kunna tolkas som att de observerade eleverna inte har ett intresse för resterande elever i klassen. Det kan även indikera att eleverna i behov av särskilt stöd inte har förmåga att kommunicera med de övriga i klassen. Vidare kan det

tolkas som att möjligheten till samspel frånges eftersom specialläraren alltid är i närheten.

Det framkom under observationerna att möjligheten att skapa var lika för alla, men för de elever som är i behov av särskilt stöd tog det längre tid även då de hade hjälp av speciallärare. Detta blev tydligt då en elev frågade: *hinner jag göra allt?* Och samma elev utbrister senare: *jag hinner nog inte börja...* (se s.26) Denna situation skulle kunna tyda på att specialläraren överlåter för mycket på eleven så att denne inte hinner bli färdig. Det kan även indikera att eleven just vid detta tillfälle hade en svårare uppgift än vanligt att ta sig an.

Under observationerna framkommer det att eleverna i behov av särskilt stöd inte påbörjar sitt arbete utan direktiv från specialläraren. Det kan tolkas som att de elever som är i behov av särskilt stöd inte har kapaciteten att ta egna initiativ. Det kan även tolkas som att eleverna inte behöver ta egna initiativ då de vet att specialläraren finns till hands.

7 Slutsats och diskussion

Nedan presenterar vi vår slutsats som följs av en diskussion av resultatet. Denna del förklarar hur vi kom fram till vår slutsats. Vi berör även bristerna i vår undersökning. Yrkesrelevans och fortsatt forskning tas upp för att förhoppningsvis ge inspiration inför framtiden, både till oss själva samt andra pedagoger.

7.1 Slutsats

Vi har undersökt vilka förutsättningar och hinder som finns för elever i behov av särskilt stöd då de arbetar tematiskt. Vår undersökning visar att det finns hinder gällande den tematiska undervisningen då det sker Bifrostinspirerat. Enligt oss är en avgörande faktor skolans resurser och hur dessa fördelas. Vår slutsats är att god personalresurs krävs för möjligheten att alla elever ska kunna tillgodogöra sig kunskap som ska förmedlas via den tematiska undervisningen. Att pedagogerna även har en gemensam grundsyn tycks spela roll för bemötandet och arbetet för elever i behov av särskilt stöd. Vi kan dock inte dra en generell slutsats, då vi inte jämfört med andra skolor som arbetar tematiskt.

7.2 Diskussion

Aktivitetsnivån då de observerade eleverna arbetade självständigt var i det närmaste obefintlig. Ett antagande är att det alltid krävs en speciallärare på plats för att arbetet ska bli utfört. Den undersökta skolan gör stora ansträngningar/uppoffringar då det gäller att använda sig av speciallärare i klassrummen. Men använder skolan resurserna, speciallärarna, på bästa sätt? Vidare kan frågan ställas om eleverna tar till sig kunskapen bättre bara för att det sitter en speciallärare bredvid och har haft en extra genomgång med eleverna innan helklassgenomgången? Detta leder fram till den kanske största och viktigaste frågan: Gynnar tematisk undervisning alla elever, bara skolan har tillräckliga resurser? Eller är det bara skolor som inte har några elever med behov av särskilt stöd som har möjlighet till lyckosam tematisk undervisning?

Det är upp till kommunerna hur skolornas resurser fördelas på bästa sätt (Hjörne & Säljö 2009). Men det är inte en självklarhet att skolan i sin tur vet hur man ska hantera, placera eller arbeta med dessa resurser. Det blir att skolor får prova olika alternativ som passar just sina elever. Bara för att en fördelning av resurser passar på ett sätt en termin, betyder inte det att det fungerar på samma vis nästa termin. Anpassning måste ske beroende på vilka behov som finns.

I undersökningen jämförs Bifrostskolan i Danmark med en svensk kommunal skola. Bifrostskolan är en liten privatskola som enligt sin hemsida inte har specialpedagoger anställda (Bifrost.dk 2011). Under en intervju framkom det, att de vid ett studiebesök på Bifrostskolan fått reda på att skolan inte tar emot elever som är i behov av särskilt stöd. Konceptet att arbeta Bifrostinspirerat har applicerats på en svensk, kommunal skola som skall tillgodose alla elever. Är det möjligt att alla elever kan tillgodogöra sig undervisning som från början utvecklats för att passa en viss sorts elever? På Bifrostskolan är elever unika men de har inga problem med koncentration eller inläring. På den undersökta skolan sker undervisningen till stor del som på skolan i Danmark men med en helt annan sorts elever. Även dessa elever är unika men vissa har koncentrationssvårigheter och problem med inläring. Ett antagande är att alla skolor inte har möjlighet att ha en speciallärare till varje elev som är i behov av särskilt stöd.

