

PRAKTIKNÄRA PEDAGOGISK FORSKNING

I DET LÄRANDE NORDISKA NÄTVERKET GEMENSAMMA VÄGAR

EN ANTOLOGI



Red. Gerd Pettersson, Oddbjørn Knutsen, Eva Silfver och Kristina Ström

Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen
Umeå universitet 2021, Nr 100



UMEÅ UNIVERSITET

Praktiknära pedagogisk forskning i det lärande nordiska nätverket Gemensamma Vägar: En antologi
Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet 2021, Nr 100

© Gerd Pettersson, Oddbjørn Knutsen, Eva Silfver och Kristina Ström (Red.), 2021.

Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, SE-901 87 Umeå
www.umu.se/

ISBN 978-91-7855-561-1
ISSN 1403-6169

Foto: Gemensamma vägar, Umeå universitet
Formgivning: Ulrika Sahlén, Umeå universitet

Innehållsförteckning

INLEDNING

1. Gemensamma Vägar -
gränslöst nordiskt ”praktiknära” specialpedagogiskt samarbete 7
Gerd Pettersson, Kristina Ström, Eva Silfver, Oddbjørn Knutsen & Inger Dahlgren

ELEVERS UTVECKLING OCH LÄRANDE

2. Erfaringer fra elever med synsnedsettelse med
tilrettelegging i videregående opplæring 11
Yvonne Jakobsen, Torunn Berg Johansen & Mirjam Harkstad Olsen
3. Berättelseskivande på gymnasiesärskolan
- En fallbeskrivning av utveckling av textkvalitet och skrivprocesser28
Yvonne Knospe & Linnéa Palm

UTVECKLING AV LÄRMILJÖER

4. Design för lärande i Särskolan48
Sofia Eriksson Bergström, Carina Söderlind Löfvander & Maria Svensson
5. Styrka, glädje och medkänsla –
Att stärka hälsa hos barn genom positiva psykologiska insatser i skola och familj64
Åse Fagerlund & Mari Laakso
6. Skolerfarenheter och tillitsfulla relationer –
att tolka och förstå sitt eget livssammanhang86
Kim Wickman

PROFESSIONSUTVECKLING

7. Utvecklingsprocessen i ett praktiknära forsknings- och
utvecklingssamarbete – exemplet Specialpedagogisk fjärrhandledning106
Gerd Pettersson
8. Samundervisning – ett sätt att stödja mångfalden i klassrummet126
Maria Rönn-Liljenfeldt

FJÄRRHANDLEDNING/UNDERVISNING

9. PPT på nett i barnehager143
Oddbjørn Knutsen
10. Nettbasert undervisning i grunnskolen –
hvordan fungerer det? En kvalitativ studie av læreres erfaringer160
Atle Kristensen & Sylvi Bratteng
11. Med rätt till modersmålsundervisning –
Fjärrundervisning som alternativ för ett ökat språkande mellan elever och lärare175
Fanny Pettersson & Peter Hjelm

Författarförteckning



Torunn Berg Johansen er utdannet spesialpedagog og arbeider som seniorrådgiver i Statped. Hun arbeider med ulike tiltak for tilrettelegging, økt inkludering og mestring i barnehage, skole og utdanning for barn, unge og voksne med ulike hørselsutfordringer.



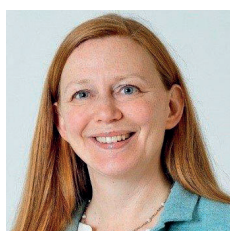
Sylvi Bratteng er universitetslektor i pedagogikk ved Nord universitet og for tiden studieleder ved master for grunnskolelærerutdanninga. Hun har tidligere jobbet i grunnskolen og vært leder for interkommunal PP-tjeneste, samt engasjert som ressursperson ved Læringsmiljøsenteret ved universitet i Agder. Forskningsinteressen omhandler skoleutvikling og ledelse, hvor hun også har publisert artikler.



Inger Dahlgren arbeider inom Umeå kommun som utvecklingsledare för särskolan och är länsamordnare för Västerbottens län inom Särskolenätverket Norr. Inom särskolans olika skolformer har hon arbetat som rektor under 10 år och hennes forsknings- och utvecklingsintresse är främst elevhälsoarbete och yrkesförberedelser. 1983 tog hon lärarexamen i matematik och samhällskunskap och 2015 genomförde hon rektorsprogrammet.



Sofia Eriksson Bergström, fil. dr i pedagogik. Arbetar som lektor vid Institutionen för Utbildningsvetenskap på Mittuniversitetet. Forskar och bedriver forsknings- och utvecklingsprojekt om rum för lärande, kreativitet och tillgänglighet vid skolor och förskolor samt andra verksamheter såsom museum och Science centers.



Åse Fagerlund är FD, specialistpsykolog i neuropsykologi och psykoterapeut. Åse arbetar som seniorforskare vid Folkhälsans forskningscentrum i Helsingfors. Åse leder forskargruppen Styrka, glädje och medkänsla som bedriver interventionsforskning i syfte att stärka psykiskt välbefinnande hos barn, familjer och skolpersonal genom metoder i positiv psykologi, KBT och neurovetenskap.



Mirjam Hørkestad Olsen er professor ved UiT Norges arktiske universitet og seniorrådgiver i Statped (Statlig spesialpedagogisk støttesystem). Hun arbeider med fagutvikling og forsker på tema innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk, spesielt tematikken inkludering og psykososialt læringsmiljø.



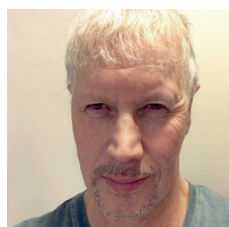
Peter Hjeltn är IT-pedagog vid Mediacenter, Region Västerbotten. Hans uppdrag handlar främst om kompetenshöjande insatser inom digitalisering i det kommunala utbildningsväsendet från förskola till gymnasie- och eftergymnasial utbildning. Ett av Peters främsta uppdrag är att tillsammans med skolhuvudmännen i Västerbottens län utveckla fjärrundervisning i grund- och gymnasieskola. Tidigare arbetade Peter som verksamhetsutvecklare i Umeå kommun med uppdraget att utveckla fjärrundervisning i ämnet modersmål och studiehandledning i grundskola och gymnasium.



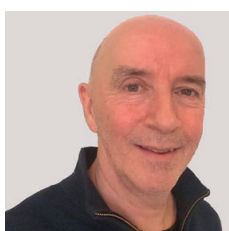
Yvonne Jakobsen er seniorrådgiver i Statped. Hun arbeider med fag- og kompetanseutvikling for lærings- og skolemiljø, mestring og inkludering.



Yvonne Knospe har avlagt doktorsexamen i ämnet språkdidaktik och jobbar som lektor på Institutionen för språkstudier vid Umeå Universitet. Hon undervisar huvudsakligen inom speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling. Hennes främsta forskningsintressen är läs- och skrivutveckling hos elever med språkliga svårigheter, skrivstrategiforskning samt klassrumsinterventioner.



Oddbjørn Knutsen er dosent i spesialpedagogikk og pedagogikk ved Nord universitet. Han er studieprogramansvarlig og faglærer ved spesialpedagogiske studier, og underviser i tillegg på lærerutdanningene. Knutsen har i mange år ledet og forsket på flere store praksisrelaterte prosjekter i skoler, barnehager og i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Han hospiterer også jevnlig i PPT.



Atle Kristensen er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet. Kristensens interesse for forskning og utvikling er spesielt rettet mot teknologibruk i skolen med fokus på læring. Kristensen er emneansvarlig for Lærerspesialiststudiet i profesjonsfaglig digital kompetanse, foreleser og veileder ved Rektorutdanningen i Bodø og ved videreutdanningsstudiet: Ledelse og digitalisering ved NTNU i Trondheim.



Mari Laakso, SvM, har sedan 2015 arbetat på Folkhälsans forskningscentrum i Helsingfors inom forskningsprojektet Styrka, glädje och medkänsla. Hennes doktorsavhandling handlar om att stärka barns och familjers välbefinnande utifrån ett positivt psykologiskt perspektiv. Inom positiv psykologi har evidensbaserade metoder utvecklats som skulle kunna användas mera i skolvärlden.



Linnea Palm har examen från grundskollärarutbildning Sv/So 1-7, svenska som andraspråk samt speciallärarutbildning, inriktning utvecklingsstörning. Hon är anställd som lärare/speciallärare i gymnasiesärskolan på Midgårdsskolan i Umeå. Hon undervisar bl.a. i svenska men arbetar språkutvecklande även i andra ämnen.



Fanny Pettersson är universitetslektor och docent i pedagogik vid Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet. Hennes forskning handlar främst om digitalisering i skola och högre utbildning. De senaste åren har hon varit involverad i ett flertal forsknings- och utvecklingsprojekt kopplat till fjärr- och distansundervisning i grund- och gymnasieskola.



Gerd Pettersson är lärare och forskare vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Hennes undervisning är främst inom speciallärarprogrammet och yrkeslärarprogrammet. Forskningsintresset riktas mot specialpedagogisk verksamhet, specialpedagogisk (fjärr) handledning och fjärrundervisning. Praktisknära skolforskning utgör en central del av hennes forskning och berörda skolverksamheter är glesbygdsskolor, gymnasieskolans yrkesförberedande program samt grundsärskolan.



Maria Rönn Liljenfeldt är pedagogie magister med specialpedagogik som huvudämne. Hon är tjänstledig från sitt lektorat som speciallärare vid Vasa övningsskolas grundläggande utbildning och är nu anställd som doktorand i specialpedagogik inom projektet SAMSKOLAN vid Åbo Akademi i Vasa. Hennes intresseområden är lärarsamverkan och inklusion.



Eva Silfver är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Umeå universitet, men har även lång erfarenhet av undervisning i naturvetenskapliga skolämnen och matematik. Evas forskningsintressen handlar om normer och identitetsskapande i skola och samhälle där frågor om makt, demokrati och delaktighet är centrala frågor. Intresset för praktisknära forskning startade i samband med hennes avhandlingsarbete där hon ledde två aktionsforskningsprojekt tillsammans med gymnasielärare.



Kristina Ström är doktor i specialpedagogik. Hon är verksam som professor i specialpedagogik vid Fakultaten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, campus Vasa. Hon ansvarar för utbildningen av speciallärare och specialpedagoger på svenska i Finland och har en lång erfarenhet av nordiskt samarbete på det specialpedagogiska området. Till hennes främsta forskningsintressen hör specialpedagogisk verksamhet, speciallärarprofession, inkludering och komparativa perspektiv på specialpedagogik som vetenskaps- och verksamhetsområde.



Maria Svensson är utbildad förskollärare och pedagogista. Hon arbetar som utvecklingsledare/pedagogista och har ansvar för att kontinuerligt driva de pedagogiska frågorna och kritiskt granska den pedagogiska verksamheten utifrån uppdraget i läroplanen, aktuell forskning och beprövad erfarenhet. Hennes FoU-intresse handlar om att möjliggöra en verksamhet där elevers olikheter ses som tillgångar och som utgår från barn och elevers perspektiv.



Carina Söderlind Löfvander är legitimerad förskollärare, fritidslärare och lärare för undervisning i grundskola och gymnasial utbildning. Hon har lång erfarenhet av arbete som skolledare och arbetar just nu som rektor för en grundsärskola. Hennes intresse inom ramen för FoU är att främja en kultur som inspirerar och stimulerar personal och elever till delaktighet i olika förändringsarbeten med att erbjuda barn/elever tillgängliga lärmiljöer.



Kim Wickman, universitetslektor och docent i pedagogik vid Umeå universitet. Hennes forskning rör skärningspunkten mellan specialpedagogik och idrottsvetenskap. Hon har en särskild inriktning mot genus och mångfald och har mångårig erfarenhet av att undervisa inom ramen för specialpedagogprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning.

1.

Gemensamma Vägar - gränslöst nordiskt "praktiknära" specialpedagogiskt samarbete

**Gerd Pettersson, Kristina Ström, Eva Silfver, Oddbjørn Knutsen och
Inger Dahlgren**

BAKGRUND

Denna antologi är sprungen ur ett nordiskt (svenskt – norskt – finländskt) samarbete kallat Gemensamma Vägar (GV) och som finns inom det pedagogiska och specialpedagogiska området. GV-samarbetet, vilket sträcker sig drygt 20 år bakåt i tiden, var från början en traditionell skolkonferens för lärare men har under årens lopp utvecklats till ett samarbete mellan lärare/pedagoger, forskare och statliga myndigheter. Att samarbetet inom GV vilar på dessa tre "ben" gör det inte bara stadigt utan också unikt i den nordiska kontexten. Förutom personal från för- och grundskolor i de tre länderna samt forskare och administratörer vid Nord universitet, Norge, Åbo Akademi i Vasa, Finland och Umeå universitet, Sverige, är även Särskolenätverket Norr och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) i Sverige, Statped Nord, Norge och Nationellt center för lärande och kompetens (Valteri) i Finland våra samarbetspartners. GV är fortfarande en välbesökt konferens och även en bred arena för att hitta samarbetspartners och inspiration för att utveckla olika typer av forsknings- och utvecklingsarbeten (FoU).

Sverige, Finland och Norge har trots olika skolsystem likartade nationella mål för förskola och skola uttryckta i ländernas styrdokument, vilket innebär en "förskola och skola för alla", även för barn och ungdomar i behov av extra stöd, tillfälligt eller över tid. Vi menar att ett för-verkligande av en skola där alla barn/elever känner sig välkomna och där deras lärande-potential beaktas, kräver samverkande insatser mellan myndigheter, skolhuvudmän, rektorer, lärare och forskare. Det är mot bakgrund av sådan samverkan som antologin vuxit fram. Tack vare ett bidrag från Nordplus Horizontal år 2018 har samarbetet ytterligare fördjupats och möjliggjort för oss att genomföra denna antologi. Vår förhoppning är att du som är lärare ska hitta flera inspirerande texter som bidrar till att utveckla din under visning och att du som är forskare får insikter i praxisfältet. Vi hoppas även att antologin ska kunna inspirera till att ytterligare utveckla samarbete mellan skola och akademi.

BETYDELSEN AV SAMARBETE FÖR SKOLUTVECKLING: EXEMPLET SÄRSKOLENÄTVERKET NORR

För att ytterligare förtydliga vikten av samarbete för skolutveckling ger vi här ett exempel från den svenska kontexten. Likartade samarbeten finns även i Norge och Finland. I Sverige finns ett etablerat nätverk för skolformen särskola, benämnt Särskolenätverket Norr. Nätverket koordineras av en forskare vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet och består av en representant från SPSM samt valda representanter från de fem nordligaste länen, där de fem representanterna, i sin tur, samordnar var sitt länsnätverk. Länsnätverken är en kommunövergripande samverkan med regelbunden träffverksamhet som ska verka för ett likvärdigt och hållbart lärande av hög kvalitet för elever inom målgruppen för särskolan och som plattform för kompetensutveckling för särskolans aktörer.