Är det då endast skolor med ansenliga resurser som kan bedriva tematisk undervisning? Erfarenhet säger att det faktiskt är resurser som styr, det vill säga ekonomin

I undersökningen berörs att elever i behov av särskilt stöd, i synnerhet elever med koncentrationssvårigheter, behöver tydlig struktur. Undersökningsskolan arbetar i olika verkstadslokaler, varje verkstad arbetar med olika uttrycksformer och varje verkstad har olika pedagoger med skilda ledarstilar. Sandström (2005) konstaterar att det är viktigare att fokusera på vem som ska läras, inte metoden som används för att nå ett visst mål. Det står i motsats till det sociokulturella perspektivet där bland annat kommunikation är ett redskap för att nå ut till den som ska lära. Skolans uppbyggnad kring hur undervisningen sker är att eleverna ska använda sig av olika uttrycksformer, olika kommunikationsredskap, för att ta till sig kunskapen. En fråga som blir viktig för denna undersökning är om det gynnar de elever i behov av särskilt stöd? De introduceras inte bara till nya arbetsformer i helklass utan även olika lärostilar och tolkningar av dessa måste göras. Detta kan leda till förvirring hos de elever som är i behov av särskilt stöd. Temat blir uppdelat och helheten kan gå förlorad.

Att elever är nyfikna av naturen är något som tas tillvara under just verkstadspassen. De får möjlighet att själva prova om en idé håller eller inte. För många elever i behov av särskilt stöd kan denna erfarenhet bli negativ. Speciellt för dem som har diagnosen AD/HD. Koncentration och tålamod är inte dessa elevers starka sida och faran är att olusten tar vid där lusten ska spela en stor roll. Frågan är om inte olusten kan komma att bli så överväldigande att ett motstånd riskerar att födas inför följande verkstadspass. Är det då värt att vid varje verkstadspass testa och se om en idé håller eller inte? Finns redan färdiga lösningar som är lika bra där självkänslan kanske kan växa istället för att få sig en törn?

Pedagogerna på skolan vill självklart varje elevs bästa. Det märktes tydligt under intervjuerna och även under observationerna. Det framgick dock att det var stora skillnader på pedagogernas bemötande av eleverna i både tal och handling. En av speciallärarna arbetade åt eleven och en annan speciallärare drev eleven att göra så mycket som möjligt själv. Målet för dessa elever är att de framöver ska bli självständiga. Så varför jobbar inte speciallärarna efter ett gemensamt förhållningssätt? Borde inte båda speciallärarna sträva efter att eleverna ska göra så mycket som möjligt själva,

istället för att ta över elevernas arbete när det är ont om tid. Är det verkstadsarbetet som gör att det är ont om tid för eleverna? Eller är det möjligtvis så att det hade funnits mer tid om pedagogerna alltid arbetade på samma sätt? Om speciallärarna och pedagogerna hade en gemensam pedagogisk plattform i mötet med eleverna kan tryggheten eventuellt öka bland elever och pedagoger. Kanske hade pedagogerna gynnats av att få handledning utifrån?

De tre observerade eleverna satt alltid i samma grupp då de skulle ha tillgång till speciallärare. De var en liten grupp i den stora gruppen. En pedagog talade om att denne kände ett stort misslyckande varje gång en elev var tvungen att lämna klassrummet för att arbeta hos en speciallärare. Brodin och Lindstrand (2010) säger att det finns en stor risk att eleven som är tvungen att lämna klassrummet kommer att känna ett utanförskap. Westling (2005) konstaterar att det är ett lika stort utpekande att alltid sätta de elever i behov av särskilt stöd i samma grupp i klassrummet. Hur vet pedagogen vilket sätt som gynnar eleven? Att hela tiden ha en vuxen som pekar och berättar extra just för dem inför alla andra elever. Eller att behöva kliva ur den gemensamma miljön i tid och otid för att bli undervisad ensam eller i mindre grupp? Vilka konsekvenser får situationen för de inblandade? Som pedagog är det godtagbart att ibland får känna sig misslyckad, om det resulterar i att en elev klarar en dag utan konflikter tack vare en paus eller att en speciallärare integreras i klassrummet.

Det finns en risk att de elever som är i behov av särskilt stöd är utanför trots att de befinner sig i samma klassrum. Är de verkligen så delaktiga och inkluderade som skolan/pedagogerna vill att de ska vara? Har dessa elever möjlighet och förutsättningar att kunna bidra till det kollektiva lärandet som temaarbete kräver? I litteratur och under de intervjuer som gjorts spelar elevinflytandet en stor roll i den tematiska undervisningen. Observationerna ger dock ett annat intryck. De elever som är i behov av särskilt stöd är endast aktiva vid ständigt stöd och uppmanande från specialläraren. Att ta egna initiativ ingår inte i dessa elevers vardag. Om de elever i behov av särskilt stöd inte bidrar med egna tankar och idéer, är de då en del av det tematiska arbetet? Eller är de endast passivt närvarande?