Det förtroendefulla samarbetet som utvecklats inom GV har möjliggjort att forskare via Särskolenätverket Norr fått tillträde till de skolverksamheterna som har deltagit i FoU-samarbeten och praktikhära forskning. Skolrepresentanterna har varit delaktiga i ansökningar av forsknings- och projektmedel, planerat och genomfört behovsbaserade utvecklingsarbeten. Den svenska skollagen (SFS 2010:800) anger att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket visar på vikten av stärkt samverkan med akademien i de nämnda nordiska universiteteten. Särskolenätverket Norr har haft en tydlig vision när det gäller hur förfrågningar och förslag till forskning ska vara förankrade och efterfrågade av skolverksamheterna inom nätverket. Detta har skett genom kontinuerlig behovsinventering och utveckling av relevanta forskningsområden för berörda skolverksamheter. Forsknings-resultaten har kommunicerats med de aktuella skolverksamheterna och därefter legat till grund för utformningen, utvecklingen och genomförandet av utbildningen i särskolan. Berörda skolaktörer hävdar att denna arbetsprocess har ökat kvaliteten i länsnätverkens utvecklingsarbete och i särskolans verksamhet.

PRAKTIKNÄRA FORSKNING ELLER FORSKNING OCH UTVECKLINGSARBETEN?

Praktikhära forskning är en term som ofta, kanske till viss del oreflekterat, återkommer när GV-aktiviteter beskrivs. Inom redaktörgruppen för antologin har vi diskuterat huruvida denna bok faktiskt beskriver praktikhära forskningsprojekt, eller om den gör något annat. Vi värljer oss alltså lite inför ordet "praktikhära", bland annat för att det innehåller flera oklarheter, till exempel i frågan om vems "praktik" vi pratar om, eller vad vi menar med "nära" forskning. Den praktikhära forskningen lyfts också, i alla fall i Sverige, fram som en politisk lösning på skolans låga måluppfyllelse, en skrivning vi i viss mån är kritiska till då vi menar att detta kan vara en alltför teknokratisk syn både på vad forskning är och vad skolan syftar till. Praktikhära forskning kan, sägs det vidare i den statliga propositionen, "...beteckna kunskap som har direkt nytta och användbarhet i verksamheten..." (Prop. 2016/17: 50, s. 105). Vi menar dock att en sådan syn på kunskap kan bli för urholkad. I stället tänker vi att forskningens uppgift är att skapa ny kunskap – också om sådant som vi idag kanske inte ser en direkt nytta med eller användbarhet av.

Till slut har vi i alla fall landat i att det som möjligen kan kallas "praktikhära" i delstudierna som presenteras i denna antologi antingen består i att:

- a) forskare studerat, utvecklat eller utvärderat något i en "praktik", till exempel en viss typ av undervisning, metod eller liknande;

- b) skolaktörer identifierat något de i sin "praktik" vill ha hjälp av forskare att studera, utveckla eller utvärdera;
- c) utvecklings- och eller forskningsprojekt där forskare och skolaktörer (läs: "praktiker") mer eller mindre studerat, utvecklat eller utvärderat något tillsammans.

ANTOLOGIS KAPITEL

Kapitlen i antologin visar på den bredd som finns i det nordiska samarbetet kring GV, såväl när det gäller skribenternas profession som texternas tematik. Texterna behandlar dels olika perspektiv på lärmiljö och lärmiljöutveckling, dels fjärrundervisning och fjärrhandledning. Den gemensam a nämnaren i alla kapitel är "praktiknära" forskning och pedagogisk utveckling. Som exempel kan nämnas forskningsbaserade interventioner, nya sätt att undervisa och använda digital teknik samt kunskap om lärmiljöers betydelse för elevers utveckling och lärande.

Vi har även delat in antologins kapitel utifrån ovanstående beskrivna a-c-kategorier, men det finns också kapitel som befinner sig i fler än en kategori (se tabell nedan).

KAPITEL	KATEGORI
2) ERFARINGER FRA ELEVER MED SYNSNEDSETTELSE MED TILRETTELEGGING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	a
3) BERÄTTELSESKRIVANDE PÅ GYMNASIESÄRSKOLAN - EN FALLSTUDIE OM UTVECKLING AV TEXTKVALITET OCH SKRIVPROCESSER	a+c
4) DESIGN FÖR LÄRANDE I SÄRSKOLAN	c
5) STYRKA, GLÄDJE OCH MEDKÄNSLA – ATT STÄRKA HÄLSA HOS BARN GENOM POSITIVA PSYKOLOGISKA INSATSER I SKOLA OCH FAMILJ	a
6) SKOLERFARENHETER OCH TILLITSFULLA RELATIONER – ATT TOLKA OCH FÖRSTÅ SITT EGET LIVSSAMMANHANG	a
7) UTVECKLINGSPROCESSEN I ETT PRAKTIKNÄRA FORSKNINGS- OCH UTVECKLINGSSAMARBETE – EXEMPLET SPECIALPEDAGOGISK FJÄRRHANDLEDNING	a+b
8) SAMUNDERVISNING – ETT SÄTT ATT STÖDJA MÅNGFALDEN I KLASSRUMMET	a
9) PPT PÅ NETT I BARNEHAGER	a
10) NETTBASERT UNDERVISNING I GRUNNSKOLEN – HVOR- DAN FUNGERER DET? EN KVALITATIV STUDIE AV LÄRERES ERFARINGER	b
11) MED RÄTT TILL MODERSMÅLSUNDERVISNING – FJÄRRUNDERVISNING SOM ALTERNATIV FÖR ETT ÖKAT SPRÅKANDE MELLAN ELEVER OCH LÄRARE	

Alla antologins texter har granskats i flera steg. Dels inbördes av kapitelförfattarna, dels av oss i redaktionsgruppen. Några texter är dessutom granskade av externa läsare.

Granskningen har skett på begäran av respektive författare och de externa läsarna valdes ut av oss i redaktionsgruppen. De texter som granskats av externa läsare har fått en asterisk (*) efter titeln på respektive kapitel. Slutligen har samtliga antologikapitel granskats av två seniora forskare vid Pedagogiska institutionen.

Slutligen hoppas och tror vi att Gemensamma Vägar ska fortsätta vara en arena där vi tillsammans utvecklar och lär oss utveckla gränsöverskridande, men också gemensamma projekt i samarbete mellan de nordiska länderna, mellan forskare och pedagoger i förskola och skola. Projekt som är viktiga för alla typer av förskole-/skolaktörer. Även om det kan vara svårt, och kan ta tid – för det är trots allt fantastiskt roligt!

REFERENSER

Prop. 2016/17:50. *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2016/11/prop.-20161750/>

2.

Erfaringer fra elever med synsnedsettelse med tilrettelegging i videregående opplæring*

Yvonne Jakobsen, Torunn Berg Johansen og Mirjam Harkestad Olsen

Kapitlet er utformet som en vitenskapelig artikkel og vil presenterer en studie som pågår i Nord-Norge, hvor Statped (Statlig spesialpedagogisk støttesystem) er prosjekteier. Formålet med studien er å undersøke hvilke faktorer som kan påvirke gjennomstrømming i videregående opplæring for nordnorske elever med læringsutfordringer. I denne artikkelen vil vi ta utgangspunkt i erfaringer med tilrettelegging i videregående opplæring basert på tilbakemeldinger fra ungdommer med synsutfordringer.

Undersøkelsen er bygd opp som et casestudiedesign, hvor både kvalitative og kvantitative data inngår. Kvantitative data er innhentet ved hjelp av et spørreskjema som ble sendt ut via brukerorganisasjoner og Statped. Det kom 68 svar. Basert på antall svar i spørreundersøkelsen så vi noen tendenser vi fant verdt å undersøke nærmere gjennom kvalitative intervju med et utvalg av informanter.

Artikkelen vil diskutere faktorer for tilrettelegging ved synsutfordringer og hvilke erfaringer ungdommene formidler med tanke på verdien de opplever at videregående opplæring har. Sentrale funn er at støtten kan bli en hindring og at kompetanse hos de som skal gi støtte får stor betydning for hvordan ungdommene opplever kvaliteten av tilretteleggingen.

INNLEDNING

I dette kapitlet vil vi belyse erfaringer tilknyttet tilrettelegging i videregående opplæring, slik de er beskrevet av elever med ulike synsnedsettelse. Erfaringene som presenteres er basert på elevfortellinger.

I Norge gjennomfører ca. 75 % av ungdommene videregående opplæring (ssb.no, 2020). Det er ulike årsaker til at ungdommene avslutter før de har fullført. Sletten og Hyggen (2013) bruker begreper som *marginalisering og sosial eksklusjon* i sin kunnskapsgjennomgang om

* Kapitlet har granskats enligt peer review-förfarande.

frafall i videregående opplæring. De peker på at frafall kan ha både individuelle, institusjonelle og strukturelle årsaker, spesielt for grupper hvor marginaliseringsprosessene har startet tidlig, for eksempel ved helsemessige utfordringer. Synsnedsettelse kan kategoriseres som en helsemessig utfordring.

Mange elever med synsnedsettelser får ikke et godt nok tilrettelagt tilbud på skolen (Ipsos, 2016). Dette dreier seg om at lydbøker eller braille-bøker kommer sent, høy bruk av fritak og manglende spesifikk tilrettelagt opplæring i matematikk og kroppsoving. Manglende tilrettelegging er også en sentral barriere for at personer med synsnedsettelse ikke kommer ut i jobb (Andersen & Skarsholt, 2014).

Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet i Norge (Statped) har gjennom prosjektet “Gjennomstrømming i videregående opplæring for nordnorske elever med læringsutfordringer” undersøkt hvordan ungdom med læringsutfordringer begrunner sine valg om å avbryte eller fullføre videregående opplæring. Prosjektet har undersøkt flere sider ved dette. I denne artikkelen avgrensner vi oss til å diskutere spørsmålet “Hvordan opplever nordnorske ungdommer med synsnedsettelse at videregående opplæring er tilrettelagt slik at de skal fullføre og bestå?”

KUNNSKAPSGRUNNLAG

I denne delen vil vi gå nærmere inn på teori knyttet til tilrettelegging for personer med synsnedsettelse. Prosjektet vi tar utgangspunkt i ser på forhold som kan ha betydning for om ungdom med læringsutfordringer gjennomfører videregående opplæring. Vi innleder derfor med en gjennomgang av norsk skolesystem, for bedre å forstå hvilke valgmuligheter norske ungdommer har. Deretter dreier vi fokuset mot ungdom med synsnedsettelser og deres erfaringer med tilrettelegging.

Overordnede føringer

Jamfør Opplæringslovens § 2-1 har alle barn i Norge rett og plikt til grunnskoleopplæring i tråd med Opplæringsloven med forskrifter (Opplæringsloven, 1998). Rett og plikt til grunnskoleopplæring trer i kraft fra det kalenderåret barn fyller 6 år og varer til det tiende skoleåret er fullført. Opplæringsloven gir ungdom som har fullført 10-årig grunnskole eller tilsvarende, rett til tre års videregående opplæring på heltid. Denne rettigheten gjelder for alle, uavhengig av grunnskolepoeng og bestått grunnskoleopplæring. Retten til videregående opplæring forutsetter imidlertid søknad. Det er ungdommen selv som søker om inntak til den videregående opplæringa (Opplæringsloven, 1998, §3-1, 1.ledd). Rett til videregående opplæring er gjeldende ut skoleåret som begynner kalenderåret eleven fyller 24 år. Elevene kan gjøre ett omvalg i løpet av rettighetsperioden. Omvalg gir rett til utvidet tid slik at han kan fullføre opplæringa (Opplæringsloven, 1998, §3-1, 4.ledd). Elever som har rett til spesialundervisning etter opplæringslovens kapittel 5 har rett til to år utvidet opplæring når det er nødvendig for å fullføre opplæringsmålene til den enkelte. Uavhengig av rett til spesialundervisning, har alle elever rett til opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

Læreplanens overordnede del

Overordnet del av læreplanverket har status som forskrift og utdyper formålet med opplæringa som beskrevet i Opplæringslovens §1-1 gjennom verdigrunnlag, prinsipper for læring,

utvikling og danning, samt prinsipper for skolens praksis. Av prinsippene for skolens praksis er underkapitlene “et inkluderende læringsmiljø” og “undervisning og tilpasset opplæring” svært aktuelle med tanke på for elever med læringsutfordringer. Det slås fast at skolen skal være et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle og at skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling. Det forventes at alle elever møtes med ambisiøse og realistiske forventninger, samt at lærere bruker profesjonelt skjønn når de legger til rette for og vurderer elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Gjennomføring

Frafall defineres som ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring (Reergård & Rogstad, 2016). Motsatsen til frafall er gjennomføring. De unge kan ha gjennomført hele opplæringen (fullført) uten å bestå alle fag, eller de kan ha fullført og bestått (NOU 2018:15). En slik måte å måle gjennomføring, gjør at ungdom som har både omvalg og er innvilget utvidet tid, registreres som ikke fullført. En utvidelse fra 5 til 10 år ville økt den totale gjennomføringen med 10 % (NOU 2018:15).

Gjennomføringen på landsbasis er ca. 75 %, men det varierer fra fylke til fylke (ssb.no, 2020). Høyest er gjennomføringen i Oslo og Akershus. Lavest gjennomføring finner vi i de nordligste fylkene. Tall fra SSB for perioden 2011-2016 viste at under halvparten av elevene i Nord-Norge fullførte videregående opplæring innen normert tid.

For Norge var andelen ungdom utenfor utdanning og arbeid økende fram til 2017 (OECD Data, 2019). Avbrutt utdanning blir hevdet å være den primære risikofaktoren for å forbli utenfor arbeidslivet. Ut fra dette perspektivet er det primære målet at ungdom skal fullføre og bestå videregående opplæring, men det å få flest mulig lengst mulig i utdanningsløpet for det avsluttes er et viktig bidrag.

Den store andelen elever som faller fra utdanningen er et stort samfunnsproblem, også uten- for Norges grenser (Lillejord et al., 2015). For ungdommer som ikke ønsker videre skolegang etter grunnskolen er det i praksis vanskelig å finne reelle alternativ.

Utfordringer i sammenheng med gjennomføring i videregående opplæring må forstås både ut fra system- og elevperspektiv (Tangen, 2019). Der systemperspektivet beskriver og forklarer fenomenet som *frafall* ut fra konsekvenser for samfunnet på ulike nivå, kan elevperspektivet forklare samme fenomen som *studieavbrudd*. Det vil si en aktiv og naturlig handling som er logisk motivert ut fra elevens livsverden. Elevperspektivet kan deles i både skolerelaterte og ikke skolerelaterte årsaker til manglende gjennomføring (NOU 2018:15). De skolerelaterte årsakene omfatter både for store faglige utfordringer, brutte forventninger, lav motivasjon og mistrivsel. Mistrivsel omfatter både ensomhet, mobbing og relasjon til lærere. De ikke-skolerelaterte årsakene omfatter levekårsutfordringer, psykososiale vansker, helseutfordringer, hjemmeforhold og språklige utfordringer.

Lærerprofesjonalitet

Overordna del av læreplanverket gir tydelige forventninger til skolens praksis og profesjonsfellesskap. Å være profesjonell kommer av det latinske begrepet profesjon og betyr yrke (Irgens, 2012). Det grunnleggende kjennetegnet ved en profesjon er koplingen mellom kunnskap og stilling. Irgens viser til at profesjonsutøveren har ferdypningskunnskap

innenfor et bestemt yrkesrettet kunnskapsområde. Overordna del gir skoleeiere, skoleledere og lærere med bakgrunn i sine roller et felles ansvar for å legge til rette for at alle elever opplever et inkluderende læringsmiljø og at skolens helhetlige praksis er i samsvar med læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018:19). Profesjonelle læringsfellesskap innebærer kontinuerlige samarbeids- og læringsprosesser der både lærere og ledelse bidrar til det beste for elevenes læring og utvikling av sosiale og faglige ferdigheter (Nordahl, 2017; Robinson, 2014). Samtidig viser Nordahl (2017) til at forskningsbasert kunnskap ikke er tilstrekkelig for å endre pedagogisk praksis. Skoler som både har kunnskap om egen kontekst og forskningsbasert kunnskap og framfor alt evner å se og sette dette i sammenheng, har de beste forutsetningene for å lykkes med både valg og gjennomføring av ny pedagogisk praksis.

Praktisk klokskap

Å være profesjonell lærer innebærer å ha fordypningskunnskap om elevers læring og utvikling. Hovdenak (2016) viser til Aristoteles' tre intellektuelle dyder: episteme, techne og fronesis. Episteme er teoriene eller kunnskapen læreren har med seg inn i sin praksis, techne er lærerens ferdigheter, mens fronesis betegner den praktiske klokskapen. Disse tre dydene må læreren kontinuerlig balansere mellom. Hovdenak (2016) er opptatt av å synliggjøre betydningen av fronesis. Hun retter sin artikkel mot legeutdanningen, men fronesis er absolutt relevant også for pedagoger i skolen.

I møte med elever med ulike læringsutfordringer møter læreren daglig situasjoner som krever fortolkninger og ikke har endelige svar, hvor lærer må ta beslutninger basert på praktisk klokskap. Verdien og effekten av lærerens beslutninger er avhengig av lærerens tidligere erfaringer, men også at læreren evner å koble teori og faglig kunnskap til sine handlinger og lære av dem. Fronesis samspiller derfor tett mot både techne og episteme. Sett i forhold til lærerens plikt til å tilrettelegge for elevers evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3) vil det være behov for både god kunnskapsbasis (episteme) og praktisk klokskap (fronesis) når lærere skal ta valg i tilpasningen for elevene. Videre må lærer inneha de nødvendige ferdighetene (techne) for å handle ut fra sine valg.

Skolens forventning til elevene

Flere meldinger til Stortinget de siste årene har problematisert at barn og elever med ulike funksjonshemminger får et lavere læringsutbytte enn hva deres læringspotensial skulle tilsi (Meld. St. 19 (2015-2016) og Meld. St. 21 (2016-2017)).

Ytterhus og Tøssebro (2006) hevder at institusjoner er premissleverandører for store deler av livet til barn og unge. Det vil si at institusjoner som barnehage og skole setter en form for standard for barn og unge og bidrar sterkt til å forme deres liv. Ifølge Ytterhus og Tøssebro har barn og unge både et behov for og et ønske om deltakelse sammen med jevnaldrende. Skole, utdanning og yrkesliv er sentrale deler av et menneskes identitet og selvilde. Det å legge til rette for at barn og unge har gode opplevelser tilknyttet læring og utdanning, er derfor å anse som en viktig samfunnsøkonomisk investering, og øker sannsynligheten for at de skal ta positivt del i samfunns- og yrkesliv i voksen alder.

Synsnedsettelse

Synsnedsettelse gir redusert synsfunksjon i form av svekket skarpsyn (visus) og/ eller redusert sidesyn (synsfelt) (blindeforbundet.no, u.å.). Dette vil være skjønnsmessig, da synsstyrke og synsfelt ikke alene er avgjørende for synsevnen. WHO benytter kategoriene moderat synssvekkelse, alvorlig synssvekkelse, blind kategori 3, blind kategori 4 og total blind som inndeling av svekket synsfunksjon (blindeforbundet.no). En moderat synssvekkelse innebærer blant annet at det en person med normalt syn kan se på 18 meter, må en med synsnedsettelse være 6 meter nært for å se. Blind kategori 3 innebærer at personen blant annet ikke vil kunne telle fingre på lengre avstand enn 3 meter. Begrepene synliggjør at det er ulike grader av synsnedsettelse og at det påvirker dagliglivet i varierende grad. Informantene undersøkelsen baserer seg på er både innenfor kategoriene synssvekkelse og blind (se tabell 1).

Det er gjennomført en undersøkelse av psykososiale forhold for barn og unge med synsnedsettelse (Ipsos, 2016). Det virket å være en tydelig sammenheng mellom synsgrad og hvor ofte elevene ble tatt ut av klasseromsundervisningen. Jo svakere synsgrad, jo høyere antall timer oppgir ungdommene å ha hatt undervisning utenfor klassen. Ifølge undersøkelsen har 2 av 5 opplevd å få fritak i et eller flere fag. Det var som regel skolen som sto bak initiativet til å gi elevene fritak. Undersøkelsen avdekket at mange blinde og svaksynte elever også opplever sosiale barrierer i skolehverdagen. Eksempler kan være å være alene i friminuttene, ikke delta på lik linje med andre elever i friminutt og aktiviteter, samt å oppleve at medelever bare går sin vei. Praktiske utfordringer som å snuble over ting som står i veien og det å ikke finne igjen tingene sine fordi de er blitt flyttet på, beskrives også. Skolegården pekte seg klart ut som den arenaen de negative hendelsene oftest fant sted.

For noen år siden kom en rapport om yrkesmuligheter for personer med synsnedsettelse (Andersen og Skarholt, 2014). Basert på funn i denne, blir det fysiske miljøet oppgitt som en av de fire største utfordringene for at personer med synsnedsettelse skal komme i jobb. Av barrierer innenfor denne kategorien kommer blant annet store fellesarealer som hindrer både framkommelighet og sosial omgang, manglende fysisk tilrettelegging og manglende forstyring av det som skal sees. Arbeidsgivere og kollegaer er en annen hovedkategori. Av barrierer i den sammenheng tar rapporten blant annet opp manglende kunnskap og forståelse hos de som omgir personen med synsnedsettelse, kollegaer framstår som utrygge, skeptiske og med negative holdninger og det synes å være liten vilje til tilrettelegging. Sannsynligvis kan disse forhold overføres til å være aktuelle også for skole og utdanning.

METODE

Kapitlet er basert på funn tilknyttet prosjektet «Gjennomføring i videregående opplæring for nordnorske elever med læringsutfordringer». Prosjektet er eid av Statped og er bygd opp som et casestudiedesign (Yin, 2014), hvor både kvalitative og kvantitative data inngår. Case-studier baserer seg på et gitt fenomen, i dette tilfellet å identifisere faktorer som kan påvirke gjennomføring i videregående opplæring for nordnorske elever med læringsutfordringer. I denne artikkelen tar vi et perspektiv på tilrettelegging i videregående opplæring når læringsutfordringen er knyttet til synsnedsettelse. Vi har ønsket å løfte fram elevperspektivet (Tangen, 2019) med utgangspunkt i elevenes selvrapportering gjennom spørreskjema og dybdeintervju.

Utvalg

Målgruppen for studien var ungdom født i perioden 1992-2002. Dette inkluderte ungdom som hadde minimum ett års erfaring med videregående opplæring og ungdom som nylig hadde avsluttet, inkludert eventuelt hvileår, omvalg og utvidet tid. Elevene denne artikkelen tar utgangspunkt i er født i perioden 2000-2002. Deltakerne er rekruttert gjennom kontakt via brukerorganisasjoner og gjennom brev sendt via Statped's registre. Prosjektet er vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Survey

Kvantitative data ble hentet inn ved hjelp av et spørreskjema. Fordelen med spørreundersøkelse er at skjema kan sendes til et stort antall mennesker, hvor svarene bidrar til å få et overordnet innblikk i et fenomen (Anker, 2020), i dette tilfellet fenomenet gjennomstrømming for elever med læringsutfordringer. Spørreskjemaet besto av primært lukkede spørsmål, med svaralternativer eller Likert-skala. I spørreskjemaet ble det blant annet spurt om bakgrunnsopplysninger, diagnose og eventuelle tilleggsdiagnoser. De ble også spurt om studieprogram og bedt om å oppgi hvor langt de hadde kommet i utdanningsløpet. Det ble stilt spørsmål om skolehverdagen deres, hvor spesielt spørsmålene knyttet til tilrettelegging av opplæringen har relevans for denne artikkelen. Respondentene ble spurt om de selv hadde vurdert å avbryte utdanningen og eventuelle årsaker til det. I skjemaet kunne respondentene også hake av for om de ønsket å bli kontaktet for en samtale.

Siden lenke til spørreskjema ble sendt ut via brukerorganisasjoner har vi ikke data på antallet som mottok dette og kan derfor ikke si noe om svarprosent. Det kom 68 svar. 16 av respondentene oppga nedsatt syn som diagnose, for åtte av disse var synsnedsettelsen deres hovedvanske. Antall svar må betegnes som lavt, gitt det totale antall ungdommer som må antas å inngå i populasjonen. Resultatene viste likevel tendenser som var interessante å undersøke nærmere i intervju med ungdommene som sa seg villige til samtaler.

Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju gir mulighet for å gå i dybden på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysen av kvantitative data, er også svarene til hver enkelt deltaker analysert. På bakgrunn av dette arbeidet, er intervjuguiden utformet som et semistrukturert forskningsintervju (Dalen 2011, s. 26). Formålet med intervjuene har vært å få del i informantenes erfaringer og opplevelser tilknyttet videregående opplæring. Intervjuguiden har vært utformet tematisk og med åpne spørsmål med vekt på å legge til rette for informantenes frie fortellinger om tema som motivasjon, mestring, tilrettelegging, støtte og trivsel. En slik intervjuform karakteriseres av Kvale og Brinkmann (2015, s.156) som semistrukturerte livsverdenintervju. Innenfor tema tilrettelegging, ble ungdommene spurt om hvordan de forsto begrepet tilrettelegging, hvilken tilrettelegging de hadde fått på skolen og om de hadde behov utover det skolene hadde lagt til rette for. Intervjuene ble gjennomført av prosjektgruppen på et sted informantene valgte selv. Intervjuene tok 30-45 minutter og ble i etterkant transkribert. Alle samtalene ble gjennomført uten ytre forstyrrelser.

Informantutvalget

Det er gjennomført intervjuer med fem ungdommer med synsnedsettelse, som alle har gitt et

informert samtykke til deltakelse. Disse har fått fiktive navn, jamfør tabellen nedenfor. To av ungdommene hadde tilleggsvansker, hvorav den ene hadde en hjernesvulst som var årsak til synsnedsettelsen. Tabell 1 gir en oversikt over informantene.

Tabell 1 Utvalget

	Synsfunksjon:	Tillegg:	Tiltak:	Status
Ana	Total blind		Sitte foran. Bevisst gruppedeling.	Går sitt 3. år.
Ben	Blind kategori 3	Hjernesvulst	Sitte foran.	Fagbrev + vitnemål. Studerer nå.
Cato	Blind kategori 3		Ingen	Går sitt 2. år.
Dan	Moderat synssvekkelse		Tavlekamera. To PC-skjermer.	Kompetansebevis. Tar opp fag for vitnemål.
Emil	Synsnedsettelse (under utredning)	Autisme-spekter-forstyrrelse	Ingen tekniske. Deltok i liten gruppe.	Kompetansebevis. Tar opp fag for vitnemål.

Analyse og etiske betraktninger

I arbeidet både med prosjektet som helhet og denne artikkelen har vi lagt vekt på at våre data skal være gyldige og pålitelige. Gjennom nøye metodebeskrivelse vil det være mulig å få innblikk i de valg som er gjort for innhold og også etterprøve arbeidet. Prosjektets gyldighet er forsøkt ivaretatt gjennom å forklare begreper som er benyttet for å etablere en god sammenheng mellom teori og empiri. Videre har problemstillingen presentert innledningsvis vært styrende for vårt valg av hvilke respondenter som presenteres og drøftes. Det faktum at elevene selv har meldt sin interesse for en samtale har sannsynligvis påvirket hvilke elevfortellinger vi har fått. Flere uttrykte at de ønsket å delta fordi de ønsket at deres erfaringer kunne være til hjelp for andre. Vi har etterstrebet en analytisk generalisering ved å se etter mønstre og sammenhenger som kan være aktuelt også for andre i samme situasjon. Vi har gjennomført en tematisk analyse (Braun & Clark, 2006). Det vil si at de ulike intervjutranskriberingene er kodet. Koder som relaterer seg til hovedtematikken – tilrettelegging – er også organisert og vi har valgt samlende temaer for gruppering av kodene. Temaene er presentert nedenfor.

RESULTATER

I denne seksjonen vil vi gi en kort beskrivelse av kvantitative resultater som har relevans til gruppen som oppgir syn som utfordring. Disse blir presentert som data fra survey. I presentasjon av kvalitative data tar vi bare for oss data fra intervjuer med ungdommer med synsnedsettelse. Disse resultatene har vi valgt å organisere innenfor følgende hovedområder: Hva ungdommene anser som viktige faktorer for tilrettelegging, deres erfaring med tilrettelegging for synsnedsettelsen og hvordan de vurderer verdien av videregående opplæring.

Data fra survey om tilrettelegging

Av de 68 som svarte på spørreundersøkelsen, krysset 33 respondenter at de har eller hadde tilrettelegging på videregående skole. De oppga ulike former for tilrettelegging: fysisk, teknisk, faglig eller sosial. Noen oppga også spesialundervisning eller bruk av assistent. 30 oppga at de ikke har eller hadde tilrettelegging, fem visste ikke. 24 av de 35 som svarte nei eller ikke visste

om de hadde/har tilrettelegging oppga at de hadde behov for tilrettelegging. De oppga å ha ulike tilretteleggingsbehov. Av de 33 informantene oppgir 20 at de var/er verken tilfreds eller ikke tilfreds, lite tilfreds eller svært lite tilfreds med tilretteleggingen de fikk/har. Dette er vist i tabell 2 nedenfor.