Möjligheterna till samarbete och interaktion med kamraterna är stor vid verkstadspassen. Pedagogerna verkar ha en överenskommelse med eleverna att detta är accepterat, bland annat uppmuntrades eleverna att fråga sina kamrater om råd och tips. Arbetet sker vanligen i mindre grupper vilket ger möjlighet till samarbete. Övriga elever i klassen frågar ofta varandra om hjälp och råd och aldrig uppfattade vi att eleverna såg det som en tävling att bygga snyggast eller bli färdiga först. De elever vi observerade interagerade dock relativt lite med sina kamrater, om vi jämför med hur samarbetet såg ut i övrigt. Kan det vara så att de observerade eleverna inte har kapaciteten att samarbeta med andra? Eller är det så att det inte behövs samarbeta med andra för att specialpedagogen finns så nära tillhands? Dock så finns möjligheten för samarbete eftersom de befinner sig i klassrummet. Den möjligheten hade varit obefintlig om eleverna klivit ur klassrummet för att arbeta enskilt med specialläraren. Kanske är det så att interaktionen kan växa med tiden för dessa elever när de blir trygga i hur arbetet är utformat.

Det finns bra möjligheter genom att arbeta tematiskt. Eleverna får använda olika uttrycksformer och ta del av samma information fast på olika sätt. Variationen av material bidrar till att hålla uppe lusten att lära. På de verkstadspass vi observerade fanns en hel rullvagn med material att välja från. Men för en del elever kan mängden av material att välja mellan, innebära att ingenting blir gjort eller att hela lektionen tas i anspråk för ett val. Vi är oroliga för att dessa små val blir en stor tidstjuv för de elever som inte har råd att förlora dyrbar undervisningstid. Pedagogerna kanske borde ge färre valmöjligheter när det gäller material? Det kan vara ett sätt att fortare komma igång med uppgiften. Resonemang kring olika material eller utförande kräver ett tänkande som inte alltid är linjärt och kan utmana till en lösning som eleven först inte ansåg möjlig. En av de observerade eleverna uppvisade en enorm stolthet efter att på eget bevåg ha använt olika material. I de situationer detta fungerar ger det med stor sannolikhet eleven stort självförtroende.

Under intervjuerna framkom det att alla elever själv fick skriva en utvärdering om hur undervisningen av temat fungerat. Detta skedde skriftligt. För elever i behov av särskilt stöd innebär detta ännu en uppgift som är svår att utföra på egen hand. Personalresurs krävs och även mer tid. En muntlig version hade möjligtvis underlättat och gynnat både elever och pedagoger. Genom att själva bedöma sina egna arbeten påverkar eleverna i

förlängningen sin egen undervisning. De observerade eleverna har samma möjligheter som sina kamrater med den skillnaden att de behöver resurser i form av tid och personal.

Det är först vid bedömningen som det framkommer om eleverna verkligen har lärt sig något. Oavsett hur denna bedömning sker är den en tydlig indikator på om den kunskap som lärarna hade för avsikt att förmedla tillgodogjorts av eleverna. Något som bör beaktas är att dessa elever ännu inte får betyg då de endast går i årskurs tre och fyra. Under en av intervjuerna nämner en pedagog att det finns en påtaglig risk att de elever som är i behov av särskilt stöd inte klarar av det ökade kravet efter årskurs tre. Enligt den nya läroplanen så skall betyg ges redan i årskurs sex. Vad händer med dessa elever då?

7.3 Kritisk granskning

Ramen för detta arbete är relativt begränsad då tidsaspekten varit snäv. Detta har lett till att vi endast har utfört fyra observationer och fyra intervjuer. Detta kan anses som en för liten del att dra slutsatser ifrån, men vi anser att empiri vi samlat in räcker för att besvara våra frågeställningar.

Den litteratur vi hänvisar till i arbetet är inriktat på antingen elever i behov av särskilt stöd eller tematisk undervisning. Vi har inte funnit litteratur som binder samman dessa ämnen.

7.4 Framtida yrkesroll

Undersökningen har öppnat våra ögon för hur ett positivt bemötande ska ske mellan pedagog och elever i behov av särskilt stöd. Vi önskar att denna undersökning kan

väcka tankar hos andra pedagoger, om hur skolan arbetar och hur de bemöter elever i behov av särskilt stöd. Det kan i sin tur leda till diskussioner som hjälper och utvecklar arbetslaget om hur de ska hantera lärotillfällen som bedrivs tematiskt.