Tabell 2 Tilrettelegging – alle respondenter

Elevers opplevelse av...						
		...tilfredshet med tilrettelegging		...behov for tilrettelegging		Totalt
		Ja	Nei	Ja	Nei	
Har tilrettelegging?	Ja	13	20			33
	Nei			24	11	30
	Vet ikke					5
						N=68

Tilrettelegging ved synsnedsettelse

16 av de 68 har krysset for at de har synsnedsettelse, selv ved bruk av briller eller linser. Åtte av dem ser på synsvanskene som sin hovedutfordring. Flere har oppgitt at de har andre vansker i tillegg til synsutfordringene, som for eksempel autismespekterforstyrrelse, hørselsvanske eller ADHD. Tabell 3 viser svarfordeling for elever med synsnedsettelse.

Tabell 3 Tilrettelegging – respondenter med synsnedsettelse

Elevers opplevelse av...							
		...tilfredshet med tilrettelegging			...behov for tilrettelegging		Totalt
		Ja	Nei	Vet ikke	Ja	Nei	
Har tilrettelegging?	Ja	5		3			8
	Nei				5	3	7
	Vet ikke						1
							N=16

Blant de 16 var det åtte som hadde fått tilrettelegging på skolen. Fem av dem oppga at de var tilfredse med denne tilretteleggingen, tre var usikre. Tilretteleggingen som ble oppgitt dreide seg om fysisk (n=4), teknisk (n=4), faglig (n=5) og i form av assistent (n=2). Fire oppga at de fikk spesialundervisning. Ingen oppga tilrettelegging på det sosiale området. Blant de 16 var det syv som ikke hadde fått tilrettelegging og en var usikker. Blant disse åtte mente fem at de kunne ha hatt behov for tilrettelegging. De oppga behov for teknisk (n=2), faglig (n=2), sosialt (n=1) og assistent (n=1). Ingen oppga behov for spesialundervisning.

Data fra intervjuene

Som nevnt tidligere, indikerer resultatene fra surveyen at mange ungdommer i videregående opplæring ikke får den tilretteleggingen de opplever å trenge. Halvparten av respondentene

med synsutfordringer krysses for at de ikke har tilrettelegging. For tre av de åtte skyldtes det at behovet ikke er til stede. De øvrige fem opplevde å ha et behov som ikke ble ivaretatt. Gjennom å presentere resultat fra intervjuene ønsker vi å ytterligere belyse dette.

Faktorer for tilrettelegging

I samtalene med ungdommene var de opptatt av ulike ting som viktige for tilrettelegging. På spørsmål om hvordan tilrettelegging som fenomen kan forstås, svarte Ben at «det er jo at man bidrar til at en person får det enklere uten å gjøre noe med de andre».

Ana hadde erfaring fra ulike videregående skoler og kunne vise til at lærernes praksis førte til at hun på den ene skolen følte hun var “inne”, mens hun på den andre følte seg mer “ute”. Hun viser konkret til et eksempel der hun skal løse oppgaver i gruppe basert på bilder.

Ana mente kompetanseheving av lærere hadde betydning: «Jeg tenker det er veldig viktig at alle lærere som skal undervise blinde eller svaksynte, skal gå et kurs». Hun utdypet det med at tilrettelegging ikke bare er et spørsmål om materiell, men også et spørsmål om lærere. De må være kreative og fleksible. For å få det til må de vite at det finnes alternativer til boker og bilder. Også Cato var opptatt av lærernes egnethet:

Jeg føler at det var bedre system på ungdomsskolen. Jeg følte at jeg hadde bedre relasjon med lærerne der. På videregående føler jeg at det er noen som ikke helt passer til å være lærere. (...) Timene blir ikke organisert ordentlig. Noen av lærerne tar bare ting som de kommer.

Cato påpekte at «hvis lærerne ikke tilrettelegger opplegget best mulig, så kan det fort bli kjedelig. Da får man dårlige tanker om feil ting». Han sa ikke mer om disse dårlige tankene, men han var i samtalen svært opptatt av læreres profesjonalitet, eller mangel på sådan. Dan hadde et viktig poeng i sin refleksjon om tilrettelegging: «Ofte er jo den tilretteleggingen jeg har fått tilbud om, ting som alle burde ha hatt. (...) Det er mye tilrettelegging som burde vært gjort for alle. Det ville gjort hele skolen bedre».

Dan tok opp betydningen av at overgangene er planlagte, når elever har hjelpemidler: «Jeg regnet med at det kanskje kom til å være en kommunikasjon mellom ungdomsskolen og videregående, men jeg tviler egentlig på det, for det var mye styr. Det er alltid mye styr». Senere i samtalen tok han selv opp hvordan han må lære opp sine lærere i hvordan utstyret skal brukes. For elever som trenger teknisk tilrettelegging, er det nødvendig at utstyret er oppe og går fra første dag. Dan hadde enda et hjertesukk angående teknisk tilrettelegging:

Det skulle gjerne ha vært enklere å få service på ting. Det skulle også ha vært enklere å få oversikt over muligheter og tilbud – spesielt når det kommer til hjelpemidler. Og i søknadsprosesser er det veldig mye frem og tilbake.

Dan var den eneste av ungdommene vi snakket med som hadde teknisk utstyr i klasserommet.

Ungdommenes erfaring med tilrettelegging

I samtalene med ungdommene har vi forsøkt å få fram deres erfaringer med tilrettelegging, basert på de tendenser vi har sett gjennom svar i spørreskjemaet. Vi har derfor snakket med dem om strategiene de bruker, læringsmiljøet og barrierer de møter i skolehverdagen.

Egne strategier

Ungdommene vi snakket med, fortalte om egne strategier de har tatt i bruk for å legge til rette skoledagen sin. Felles for alle er at de gjerne vil sitte langt foran. Ana begrunner det med at hun lettere finner sin egen plass. Også Ben sitter foran i klasserommet. Han begrunner det med at da har han en mulighet for å se noe av det som står på tavla. Cato sitter lengst bak. Han ser en meter foran seg, likevel har ingen av lærerne tatt initiativ til å flytte ham framover. På spørsmål om hvilken tilrettelegging han ser behov for, svarer han «Den enkleste løsningen er å flytte meg fremover». Han beskriver at lærerne i stedet kommer bak og spør om han har fått med seg alt. Han bekrefter at det har han, selv om det ikke alltid er tilfelle. Som han selv sier: «Jeg ser bare en blank tavle selv om det står noe der».

Dan fortalte at han ble tildelt synshjelpemidler da han gikk på ungdomsskolen: kamera i taket, IP-kamera og PC. Han tok det med seg fra ungdomsskolen og satte det selv opp på videregående skole:

Stort sett har jeg fikset det meste. Bortsett fra monteringen. Det tror jeg vaktmesteren gjorde. Det meste tekniske har jeg tatt selv, etter hvert. Jeg vet ikke hvordan det er med andre, men når jeg har fått utstyr har jeg lært meg hvordan det funker og hvordan man reparerer det. Og så har jeg tatt det med lærere og vist dem hva dette er for noe. (...) Det er ganske tidkrevende.

Dan beskriver her hvordan han selv er den som sørger for at han har utstyr og at dette er i bruk. De tre øvrige som hadde synsrest hadde ikke tilsvarende utstyr og virket ikke å kjenne til mulighetene.

Ungdommene beskriver at de bruker mye tid på skolearbeidet. Ben sier «jeg har nok brukt veldig mye mer tid på studier enn mine medelever». Han anslår at han bruker fem timer daglig på lekser i tillegg til tiden han er på skolen. Emil sier «lukta av bøker gjorde meg litt sånn nesten kvalm fordi jeg ble så sliten i øynene og kunne få hodepine av det». Emil foretrakk å høre på lydbok eller se dokumentarer og videoer. Han mente han lærte mer av det enn av lesingen.

Cato er en av ungdommene som ikke har synshjelpemidler. Han er blind kategori 3 og ser klart ca en meter framfor seg. Strategiene han bruker er å basere seg på egen hukommelse og gjentatt lesning av fagstoffet. Han sier om undervisningen: «fordi jeg har nedsatt syn, bruker jeg ekstra tid på å se hva han har skrevet. Hvis han skriver veldig fort får jeg ikke med meg alt, og hvis han da visker det vekk så faller jeg av». Cato beskriver her en manglende tilrettelegging på flere plan. Med et tavlekamera ville han hatt muligheten til å se hva som sto på tavla og dermed ville ikke lærerens tempo lenger vært et problem. Også Emil tok opp dette med å følge tempoet til de andre, men med en annen vinkling. Han fikk spesialundervisning og beskriver det som «å prøve og få karakterene opp i hovedfag, så var det vel å plassere meg på et rom med noen andre lærere (...) men det gikk jo på bekostning av det språkfaglige». Det Emil beskriver her er at han mistet undervisning i enkelte timer for å kunne gjøre det bedre i andre timer. Dette tyder på en tilrettelegging som ikke er helhetlig. Han ble ganske raskt etter skolestart flyttet over til en særskilt tilpasset gruppe.

Organisering

Et annet moment flere elever tok opp, var antall elever i klassefelleskapet. Elevene virket å være lite opptatt av den faktiske størrelsen på gruppene. Det som var viktig for dem var om

læreren mestret sin rolle som klasseleder slik at det var ro i timene. Ana sa det slik: «jeg synes ikke det har så stor betydning hvor mange det er i klassen hvis læreren er flink til å tilrettelegge og har det sånn at alle skal konsentrere seg når læreren snakker». Ana påpekte at det er vanskelig for henne som blind å høre hva som blir sagt hvis flere snakker samtidig. Er det uro og mye samtaler i klassen, trenger hun en mindre gruppe for å holde fokus og oversikt i samtalen.

Flere av elevene fortalte at de ble slitne av å lytte. Cato sa for eksempel: «jeg har ikke nedsatt hørsel, men jeg merker at jeg sliter med å høre». Dette kan nok være en årsak til Ana sitt poeng om ro i klassen. Da Dan ble spurt om hva som kunne være en god tilrettelegging for elever med synsnedsettelse, foreslo han mindre klasser og flere lærere. Senere i samtalen viste han tilbake til denne uttalelsen og påpekte at den var politisk motivert.

Behovet for støtte

Elevene ga flere eksempler på at de hadde behov for støtte. Ana snakket om betydningen av at læreren hadde kunnskap om hva det vil si å være blind:

Læreren som skal bli kontaktlærer til blinde, skal være læreren som får kurs. For å sjekke at alt er bra og sånt med den eleven. Og så er ikke alle så flinke til å fortelle om det hvis de har problemer.

Tidligere i samtalen var Ana opptatt av at det som regel er matematikklærer som sendes på kurs, da dette blir oppfattet som et fag det er vanskelig å undervise blinde i. Hun mener det er flere ting enn matematikkfaget som påvirker en god lærings situasjon. Samtidig setter hun her ord på at ikke alle elever tar eget initiativ hvis de har problemer.

Noen elever med synsnedsettelse har oppgitt at de kunne trengt spesialundervisning. Dan er en av de som fikk spesialundervisning, men for ham fungerte det ikke:

Da ble det enda mer undervisning. Det var spesialundervisning i tillegg til den andre undervisningen. Da ble det rundt 35 timer pluss den undervisningen. Så det var ikke så praktisk når du hadde innlevering og alt det andre. (...) Ja, for jeg hadde jo lyst til å bli ferdig, så jeg takket jo ja til det først.

Dan hadde en sykdomsperiode det tredje året i videregående opplæring. Dette førte til manglende karaktergrunnlag, og han fikk tilbud om spesialundervisning i matematikk. Han vet likevel ikke hvorfor han fikk spesialundervisning.

Også Emil fikk et spesialpedagogisk tilbud. Han uttrykte at han ønsket lærerne hadde «tatt litt mer hensyn til det at jeg hadde diagnoser, når vi først fant ut av det. Prøvd dømt meg i forhold til normalen for dem med den type diagnoser». Han indikerer her at tilbudet han fikk ikke var tilrettelagt for hans utfordringer. Også Dan er opptatt av at lærerne må forstå problemsstillingen for å kunne gi riktig støtte. Han sa blant annet: «Jeg synes alltid det er bedre når de spør om ting de lurte på enn at de gjør antakelser». I den forbindelsen har Ben et råd:

Jeg tror det er veldig viktig at første gang du treffer elevene dine må du kjenne dem litt. Du må vite litt om dem. Spesielt hvis det er noen som har ekstra utfordringer. Da vet du litt hva du møter, men også hva du må se etter.

Barrierer

Ved å presentere sine erfaringer fra skolehverdagen, tok ungdommene opp flere problemsstillinger som kan vurderes som barrierer for at de skal kunne delta fullt ut i klassefellesskapet. At de ble sliten av å lese var ett moment. Dette kan lydbøker i stor grad avhjelpe. Samtidig tok Ana om et viktig problem i den sammenheng:

Det var litt problem med bokene. Da jeg fikk bok [lydbok] så var det en annen utgave enn de andre. De sa at det var det de klarte å finne til meg. Det var litt dårlig for meg, for noen ganger når lærerne sa: gå til side 78, så hadde jeg det på en annen side.

Ana snakket her om tilgang til oppdaterte lydbøker. For mange elever er lydbøkene en annen versjon enn de trykte bøkene.

En annen barriere er at elever med synsnedsettelse bruker mye av sin energi på å avkode synsinntrykk. Som Cato sa det: «når jeg anstrenger øynene mine, blir jeg fort sliten. Da begynner det å gå litt tregere for meg». Mange av elevene med nedsatt syn bruker mye mental energi på å følge med og å tilegne seg lrerestoffet. Flere av elevene vi snakket med tok opp dette som en problemstilling, men uten egentlig å relatere det til synsnedsettelsen. Dan sa «kanskje jeg jobber litt tregere fordi jeg bruker lengre tid på å se ting».

Fire av de fem elevene gikk i ordinær klasse og fulgte undervisningen i fellesskapet. Emil startet med det, men ble etter hvert flyttet over til en tilpasset gruppe. Han visste ikke hvorfor, men trodde det kunne ha sammenheng med at han omtrent samtidig fikk diagnose innenfor autismespekterforstyrrelse. Han beskrev gruppen på denne måten:

Det var jo litt sånn variasjon på den gruppa. De med store mentale problemer, de var på sin egen lille gruppe. Vi som ikke hadde noen spesiell mental nedsetting, vi var på den gruppa jeg var på. Det var mer det at vi hadde andre vansker (...) men på den tilpassede gruppa så var det jo ganske annerledes enn på normal skole.

Ifølge Emil bestemte skolen at han ikke skulle ha karakterer i fag, på tross av at han hadde karakterer fra ungdomsskolen. Han visste ikke hvorfor det ble slik. Nå som han er ferdig med videregående skole tar han opp igjen ett fag av gangen slik at han kan få vitnemål. Han ønsker opptak i høyere utdanning. Emils opplæring i videregående skole var relatert til sosiale aktiviteter, svømming og noe han kalte for «bofag». Innholdet i bofag var matlaging. Emil fortalte at han i to år hadde ansvaret for å lage desserter. Han avsluttet med: «Mot siste halvdel av tredjeåret mitt så ville de at jeg skulle lage litt mer annerledes mat. Så da ble det jo en del mer sånt».

Ungdommenes vurdering av verdien av videregående opplæring

De ulike ungdommene har ulike fortellinger om sine skoleår, men felles for dem alle er at de etterlyser en bedre tilrettelegging. Ingen av disse elevene har sluttet, selv om tanken kan ha slått dem. To av de fem er fremdeles i videregående opplæring, to tar opp fag for å komme videre i høyere utdanning, en studerer på universitetet.

Både Ben, Cato, Dan og Ana så på videregående opplæring som veien til videre studier. Ben sa «Jeg har mange drømmer, hvor det å klare videregående er en viktig del av veien». Cato: «Jeg ønsker jo å få en god utdanning. Jeg vil kunne gjøre ting selv og stå opp for meg selv». Også Dan tok opp dette: «Det er fint å fullføre videregående fordi jeg har lyst til å studere etterpå. Det er kanskje den største helhetlige grunnen».

I tillegg kommer Emil, som nå tar opp fagene ett om gangen for å få karakterer, slik at han kan studere videre. Hans videregående opplæring var relatert til svømming, bofag og turer. Han hadde karakterfritak i alle fag. Dette passet ikke med hans drøm om å studere på universitetet.

ANALYSE OG DISKUSJON

Innledningsvis spurte vi hvordan nordnorske ungdommer med synsnedsettelse opplever at videregående opplæring er tilrettelagt slik at de skal fullføre og bestå. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at omtrent halvparten av respondentene med synsnedsettelse ikke fikk tilrettelegging på videregående opplæring. Av disse oppga mange at de hadde et behov for tilrettelegging. Den tendensen vi kan se av svarene, knyttet til at elevene opplever et behov for en tilrettelegging de ikke får, fikk vi utdypet gjennom intervjuene.

Av våre fem informanter går to fortsatt på videregående skole, og to av dem tar opp fag med mål om å komme inn på høyere utdanning senere. En av informantene har startet høyere utdanning. Når vi analyserer samtalerne, ser vi at tilretteleggingen de har fått, har variert fra helt fraværende til bra. Cato uttrykker at han ikke hadde noen form for tilrettelegging til tross for at han ikke ser hva som blir skrevet på tavla. Han mener selv at dette kunne vært løst ved at han fikk sitte fremst i klasserommet.

Informantene er ganske samstemte i at videregående opplæring er viktig for å kunne studere videre og nå mål de har satt i livet. I denne seksjonen vil vi spesielt drøfte to tema på tvers av datamaterialet: 1) Når støtten blir en hindring og 2) Betydningen av kompetanse.

Når støtten blir en hindring

Flere av de som responderte på spørreskjemaet oppga at de hadde fått tilrettelegging. Dette gjaldt også informantene. I utgangspunktet er dette en god ting. Samtidig indikerer data fra intervjuene at denne støtten ikke alltid fungerte til det beste for elevene.

Individuelle årsaker til behovet for støtte var for alle informantene deres synsnedsettelse. To av dem hadde tilleggsvansker. Marginalisering og sosial eksklusjon blir av Sletten og Hyggen (2013) oppgitt som en vanlig årsak til at ungdommer faller fra videregående opplæring. Spesialundervisning er ikke et uvanlig tiltak for elever med synsnedsettelse. Antall timer utenfor klassen er ofte proporsjonal med graden av synsnedsettelse (Ipsos, 2016). To av de fem informantene fikk spesialundervisning som en segregert løsning. Dette medførte både at de kom utenfor klassefellesskapet og at de opplevde å komme på etterskudd på andre fagområder. Dette er eksempler på marginalisering.

Yrkesaktive med synsnedsettelse opplever barrierer som manglende kunnskap, negative holdninger og liten vilje til tilrettelegging (Andersen & Skarholt, 2014). Ingen av informantene indikerte liten vilje til tilrettelegging, men de hadde flere eksempler på at tilretteleggingen ikke

ble riktig for dem. For eksempel ble det tilrettelagt med lydbøker som var andre versjoner enn de trykte bøkene. Tilsynelatende tok ikke lærerne høyde for dette når de gav instruksjoner som «slå opp på side 78». Slike episoder er ikke nødvendigvis eksempler på barrierene Andersen og Skarholt fant. De kan også være et resultat av at disse lærerne ikke er nok oppmerksomme på skolesituasjonen sett fra elevens perspektiv (Tangen, 2019). Dette underbygges av elevenes ønske om at lærerne skulle ha nok kompetanse for å forstå deres behov og stille de riktige spørsmålene.

En annen årsak til at støtten kan bli en hindring for elevene er når de møter lavere læringsforventninger enn deres læringspotensial tilsier. I Norge er det slik at karakterfritak i et eller flere fag, kan føre til stengte veier inn i høyere utdanning. For Emil førte det til at han må ta opp fag etter å ha fullført videregående. Han drømmer om å studere fag ved universitetet senere. I dette tilfellet ser vi hvordan en form for tilrettelegging og fritak fører til ekstraarbeid etter endt videregående opplæring og en foreløpig ekskludering fra arbeidslivet (Lillejord, m.fl., 2015). Elever med synsnedsettelser har ikke nødvendigvis et behov for spesialundervisning, men de har et større behov for tilpasning og tilrettelegging enn mange av de øvrige elevene. Tilpasset opplæring er skolens plikt og en god tilrettelegging er avhengig av kunnskap om elevens evner og forutsetninger.

Betydningen av kompetanse

Valg som tas av enkeltlærere i et profesjonsfelleskap vil gi retning og kan få stor betydning for elevers muligheter i skolehverdagen og senere i livet. Å falle utenfor utdanning og arbeidsliv tidlig regnes som en av de største risikofaktorene for tilgang til arbeidslivet (Ytterhus & Tøssebro, 2006). Som det framgår av lov, forskrift og læreplanverk, skal skolen være et inkluderende fellesskap som skal ta hensyn til og legge til rette for det enkelte barns læring og utvikling. Dette løftes fram i skolens verdigrunnlag. Valgene skolen tar, skal åpne dører for elevene - mot verden og framtida (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Basert på resultatene, kan det se ut som om noen av skolens valg har lukket døren til studier etter videregående. På tross av dette ser vi at ingen av våre informanter har avbrutt videregående opplæring.

Ana peker på kompetanse som viktig når hun framholder betydningen av at lærere får kurs. Hun siers samtidig også at det ikke er tilstrekkelig at bare mattelæreren kurses. Slik vi forstår Ana, ser vi hennes utsagn i sammenheng med at enkeltlærerens teoretiske kunnskap ikke er ensbetydende med god felles praksis. Dette ser vi også i teori (Irgens 2012; Robinson; 2014; Nordahl 2016; Hovdenak, 2016). Valg må begrunnes og vurderes, i her-og-nå situasjonen og i et framtidsperspektiv. For eksempel har både Ana, Ben, Dan og Emil klare planer om studier etter videregående opplæring, Cato er allerede i høyere utdanning. For flere av dem har tilretteleggingen de har fått i videregående opplæring, gitt ekstra belastning og lukket dører i form av manglende vitnemål og derfor manglende studiekompetanse. Tilrettelegging som fenomen ble av en av våre informanter definert som å bidra til at en person får det enklere uten å gjøre noe med de andre. Informanten beskriver dermed en opplæring som tar hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger.

Uttalelser i datamaterialet gir også tendenser i retning av at informantene opplevde mer helhet og sammenheng i grunnskolen, mens opplæringa framsto mer fragmentert og fagfokusert i videregående. Kanskje har dette sammenheng med strukturelle forhold i de to skoleslagene? Uavhengig av skoleslag innebærer det å være en profesjonell lærer, blant annet å være i stand til å ha god relasjon elevene. Kanskje er det dette informantene etterlyser når de i sine utsagn

ber om at lærerne snakker med dem for å få kunnskap om deres behov? Økt kunnskap er et steg i retning av økt kompetanse og en praksis der tilrettelegging faktisk gjør det lettere for elevene å gjennomføre utdanning på tross av nedsatt syn. Økt kunnskap bidrar også til en økt opplevelse av likeverd. I tillegg unngår lærere å utfordre elevene med aktiviteter som ikke er tilgjengelig for elever med synsnedsettelse, for eksempel arbeid med bilder.

For informantene er behovet primært en fysisk, kompenserende tilrettelegging. Dette er et konkret behov for tilrettelegging. Likevel var det bare en av de fire med synsrest som hadde tekniske tilrettelegginger. Denne tilretteleggingen hadde han i stor grad etablert selv gjennom søknad og montering. Han etterlyste bedre tilgjengelighet og hans erfaring var at det fungerte best når han selv tok seg av både montering, vedlikehold og forklarte lærere hvordan det tekniske utstyret fungerte. I vårt materiale kan det virke som at dersom eleven selv ikke kjenner til hjelpemidler, får han heller ikke tilbud om det.

Det er iverksatt i Norge en rekke tiltak for å øke gjennomføring i videregående opplæring. Våre informanter etterspør at lærere snakker med ungdommene selv og med hverandre i profesjonsfellesskapet om tilrettelegging. Ansvar for kunnskap og kompetanse om tilrettelegging for elevene ligger hos lærere, skole og skoleeier. Skolene er den profesjonelle part og leverer premissene (Ytterhus og Tøssebro, 2006). Elevfortellingene vitner om at ansvaret ikke er ivarettatt.

KONKLUSJON

Vi har undersøkt ungdommers erfaringer med tilrettelegging i den hensikt å forstå hva som skal til for å fullføre og bestå videregående opplæring. Til tross for at alle har opplevd mangler med tilretteleggingen på ett eller flere områder, har de fortsatt på den videregående opplæringen. Et sentralt spørsmål i den forbindelse er hva som får ungdom til å fortsette på opplæringen til tross for mange hinder. Det kan virke som at disse ungdommene har en indre motivasjon for skole, og at dette er en avgjørende faktor for at de gjennomfører.

Elever med synsnedsettelse har ikke nødvendigvis et behov for spesialundervisning, men de har et større behov for tilpasning og tilrettelegging enn mange andre elever. Tilpasset opplæring er skolens plikt. En god tilrettelegging er avhengig av kunnskap om elevens evner og forutsetninger.

Ana satte ord på en viktig faktor for at elever med synsnedsettelse skal få en god tilrettelegging. Det dreier seg om at lærere har nødvendig kompetanse og god kunnskap om den enkelte elevs forutsetninger. Det er betenkelig at flere av informantene ikke helt vet hvorfor de har fått den støtten som er gitt. Våre data kan tyde på at elevene ikke har medvirket i å utforme et tilrettelagt tilbud. Dette faller noe utenfor formålet med denne artikkelen, men er et tema som bør undersøkes nærmere.

TABELLOVERSIKT

Tabell 1 Utvalget	17
Tabell 2 Tilrettelegging – alle respondenter	18
Tabell 3 Tilrettelegging – respondenter med synsnedsettelse	18

REFERANSER

- Andersen, T.K. & Skarholt, K. (2014). *Med jobb i sikte. En studie av hva som påvirker synshemmedes yrkesdeltakelse og mulighetsrom i arbeidslivet*. Trondheim: Sintef Teknologi og forskning.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blindeforbundet.no (u.å.). *WHO's definisjon på blind/svaksynt*. Hentet 28. mars 2020 fra <https://www.blindeforbundet.no/oyehelse-og-synshemninger/whos-definisjon-pa-blind-svaksynt>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. *Uniped* 39(4), 330–344.
- Ipsos (2016). *Rapport. Mobbing av synshemmede barn*. Oslo: Blindeforbundet.
- Irgens, E.J., (2012). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet, (2016). Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, (2017). Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 31.mars 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kvale S. og Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T.E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. Oslo: NIFU.

Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om. Bruk av kartleggingsresultater i skolen. Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NOU 2018:15 (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet 20. mars 2020 fra <https://regjeringen.no>

OECD Data (2019) *Youth not in employment, education or training (NEET)*. Hentet 29.mars 2020 fra <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61.)* Hentet 13.mars 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov%20om%20grunnskole>

Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om frafall I videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sletten, M. A. & C. Hyggen (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat. Bergen/ Oslo: Norges forskningsråd.

Simson, K. von (2015). *Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter. Arbeidsmarkedets betydning*. (s. 62 – 88). I K. Reegard og J. Rogstad (red.). *De frafalne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ssb.no (2020) Hentet 22.juni 2020 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>

Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. (s. 643 – 661) I Befring, E., Næss, K.-A B. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk* (6.utgave). Oslo: Cappelen Damm.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: design and methods* (5.ed.). Los Angeles: SAGE.

Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

3.

Berättelseskrivande på gymnasiesärskolan - En fallbeskrivning av utveckling av textkvalitet och skrivprocesser*

Yvonne Knospe och Linnéa Palm

Kapitlet handlar om skrivutvecklingen hos en elev i gymnasiesärskolan med intellektuell funktionsnedsättning under en skrivintervention. Vi tar utgångspunkt i kognitivt orienterad skrivforskning som beskriver skrivandet som en komplex problemlösningsprocess som begränsas bl.a. av arbetsminnets kapacitet. Särskilt för elever med intellektuell funktionsnedsättning kan skrivande utgöra en stor utmaning. Strategiundervisning, som hjälper elever att strukturera skrivandets olika delar, har visat sig vara en framgångsrik metod för att främja dessa elevers skrivförmåga. I vår interventionsstudie med sex deltagare, varav vi visar resultat från en elev, fokuserade vi på strategin att planera en berättande text till en given bild. Deltagaren skrev tolv texter på dator, som vi analyserade gällande texternas kvalitet samt hur skrivprocesserna såg ut. Resultaten visar att den övergripande textkvaliteten förbättrades även om det finns en stor variation. Texterna hade en bättre kvalitet när eleven hade lyckats koppla dem till ett eget intresseområde. De största utmaningarna bestod i att beskriva berättelsens problemställning och skapa en s.k. spänningskurva. Gällande skrivprocesserna kunde små förändringar konstateras. Pauserna mellan ord och mellan meningar blev kortare, vilket kan vara en indikator för lägre kognitiv belastning under textproduktionen. Dessutom visade det sig att eleven överlag reviderade texterna i liten utsträckning och nästan inte alls på innehålls- och organisationsnivå.

BAKGRUND

Denna text är resultatet av ett praktiktäna samarbete mellan universitetet och skolan. Vi, en forskare inom språkdidaktik och en lärare/speciallärare på gymnasiesärskolan, har i detta projekt bidragit med våra olika teoretiska och praktiska kompetenser för att kunna komma fram till ny kunskap om skrivande på gymnasiesärskolan. Vi har båda ett stort intresse för hur text skapas och hur elever kan stöttas i utvecklingen av sin skrivförmåga. Med våra olika bakgrunder inom skola och forskning har vi kunnat uppmärksamma varandra om olika aspekter av elevernas skrivande som vi kanske inte hade noterat utan den andre på samma sätt.