7.5 Fortsatt forskning

Eftersom vår undersökning har begränsningar skulle det vara intressant att forska vidare inom området som binder samman tematisk undervisning och elever i behov av särskilt stöd. Forskning på detta område skulle gynnas genom att undersöka ett flertal tematiska skolor. Denna forskning borde sträcka sig över en lång period för att tydligt kunna följa elevernas utveckling, resultat och mottaglighet för arbetsformen.

Referenser

- Asmervik, Sverre, Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Børneskolan Bifrost (2002). *Bifrostskolan och mötet med Leonardo da Vinci*. Svensk översättning: Sohlman, Birgitta. Täby: Sama (Danmark)
- Dewey, John (1995). *Individ, skola och samhälle – pedagogiska texter av John Dewey; urval, inledning och kommentarer av Sven G Hartman och Ulf P Lundgren*. Stockholm: Natur och Kultur
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2009). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kylén, Jan-Axel (1994). *Fråga rätt – vid enkäter, intervjuer, observationer och läsning*. Stockholm: Kylén Förlag
- Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan, Wagner, Ulla & Rydstav, Emma (2008). *Vilja och våga – temaarbete i grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur (Polen)
- Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (2010). *Människor i behov av stöd*. Stockholm: Liber
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

- Sagalovsky, Laura & Falk, Bisse (2007). *Den nya skolan*. Sundbyberg: Alfa Print
- Sandström, Birgitta (2005). *När olikhet föder likhet – hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Teeter, Phyllis Anne (2004). *Behandling av AD/HD – ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Westling Allodi, Mara (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla – Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Stockholm: Lärarhögskolan
- Wood, David (1999). *Hur barn tänker och lär - tänkandets utveckling i ett socialt sammanhang*. Lund: Studentlitteratur

Elektronisk referens

Børneskolan Bifrost. Tillgänglig på Internet:

<http://www.bifrost.dk/Infoweb/Designskabelon7/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=> (2011-11-01)

Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet:

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf (2011-09-09)

Leijon, Marie (2011) *Observation som metod*. Tillgänglig på Internet:

<http://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/Lararutbildning/arstudent/Listning/Examensarbete/Natresurser-till-examensarbetet/Observation-som-metod/> (2011-09-19)

Olsson Jers, Cecilia (2011) *Intervjuföreläsning*. Tillgänglig på Internet:

<http://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/Lararutbildning/arstudent/Listning/Examensarbete/Natresurser-till-examensarbetet/Intervju-som-metod/> (2011-09-19)

Skolverket (2011). *Formativ bedömning - bedömning för lärande*. Tillgänglig på Internet:

http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/formativ_bedomning (2011-10-14)

Skolverket (2011). *Summativ bedömning*. Tillgänglig på Internet:

http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/summativ_bedomning (2011-10-14)

Bilaga 1

Information:

Var/När	Inblandade	Vad/Hur	Tanke

Bilaga 2

1. Vad innebär tematisk undervisning för dig?
2. Hur stort inflytande har eleverna på det tematiska arbetet?
3. Anser du att resurser finns för att undervisa tematiskt? Nyckelord: personal, kunskap, handledning, material.
4. Vad innebär begreppet ”barn i behov av särskilt stöd” för dig?
5. Hur är ditt förhållningssätt till de barn som är i behov av särskilt stöd under verkstadspassen?
6. Hur anser du att de barn som är i behov av särskilt stöd tillgodogör sig kunskap under verkstadspassen?
7. Hur bedöms arbetet som sker under verkstadspassen?
8. Vad innebär uttrycket ”en skola för alla” för dig?

Bilaga 3

Målsman för elever i årskurs 3 och 4!

Vi är två lärarstuderande som just nu skriver vårt examensarbete på Malmö högskola – vi studerar således vår sista termin innan examen.

Vi kommer att observera (ej fotografera eller föra ljudupptagningar) ett par tillfällen då era barn befinner sig i verkstaden.

Vårt fokus kommer att ligga på pedagogerna då det är detta perspektiv vårt examensarbete har. Det är dock ofrånkomligt att undervisningen sker utan kontakt med elever. Risken är då stor att dessa kan komma att finnas med i våra anteckningar vid observationen.

Vi måste dock understryka att dessa elever kommer att finnas med under fingerade namn med total anonymitet, liksom skolans namn och övriga inblandade.

Om detta mot förmodan inte känns bra så kontakta ansvarig klassföreståndare så att vi ej för anteckningar om just ert barn.

Med Vänlig Hälsning

Emelie Löfvander och Li Hinderot Flogin