* Kapitlet har granskats enligt peer review-förfarande.

Vi anser att det gemensamma arbetet har varit avgörande för att kunna få en djupare insikt i elevers skrivande och för att komma fram till pedagogiska implikationer som känns relevanta för lärare och speciallärare generellt och i synnerhet för pedagoger på gymnasiesärskolan.

För elever med en intellektuell funktionsnedsättning finns i Sverige idag särskola (9 år) och gymnasiesärskola (4 år). För att få gå i särskola eller gymnasiesärskola krävs att ett beslut tas i barnets hemkommun (Skollagen, SFS 2010:800, 7 kap. 5 §). Beslutet grundar sig i en medicinsk, social och pedagogisk utredning. Detta ska ske i samråd med barnets vårdnadshavare. Inom gymnasiesärskolan finns två utbildningsnivåer, individuellt program och nationellt program. Vilket program som rekommenderas i varje enskilt fall beror på funktionsnedsättningens svårighetsgrad.

Samhällets syn på personer med intellektuell funktionsnedsättning har förändrats över tid (Grünwald, 2010; Swärd & Florin, 2011) och påverkat de utbildningsmöjligheter och undervisningsformer som har erbjudits. I skolundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning har man under de senaste årtiondena haft fokus på omsorg snarare än på kunskapsutveckling (Granberg, 2018; Ineland et al. 2013; Säljö, 2005). Den gällande skollagen (SFS 2010:800, 11 & 18 kap.) slår dock fast att grundsärskolan ska ge elever med intellektuell funktionsnedsättning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Gymnasiesärskolan ska dessutom ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Både för utförandet av en yrkesverksamhet och för att aktivt kunna delta i ett demokratiskt samhälle är förmågan att kunna uttrycka sig i skrift en viktig förutsättning. Vikten av denna förmåga återspeglas även i kursplanen för Svenska 1 på gymnasiesärskolan (Skolverket, 2011), där det anges att elever ska utveckla "förmåga att kommunicera i tal och skrift samt anpassa språket till syftet, mottagaren och sammanhanget." Kopplat till skrivande beskrivs det centrala innehållet av vad kursen ska behandla i följande punkter:

- Skrivande av texter för att kommunicera, lära och reflektera. Strategier för att skriva olika typer av texter som är anpassade till sammanhanget. Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form.
- Beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter (...) Texternas innehåll, uppbyggnad och typiska språkliga drag.
- Olika sätt att ta emot och ge respons på egna och andras muntliga framställningar och texter.

Utifrån skollagen samt kursplanen och kunskapskraven i svenskämnet är det uppenbarligen viktigt att stötta särskoleelever i deras utveckling när det gäller skrivförmågan, men frågan är hur den ska främjas. Skrivpedagogiken i skolan ska vila på både beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

När det gäller vetenskaplig forskning råder det fortfarande brist på studier som undersöker skrivande hos elever med intellektuell funktionsnedsättning. De flesta befintliga undersökningar har gjorts i engelskspråkiga kontexter och fokuserar framförallt på att beskriva elevernas brister i skrivförmåga och träning av enskilda färdigheter som ingår i skrivandet (Joseph & Konrad, 2009). Vi ser ett stort behov av skrivforskning med elever med intellektuell

funktionsnedsättning i en svensk kontext, inte minst för att kunna utveckla en systematisk skrivpedagogik som främjar den bästa möjliga utvecklingen hos eleverna med målet att nå kunskapskraven.

Det övergripande syftet med vår fallstudie är att bidra med ny kunskap om skrivande på gymnasiesärskolan. Vi vill ge en djupare insikt i skrivutvecklingen hos en elev med intellektuell funktionsnedsättning under en skrivintervention fokuserad på planering av berättelseskrivande. De specifika forskningsfrågor som ska besvaras är:

1. Hur kan berättelsernas textkvalitet beskrivas före och efter en skrivintervention?
2. Hur kan skrivprocesserna (skrivflyt, pauser och revidering) beskrivas före och efter en intervention?

Kapitlet börjar med en beskrivning av våra teoretiska utgångspunkter, som i stor utsträckning använder sig av kognitiva teorier om skrivande som en problemlösningsprocess. Därefter ger vi en översikt över tidigare forskning som belyser skrivande hos elever med särskilda behov och i synnerhet elever med en intellektuell funktionsnedsättning. I de följande avsnitten redogör vi för studiens deltagare, använt material, den genomförda interventionen, datainsamlingen samt hur vi analyserade vårt data. Därefter beskriver vi studiens resultat, uppdelat i textkvalitet och skrivprocesser. Vi avslutar kapitlet med en diskussion där vi resonerar kring utvalda resultat i relation till tidigare forskning samt möjliga didaktiska implikationer.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien tar sin utgångspunkt i kognitiva teorier om skrivande. Utifrån det perspektivet beskrivs skrivprocessen som en mycket komplex process där flera olika aspekter måste hållas aktiva i arbetsminnet och utföras samtidigt (Alamargot & Chanquoy, 2001; Kellogg, 1996). Den mest bekanta skrivprocessmodellen introducerades på 1980-talet av John R. Hayes och Linda Flower (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980), men har uppdaterats de följande årtiondena (Hayes, 1996, 2012). Skrivandet beskrivs där som en kognitiv problemlösningsaktivitet som består av delprocesserna planering, översättning av idéer till språklig form och transkribering av dessa, samt revidering. Dessa delprocesser går in i varandra och är cykliska. Dessutom pågår det en kontinuerlig övervakning av delprocesserna genom en så kallad monitor och det kontrolleras mer eller mindre medvetet i vilken utsträckning den skrivna texten motsvarar skribentens mentala representation av hur texten ska se ut.

Denna dynamik påverkas av kontextuella och kognitiva faktorer. Kontextuella faktorer kan t.ex. vara själva skrivuppgiften, hjälpmedel, skrivverktyg, en eventuell skrivpartner, feedback från en annan person, t.ex. lärarens kommentarer och stöd, och slutligen själva texten som redan har skrivits och som utgör utgångspunkten för fortsatt arbete. Kognitiva faktorer, där även språkliga faktorer ingår, kan vara långtids- och arbetsminnet, uppmärksamhet, läsförmåga, självreglering och motivation. Här inräknas även ett relativt nytt koncept, mindset (Dweck, 2015), som beskriver förmågan att anstränga sig och tro på sin förmåga trots motgångar eller problem.

Det är viktigt att komma ihåg att alla faktorer kan påverka skrivandet på olika sätt och att arbetsminnet har en speciellt viktig roll i detta komplexa sammanhang (Kellogg, 2008; Olive, 2012). Avancerat skrivande kräver en effektiv användning av arbetsminneskapaciteten för att

kunna reglerera alla inblandade delprocesser (McCutchen, 1996; Olive, 2012). Effektiviteten påverkas negativt bl.a. när delprocesserna inte är automatiserade och därför tar större arbetsminneskapacitet i anspråk. Om t.ex. en elev fortfarande utmanas av den motoriska delen av skrivandet samt rättstavningen går den största delen av den mentala energin till dessa processer och liten eller ingen uppmärksamhet kan riktas på innehållet och textens struktur. På det sättet kan skrivandet betraktas som ett kontinuerligt kompromissande, där mer uppmärksamhet på en aspekt betyder att en annan lämnas åt sidan (McCutchen, 1996).

TIDIGARE FORSKNING

Forskning i vilken skrivande och skrivundervisning undersöks hos elever med särskilda behov har rönt ett stigande intresse sedan slutet av 1990-talet men är fortfarande begränsad både på nationell och internationell nivå. Forskare har riktat intresse mot elever med inlärningssvårigheter¹ (Gillespie & Graham 2014; Graham et al. 2016), på elever med språkliga svårigheter eller språkstörning (Dockrell et al. 2007, 2014; Larkin & Snowling 2008), på elever med olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar såsom ADHD eller autismspektrumtillstånd (Asara-Saddler & Bak, 2012; Lee et al., 2014; Pennington & Delano 2012) och på elever med intellektuella funktionsnedsättningar (Konrad et al., 2017; Joseph & Konrad 2009; Sturm 2012).

Överlag visar forskningsresultaten i dessa studier att skrivandet utgör en stor utmaning för eleverna på grund av deras olika språkliga, kognitiva och/eller motoriska svårigheter i samband med de komplexa problemlösningsspekter som ingår i skrivprocessen. För elever med generella inlärningssvårigheter kan en begränsning av arbetsminneskapaciteten (Swanson et al., 2013) påverka t.ex. hur effektivt olika processer kan utföras samtidigt, såsom att hitta ideer, strukturera texten, aktivera ett adekvat ordförråd och stava korrekt. Enligt Graham et al. (2016) kan även en begränsning i kunskap om skrivande och skrivstrategier bland dessa elever vara en anledning till att de producerade texterna ofta är kortare och av lägre kvalitet än texter skrivna av elever utan inlärningssvårigheter.

Det kan antas att elever med intellektuell funktionsnedsättning möter ännu större utmaningar när det gäller skriftspråket (Sturm, 2012) på grund av en långsammare färdighetsinlärning och svårigheter i användandet av strategier (Joseph & Konrad, 2009). Variationen bland elever med intellektuell funktionsnedsättning är stor och följaktligen kan skrivförmågan variera från att endast kunna skriva enstaka enkla ord till att kunna skriva långa sammanhängande texter. Svårigheterna kan gälla det motoriska utförandet med penna eller tangentbord, stavning, interpunktion, grammatik och meningsbyggnad, textstruktur och genretypiska särdrag, samt behärskning av skriftspråkets konventioner (Sturm, 2012: 336).

Det finns begränsad forskning som undersöker skrivande hos elever med en intellektuell funktionsnedsättning och effekten av skrivstrategiundervisning. I sin meta-analys beskriver Joseph och Konrad (2009) nio undersökningar i vilka skrivutvecklingen hos elever mellan sex och 18 år med nedsatt kognitiv förmåga utforskas. Träningen i dessa studier fokuserade t.ex. på strategianvändningen (organisation av idéer, planering, formulering av kärnmeningar) (De La Paz & Graham, 1997; Guzel-Ozmen, 2006), meningsbyggnad (Hendrik et al., 1999) och struktur av

¹ Inlärningssvårigheter (engelska: *Learning disability*) är ett begrepp som vanligtvis använts i den US-amerikanska kontexten och som enligt Courtad och Bakken (2011) beskriver personer som visar låg akademisk prestation trots en icke-verbal intelligens inom normalfördelningen.

textstycken (Konrad et al., 2006). I sina studier kom Joseph och Konrad (2009) fram till att eleverna kunde förbättra sin skrivförmåga genom träning om lämpliga anpassningar gjordes, och att strategiundervisning hade de största effekterna på resultaten.

Inom skrivstrategiforskningen har även Konrad et al. (2017) utfört en studie med fem 16-åringar med intellektuell funktionsnedsättning, där interventionen inriktades mot strategier och på att skriva argumenterande texter. Eleverna tränade på att bygga upp stycken, definiera mål, organisera information och avsluta stycken. De fick löpande feedback och gradvis ökades kraven på självständighet under skrivprocessen. Författarna kunde efter studien konstatera att det fanns en funktionell relation mellan interventionen och en förbättrad textkvalitet.

Pennington och Koehler (2017) genomförde en intervention som syftade till att förbättra förmågan att skriva berättelser hos tre elever i 12- och 13-års ålder med måttliga intellektuella funktionsnedsättningar. Undervisningen bestod i att eleverna fick se på korta filmer med en rolig eller spännande handling. I nästa steg introducerades fem delar av en berättelse: person, plats, handling 1 och handling 2 samt känslor. Med hjälp av en berättelsemall skulle eleverna komma ihåg vad de olika delarna i filmen hade bestått av och fylla i mallen. Till sist fick de skriva en ny berättelse utan mallen, som läraren med hjälp av en checklista gav feedback på. Författarna kunde visa att alla tre deltagarna förbättrade antalet komponenter som skulle ingå i en berättelse och hävdar att just tillhandahållandet av mallar, där elever får komplettera meningar, kan vara en hjälp på vägen mot självständigt skrivande (Pennington & Koehler 2017: 287).

Pennington et al. (2014) fokuserade i sin studie på texttypen ”personligt brev” som författarna anser som den mest relevanta i övergången från skolan till arbetslivet. Tre individer i 20-års-åldern deltog i interventionen som syftade till att kunna författa personliga brev med hälsning, visat intresse för arbetet, relaterade färdigheter, tack för visat intresse, slutformulering och underskrift. Deltagarna arbetade kontinuerligt med sina egna brev och fick använda ett exempelbrev, och en checklista samt fick feedback på sin insats. Alla tre deltagarna förbättrade antalet komponenter som skulle ingå i de personliga breven och bibehöll den förbättrade nivån i eftertesten fyra veckor efter interventionen.

Resultaten från dessa studier samt Joseph och Konrads (2009) slutsatser visar att även om det fortfarande finns begränsad forskning om elever med intellektuell funktionsnedsättning och deras skrivande, verkar undervisningsinsatser som innehåller strategiska principer som modellering, planering, repetition och stödkomponenter, som mallar och feedback, hjälpa elever med intellektuella funktionsnedsättningar i skrivandet av olika texttyper. Fokus i de studier som redovisats är textkvaliteten som en indikator för förbättrad skrivförmåga. Såvitt författarna känner till finns det i skrivande stund ingen studie med elever med intellektuell funktionsnedsättning som har inkluderat ett skrivprocessperspektiv och undersökt hur de dynamiska aspekterna under skrivandets gång, t.ex. pauser och revideringar, har förändrats under interventionen. Att ta hänsyn till båda komponenterna som vi gör i denna studie, kan ge en mer fullständig bild av elevernas processande av skrivuppgiften och bidra till att förstå den komplexa dynamiken som leder till en färdig text.

MATERIAL OCH DELTAGARE

Datamaterialet för fallstudien i detta bidrag är en del av en större interventionsstudie där

sex elever från två gymnasiesärskolor deltog. Dessa två skolor hade visat intresse för studien i samband med ett informationsmöte under projektets planeringsfas. Studien har godkänts av den regionala etikprövningsnämnden (Dnr 2018/90-31). Under första mötet med eleverna förklarade vi studiens syfte, innehåll och tidsram på ett språkligt anpassat sätt. Eleverna och deras vårdnadshavare erhöll dessutom en skriftlig sammanfattning av projektet och gav skriftligt sitt samtycke till elevernas deltagande i studien. Samtycke gavs också till att huvudförfattaren tar del av elevernas senaste psykologutredning för att kunna ta reda på specifika förmågor och utmaningar som kan relateras till skrivandet.

Eleven som den här studien fokuserar på får pseudonymen Robin. Robin är 16 år gammal och har en lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Han har svenska som modersmål och har bott i Sverige hela sitt liv. Dessutom kan han beskrivas som mycket arbetsvillig, särskilt när han är bekant med uppgifternas upplägg. Han har stora krav på sin egen prestation. Hans svårigheter i relation till den diagnostiserade lindriga intellektuella funktionsnedsättningen är nedsatta förmågor gällande arbetsminneskapaciteten, bearbetning av visuell och spatial information, icke-verbala samt intuitiva slutledningsförmågor och reaktionssnabbhet. Före interventionen intervjuades Robin angående sin inställning till skolan och till att utveckla sitt skrivande. Han berättade att han tycker om att gå i skolan och att lära sig nya saker. Särskilt matematik och idrott väcker hans intresse, medan svenska och engelska är ämnen som han upplever som svårare. Inom språkämnena tycker Robin att skrivandet är hans största utmaning, specifikt att skilja på stora och små bokstäver, att stava rätt samt att skriva långa meningar. Även att hitta en bra början till berättelser beskriver han som svårt. Robin betonar att han föredrar att skriva sina texter på dator, bland annat för att det underlättar för honom att göra ändringar.

De urvalskriterier som ligger till grund för att Robin fick representera elevgruppen är att han förutom sin intellektuella funktionsnedsättning inte har andra funktionsvariationer som kan påverka skrivandet när det t.ex. gäller tid för tangenttryckning. Hade vi valt en elev med en ökad spasticitet eller svårigheter kopplat till finmotoriken hade dessa faktorer fått vägas in i tolkningen av resultaten. Det kunde ha medfört att eleven är snabb på att tänka hur hen vill ändra sin text men p.g.a. finmotoriska svårigheter eller ökad spasticitet hade inte antal nedslag på tangentbordet återspeglat elevens kognitiva förmågor på samma sätt. Således har vårt val att fokusera på Robin skrivrelaterade anledningar och inte att göra med att vi anser honom vara en ”typisk särskoleelev”, vilket enligt vår uppfattning inte finns.

För detta kapitel valde vi att göra en fallbeskrivning och på ett kvalitativt sätt analysera Robins texter och skrivprocesser. Anledningen är att vårt intresse är att få syn på det unika och specifika kring skrivandet hos en elev med en intellektuell funktionsnedsättning, att detaljerat belysa individuella förmågor, utmaningar och utvecklingen. Dessa konkreta dataexempel i relation till våra skrivpedagogiska överväganden kan förhoppningsvis vara en utgångspunkt för andra lärare att diskutera egna skrivundervisningserfarenheter. Naturligtvis hade det varit möjligt att presentera alla sex deltagares data, men på grund av den stora variationen bland de elever som deltog i studien hade en analys inom ramen för det här kapitlet blivit för ytlig och trots fler deltagare hade det troligen varit svårt att dra generella slutsatser.

Intervention och datainsamling

Projektarbetet i skolan pågick under nio månader. Datainsamlingen skedde sammanlagt fyra gånger, där varje datainsamlingstillfälle genererade tre texter skrivna på dator. Robins

datamaterial består således av 12 texter. Anledningen till att samla in tre texter per datainsamlingstillfälle är att en text per skribent och tillfälle inte kan anses som tillförlitlig för att kunna generalisera en elevs skrivförmåga (Van Weijen, 2009).

Mellan första och andra insamlingstillfället deltog Robin i den ordinarie undervisningen med sin klass och klassläraren under fem veckor, mellan andra och tredje tillfället pågick interventionen med fokus på planering av berättelser (tillsammans med en ytterligare elev som gick i samma klass som Robin och hade tackat ja till deltagandet i studien), och mellan tredje och fjärde tillfället deltog han i ordinarie undervisning igen. Tabell 1 visualiserar tidsförloppet i datainsamlingen och interventionen.

Tabell 1. Datainsamling och intervention.

Data A 3 texter	Ordinarie undervisning i klass	Data B 3 texter	Intervention 10 x 45 min	Data C 3 texter	Ordinarie undervisning i klass	Data D 3 texter
Sep 2018		Okt 2018		Dec 2018		Maj 2019

Interventionen utfördes av studiens huvudförfattare och bestod av 10 lektioner under 5 veckor där varje lektion varade ungefär 45 minuter. Alla lektioner pågick i ett avskilt rum. Perioden började med att eleverna fick höra och analysera skrivna elevberättelser och identifiera kännetecken hos en bra berättelse. Därefter introducerades berättelsestrukturen med hjälp av "berättelsevalen" (Sundstedt, 1999), där de sex delarna titel, orientering (person, plats, tid), problem, händelse(r), spänning, lösning och slut, representerar huvudelementen i en berättelse (Kindenberg, 2016). Med hjälp av denna modell analyserades de lästa berättelserna återigen.

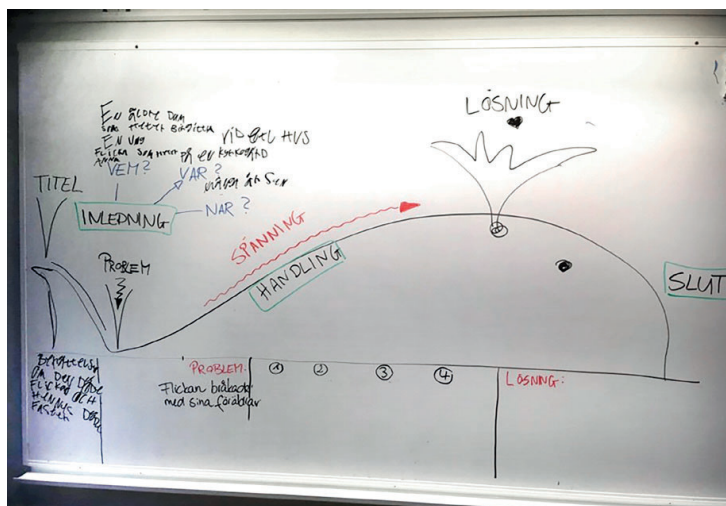


Bild 1. Exempel på användning av berättelsevalen.

Nästa steg bestod i gemensam användning av valmodellen (se Bild 1). Eleverna fick titta på en bild ur bilderboken "Stjärnenatt" (Liao, 2009) och fundera gemensamt med stöd av berättelsevalens delar hur de ville att deras egen berättelse skulle se ut. Olika möjligheter för vad man skulle kunna skriva om huvudpersoner, plats, tid och händelser diskuterades. Den gemensamma planeringen användes sedan i den gemensamma skrivprocessen, där läraren modellerade tankegångarna genom att "tänka högt" under textens produktion. Eleverna fick komma med idéer och kompletterade med innehållet när huvudförfattaren ställde frågor och guidade dem genom skrivprocessen. Målet var att demonstrera hur en textplanering kan

användas strategiskt när man skapar sin berättelse. Den färdiga texten lästes högt för eleverna och ett gemensamt revideringsarbete påbörjades i vilket kronologin, spänningskurvan, detaljer i beskrivningarna och den tilltänkta läsaren togs upp. I ett nästa steg fick eleverna en ny bild från samma bilderbok och motivet diskuterades muntligt i grupp. Ett arbetsblad med de introducerade kategorierna delades ut och eleverna fick planera sin individuella berättelse utifrån den valda bilden genom att fylla i idéer. Idéerna diskuterades och kompletterades gemensamt om någonting saknades. I anslutning till detta fick eleverna skriva sin berättelse på dator med hjälp av den förberedda planeringen och de påmindes under skrivandets gång om att planeringen skulle användas. Alla elever fick individuellt stöd under skrivprocessen, t.ex. genom frågor angående textens koherens och förslag på hur man skulle kunna fylla på med fler detaljer. Till slut hade de möjlighet att läsa sin egen berättelse högt eller få den uppläst av läraren om de ville det.

Text- och skrivprocessdatan som analyseras i denna studie kommer enbart från de fyra datainsamlingstillfällen A, B, C och D som beskrivs i Tabell 1. Robin skrev alla dessa texter individuellt på dator utan tillgång till internet eller rättstavningsprogram. Alla skrivprocesser spelades in med tangentbordsloggning, som registrerar skrivaktiviteterna i realtid. I denna studie användes Inputlog för tangentbordsloggning (Leijten & Van Waes, 2013), där skribenten skriver sina texter i Microsoft Word och loggningen sker osynligt i bakgrunden. Genom att registrera varje skrivaktivitet (t.ex. tangentslag, revideringar eller rörelse med markören) med tidsstämpel är det möjligt att rekonstruera skrivprocessen inklusive alla förändringar som inte längre är synliga i den slutgiltiga textversionen. På så sätt kan tidsaspekter i textskapandet analyseras.

Analysmetod

Robins färdiga berättelser analyserades med hjälp av en av forskaren utarbetad bedömningsmatris. Kategorierna, som bedömdes på en skala mellan 0 och 3 poäng, bestod av berättelsedelar som togs upp under interventionen: a) person[er], b) plats, c) tid, d) problem, e) händelse(r), f) spänning g) lösning och h) slut. Utöver dessa kategorier bedömdes i) textens koherens och j) kopplingen till bilden. En text kunde således få maximalt 30 poäng. Första författaren och ytterligare en universitetslärare, som inte kände Robin, läste hans 12 texter, oberoende av varandra och utan att veta vid vilken tidpunkt av mätningen de olika texterna hade tillkommit. Efteråt jämfördes resultaten och om bedömnarna hade kommit fram till olika poäng diskuterades aspekterna i frågan för att nå konsensus. Överensstämmelsen mellan bedömnarna låg vid 85.84 % efter diskussionerna. I de fall där bedömnarna inte kunde nå konsensus var skillnaden mellan resultaten aldrig större än en poäng. I dessa fall kommer medelvärdet att presenteras i resultatredovisningen.

Skrivprocesserna analyserades med hjälp av Inputlogs inbyggda analysfunktioner. Dessa funktioner genererar stora mängder numeriska data för varje skrivprocess, t.ex. absolut antal pauser, pauser per minut, medellängd hos alla pauser, medellängd hos pauser inom ord, mellan ord, mellan meningar, osv. I det aktuella fallet läggs fokus på relativt generella mått för skrivhastighet, pauser och revideringar för att slutsatser ska kunna dras om deltagarens skrivprocesser och om eventuella förändringar efter interventionen.

Skrivhastighet operationaliseras genom att undersöka antalet tangentbordstryck per minut. Generellt associerar man skrivhastighet med automatiserade processer och bättre skrivför-

måga, men enskilda långa pauser kan lika gärna reflektera tankeprocesser som leder till en avancerad text.

Pauser står inom skrivforskningsfältet för kognitiv belastning, som kan vara både positiv och negativ. Pauser kan tolkas som stavningssvårigheter, ordmobiliseringssvårigheter, funderingar angående formuleringar, eller idésökning, t.ex. att hitta ett bra slut till sin berättelse. Före analysen måste det dock bestämmas vilka typer av pauser som ska inkluderas. Vi bestämde oss för att använda en pauströskel på 200ms, som betyder att man får ett genomsnittligt värde som inkluderar alla pauser som är längre än 200ms. En sådan analys reflekterar bättre vad som händer beträffande kognitiv belastning kopplad till språkliga aspekter, t.ex. stavning, ordval, meningsbyggnad och grammatik. Dessutom valde vi en tröskel på 2000ms, som enbart inkluderar pauser som är längre än 2000ms och därmed fokuserar på pauser kopplade till komplexa beslutprocesser, t.ex. angående textens innehåll och struktur. Båda trösklarna användes för att analysera den genomsnittliga allmänna pauslängden, den genomsnittliga pauslängden i och mellan ord, och den genomsnittliga pauslängden mellan meningar.

Revideringar kategoriserades i tillägg (text man skriver i den redan befintliga texten) och strykningar (text man tar bort, både i den befintliga texten och direkt vid textens slut under den pågående formuleringsprocessen). Dessa siffror ger en allmän bild av hur mycket deltagaren har reviderat överlag. En manuell analys av tillägg gjordes i andra analyssteget för att undersöka hur många av dessa nya textbitar som kunde räknas som relaterade till textens innehåll, t.ex. nya idéer eller förtydligande av befintliga idéer. Detta fokus grundar sig i studiens syfte att förbättra berättelsernas textkvalitet, där textens innehåll står i centrum.

RESULTAT

Utifrån våra forskningsfrågor beskriver vi i detta avsnitt berättelsernas textkvalitet och Robins skrivprocesser vid datainsamlingstillfällena A, B, C och D. Textkvaliteten redovisas först med en poängskala enligt den utarbetade bedömningsmatrisen. I detta sammanhang beskriver vi även kvalitativt specifika iakttagelser av Robins texter för att ge läsaren konkreta exempel på hans styrkor och svagheter gällande skrivande. Därefter presenterar vi hans skrivprocesser genom att notera skrivhastighet, pauser och revideringar.

Texternas kvalitet

Tabell 2 visar resultaten av textkvalitetsbedömningen. Eftersom det visade sig att det fanns stor variation mellan texternas kvalitet presenteras både resultaten för alla tolv texter och genomsnittsvärdena för datainsamlingstillfällena A, B, C och D.

Tabell 2. Robins värden för textkvaliteten i alla skrivtillfällen.

	A			B			C			D		
	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1	D2	D3
Poäng (30)	14	11	13	15	13.5	18.5	17.5	8	15	20	18.5	17
	12.6			15.6			13.5			18.5		

Textkvaliteten varierade mycket i relation till de beskrivna kvalitetskategorierna, både mellan texterna inom ett datainsamlingstillfälle och mellan de fyra datainsamlingstillfällena. De största skillnaderna uppvisar alla C-texterna där en avvikelse för C2 (8 poäng) leder till att datainsamlingstillfälle C direkt efter interventionen har ett relativt lågt textkvalitetsmedelvärde som närmar sig utgångsvärdet A. Tittar man på alla medelvärdena ser man trots det att kvaliteten förbättrades från projektets början till dess slut, men just tillbakagången under datainsamlingstillfälle C, och då specifikt C2, är utgångspunkt för reflektion över variabler som kan påverka skrivandet och därmed textkvaliteten. Texterna som skrevs under datainsamlingstillfälle D, d.v.s. fem månader efter interventionens slut, nådde de högsta poängen och även här kan det diskuteras om detta kan relateras till interventionen och/eller repetitionen samt till andra variabler.

I diskussionerna om poängsättningen av Robins berättelser kunde överlag konstateras att han vid alla datainsamlingstillfällena hade lyckats skriva texter som motsvarade den förväntade texttypen, både före och efter interventionen. Han inleder alla sina texter med den för sagor typiska inledningsfrasen "Det var en gång...", och i de allra flesta texterna nämner eller beskriver han huvudpersonerna, platsen och tiden. Uppgiften att koppla den aktuella bilden till sin berättelse löste Robin på olika sätt. Ibland förekom en situation i berättelsen som mycket bra återspeglade det som visades på bilden, men ibland var det bara det allmänna temat i bilden som togs upp i berättelsen (t.ex. bråk). Vid ett relativt stort antal tillfällen förekom en situation i berättelsen som motsvarade bildmotivet, men berättelsen handlade ändå i stort sett om något annat. Det framkom t.ex. i texterna att ett av Robins stora intresseområden verkar vara fotboll. Även om ingen av de valda bilderna visade en fotbollsrelaterad situation, handlade sex av tolv berättelser om fotboll.

En allmän observation är dessutom att Robins berättelser var lätta att följa och att de i huvudsak uppvisade koherenta händelseförlopp. En utmaning som kom fram under diskussionerna om de olika bedömningskriterierna var formuleringar av problemställningen och uppbyggnad av spänningskurvan. Vid några tillfällen innehöll texten ingen beskrivning av något problem, eller också var det inte tydligt hur det kunde kopplas till resten av berättelsens händelseförlopp. Som Exempel 1 demonstrerar, introducerades i vissa fall även problemets lösning direkt i anslutning till problemet.

Exempel 1: Text C3

(.) Men sen fick de andra laget från Madrid straff och de skött i mål och de stod nu 1-1. Sen blev de halvtids vila i 15 minuter. Sen började matchen igen och då fick Kalles lag straff och Adam skulle ta den och han gjorde mål i krysset. De stod nu 2-1. Sen när matchen nästan var slut började de fem pojkarna bli arga på varandra och började slå varann och säga dumma saker och började åka hem åt olika håll. När de kom hem så började de att ringa till varann och säga förlåt. (.)

Exemplet visar att problemställningen och den tillhörande spänningskurvan inte riktigt byggs upp kontinuerligt, utan problemet och dess omedelbara lösning dyker upp relativt spontant. Berättelsens händelseförlopp fortsätter därefter utan några fler problematiska aspekter. Överlag var dynamiken i berättelserna låg och de olika händelserna radades upp. Robins kortaste text, som visar en sådan rak händelsekedja presenteras i sin helhet i Exempel 2. Bild 2 visar bilden som Robin skrev berättelsen till.

Exempel 2: Text C2

Det var en gång en tjej. Tjejen heter Hanna. Hanna bodde i [REDACTED]. Det var en månad kvar till Julafton. Det var December och Hanna började att skriva önskelista. Hanna såg mycket fram emot julen. Och hoppades på att hon skulle få något fint i julklapp. Hanna hade önskat sig jättemycket saker. När det var dan före Julafton så gjorde Hanna de sista som måste göras innan Julafton kunde komma. Nästa morgon var de Julafton Hanna vaknade tidigt och ville öppna sina julklappar som hon skulle få från sina föräldrar. Sen var det julfrukost de var lax och sill macka. Sen när klockan var tre så var de Kalle Anka och hans vänner. Sen var de julmat och julmust. Hanna tyckte att de blev en bra jul till slut.



Bild 2. Exempel på bildmotiv (Liao, 2009) som användes under interventionen.

Även om det kan anas att Robin försökte skapa spänning i berättelsen genom att skriva att huvudpersonen hoppades på något fint i julklapp och att hon hade önskat sig mycket, så saknas en problematisk nyckelhändelse som verkligen skulle kunna leda till en misslyckad jul eller uteblivna julklappar. Intressant nog skriver Robin i slutet att "Hanna tyckte att de blev en bra jul till slut.", vilket antingen antyder att det ändå hade varit tveksamt eller att allt blev bra när dagen var slut.

Skrivprocessen

Skrivprocesserna beskrivs i relation till skrivhastighet, pauser och revideringar. Eftersom varje datainsamlingstillfälle bestod av tre texter kommer medelvärden för varje tillfälle att rapporteras. Angående skrivhastigheten ser man i Tabell 3 att det inte finns en tydlig trend när det gäller en utveckling av skrivhastigheten, förutom att Robin hade ökat sin skrivhastighet efter datainsamlingstillfällena A. Detta kan tyda på att när han hade blivit mer van vid att skriva berättande texter kunde han även öka skrivflytet, dvs. skriva mer automatiserat och utan att medvetet tänka på alla detaljer som ska ingå i en berättelse.

Tabell 3. Robins genomsnittliga skrivhastighet vid de fyra datainsamlingstillfällena.

		A	B	C	D
<i>Skrivhastighet</i>	Tangentslag per minut	65.05	81.34	71.50	73.31

Med avseende på pauser skiljer den här analysen mellan de genomsnittliga värdena från alla pauser längre än 200ms och de genomsnittliga värdena från alla pauser längre än 2000ms. Tabell 4 sammanfattar alla värdena.

Tabell 4. Robins genomsnittliga pauslängd i sekunder vid de fyra datainsamlingstillfällena.

		A	B	C	D
<i>Pauser (>200ms)</i>	Alla pauser	0.43	0.41	0.38	0.40
	Pauser i ord	0.32	0.32	0.32	0.34
	Pauser mellan ord	1.01	0.95	0.96	1.03
	Pauser mellan meningar	1.13	0.75	0.54	0.66
<i>Pauser (>2000ms)</i>	Alla pauser	3.15	3.21	3.16	3.30
	Pauser mellan ord	3.02	2.78	2.74	2.70
	Pauser mellan meningar	7.41	3.70	5.16	4.01

Vad gäller den första kategorin (>200ms) och värdena för alla pauser, blir det tydligt att det bara skedde små förändringar. Pauser mellan ord, som kan associeras till ordval och grammatiska funderingar som påverkar t.ex. ändelser, blev kortare under datainsamlingstillfällena B och C. Pauser mellan meningar visar de tydligaste förändringarna i Robins skrivpauser. I den andra kategorin (>2000 ms) är de kortare pauserna exkluderade och antagandet är att dessa medelvärden ger en bild av hur Robins kognitiva belastning under skrivandet ser ut när det gäller att skapa innehåll och struktur. Återigen visar medelvärdena för alla pauser inga större förändringar mellan mätpunkterna. Skiljer man mellan pausernas plats blir det dock tydligt att både pauser mellan ord och pauser mellan meningar blev kortare. Pausanalysresultaten tyder på att repetition och övning i berättelseskrivande i viss mån hjälpte Robin att mobilisera texttypiska särdrag och nödvändigt ordförråd snabbare, men att skrivandet på stavnings- och grammatisk nivå inte påverkades.

Revideringarna är indelade i strykning och tillägg. Strykningar är aktiviteter där skribenten tar bort text genom att pressa ner backstegstangenten, oavsett om det bara handlar om en bokstav på grund av stavfel, flera ord samtidigt eller hela stycken (d.v.s. det räknas som en strykning om texten var markerad och togs bort på en gång).

Tabell 5. Robins genomsnittliga revideringar vid de fyra datainsamlingstillfällena.

		A	B	C	D
Revideringar	Strykningar	45.7	70.7	22.7	34.3
	Tillägg	37.3	35.3	0	1.3
	Summa revideringar	95.0	145.3	46.7	70.3

Tabell 5 visar att Robin gjorde fler strykningar under de första två datapunkterna A och B. Datapunkt C visar det lägsta värdet medan datapunkt D visar en lätt uppgång, dock inte till ursprungsnivå. Med tillägg menas aktiviteter där skribenten går tillbaka och förändrar någonting i den redan skrivna texten. Varje tangentslag räknas då som ett tillägg. Robin gjorde detta nästan bara under de första två datainsamlingstillfällena. För att veta vad han faktiskt ändrade i texten analyserades alla tillägg kvalitativt. Analysen visade att det fanns tre tillfällen där Robin ändrade innehållet i texten genom att komplettera information, nämligen i texterna A1, A2 och B3. I alla tre texterna handlade det om att komplettera berättelsens introduktion, dvs. personer, plats och tid. I Exempel 3 visas hela Robins A1-text med markeringar var i texten Robin valde att gå tillbaka för att skriva mer om huvudpersonerna. Inom parantes står revideringens start- och sluttid.

Exempel 3: Text A1

Det var en gång en flicka och en pojke.

Flickan hette Emma och pojken hette Kalle.

REV (15:02) Emma var 15 år gammal och Kalle var 13 år gammal.

Emma spelade fotboll i Real Madrid och Kalle spelade fotboll i Manchester United. Emma för höger mittfältare och Kalle var vänstermittfältare (17:38).

*En dag bestämde de att dom skulle fara och spela fotboll på en fotbollsplan. De tog bilen till fotbollsplanen och for dit. När de var där så började de spela Kalle fick stå i mål och Emma fick skjuta på honom. Och sen bytte dom så att Emma fick stå i mål och Kalle fick skjuta på henne. Plösligt hände de något med Emma när hon skulle skjuta hon. Hon stukade foten och Kalle fick ont i huvudet. Dom fick åka in till sjukhuset och sitta där inne tills en doktor kom. Till slut kom de en doktor. Emma sa till doktorn att hon hade stukat foten och kalle sa att han hade slagit sig i huvudet. **(REV)** Doktorn sa till dom hade de måste ha bandage. Han sa till Emma att hon måste ha krykor också.*

Det kan därmed konstateras att revidering definitivt inte är någon frekvent aktivitet i Robins skrivprocesser och att de få revideringar som förekom i datamaterialet skedde före interventionen och handlade om att förtydliga berättelsens orienteringsram.

DISKUSSION

I fallbeskrivningen av gymnasiesärskoleeleven Robins skrivande framgick det att textkvaliteten och skrivprocesserna inte skiljde sig mycket före och efter interventionen. Gällande textkvaliteten konstaterades att Robin överlag förbättrade sina berättelser enligt de kriterier som undervisades om, men att han ändå visar en stor variation gällande texternas kvalitet, även om de skrevs under samma tidsperiod, t.ex. direkt efter interventionen. I relation till skrivprocesserna kunde konstateras att skrivflytet ökade i viss utsträckning, vilket framför allt berodde på kortare pauser mellan ord och meningar. I följande avsnitt diskuteras de mindre förändringar och iakttagelser som gjordes under dataanalysen i relation till skrivinterventionen och i förlängning till skrivundervisning.

Elevens intresseområden

Robins resultat visar att elevens intresseområden spelar en stor roll när det gäller att motivera till skrivande, både för att komma på textens innehåll och när det gäller ordförrådet. Robins stora passion för fotboll gör att han kopplar hälften av bilderna till sitt intresse och bygger upp berättelser kring det. I sådana fall kunde han utan problem skriva mer genom att lätt komma på en hel del information och ord om ämnet, mest i form av uppräknade händelser, t.ex. under en fotbollsmatch. Det är möjligt att Robin mer eller mindre medvetet har utvecklat en strategi att skriva om fotboll oavsett vad bilden egentligen visar eftersom han känner sig trygg med temat och är säker på att han kan uppfylla förväntningen om att skriva en längre text. Detta kan vara en utgångspunkt för att arbeta vidare med andra typer av skrivuppgifter, t.ex. målade beskrivningar av hur en fotbollsstadion ser ut, en inre monolog om hur en fotbollsspelare känner sig efter en förlorad finalmatch, eller en argumenterande text för att samla in pengar till en lokal fotbollsförening. Befintliga kognitiva resurser i form av semantiska och lexikala nätverk skulle kunna användas för att lära sig nya typer av skriftliga uttryckssätt och textsorter.

Val av bilder

Bildvalet visar sig vara en viktig aspekt att beakta i relation till skrivuppgifter, och specifikt bilder som stimulerar mentalisering, dvs. att tänka sig in i och beskriva andra personers inre tillstånd, verkar vara en särskild utmaning, jämfört med bilder som visar konkreta händelser. Bildmotivet som valdes för text C2 visade en ung flicka som en stjärnklar natt sitter på sin säng och tittar på himlen genom fönstret - en person i en rätt fridfull situation där tankar, funderingar eller sorg skulle vara möjliga teman till en berättelse (se Bild 2). Robin skrev en jämförelsevis kort text till den bilden och troligtvis var det då svårt för honom att tänka sig in i hur flickan tänker och komma på någonting som skulle kunna vara problematiskt för henne i en sådan situation, eller kanske var det omöjligt i detta fall att koppla bilden till ett för honom intressant ämne som fotboll. Vid användning av bilder som kräver mentalisering skulle det främja skrivandet om lärare funderade över lämpliga hjälpstrukturer som elever kan vara i behov av för att på bästa möjliga sätt förbereda dem för beskrivningar av tankar och känslor.

Textplanering

Under datainsamlingstillfällena observerade vi att eleverna antingen inte planerade före skrivandet eller inte riktigt använde sig av sina planeringar under skrivandets gång. Det är en iakttagelse, som tidigare har beskrivits gällande elever med inlärnings svårigheter (Graham

et al., 2014). Det behövs fler undersökningar om effektiva arbetssätt som hjälper elever med en intellektuell funktionsnedsättning att utveckla olika planeringsverktyg och att verkligen integrera dessa i sina skrivprocesser. Denna studie har fokuserat på berättelseplanering, men eleverna verkade mestadels betrakta arbetet med planering och skrivande av texten som två skilda uppgifter.

En annan möjlig förklaring till den uteblivna användningen av planeringarna är begränsningar i arbetsminnet, som ofta är ett problem för elever med intellektuell funktionsnedsättning (Swanson et al., 2013). Detta kan försvåra för dem att komma ihåg att titta på sin planering under skrivandet, och att hålla idéerna aktiva när uppmärksamheten behöver skifta från planeringen till texten. Ett integrerat material, där stödorden, planeringen och texten ligger väldigt nära varandra, både konceptuellt och spatialt, skulle kunna underlätta att komma ihåg och använda planeringar för en del elever. Sist men inte minst behöver elever utveckla en rutin i sitt processkrivande och se planeringen som en naturlig del av arbetet, som ger dem stöd och trygghet under själva formuleringsperioden.

Problemformulering och spänningskurvan

Problemformuleringen, dess sammanhang med berättelsens händelser samt spänningskurvan var de aspekter som identifierades som Robins stora utmaningar. Detta hade interventionen kunnat lägga en större vikt på. En fråga som väcktes i det sammanhanget var i vilken utsträckning visuella, men abstrakta hjälpmedel lämpar sig i arbetet med elever som har en intellektuell funktionsnedsättning. För några elever kan bruket av symboler och metaforer i textplaneringen, exempelvis berättelsevalen (se Bild 1), vara en svårighet, d.v.s. att inse att bilden av valen symboliserar berättelsens uppbyggnad och att berättelsen inte behöver handla om just en val. Några elever som ser berättelsevalen på tavlan kan uppfatta det som att en val ska ingå i berättelsen som eleven ska skriva. Vi har stött på den missuppfattningen i tidigare elevgrupper där en bild/symbol som har för avsikt att vara en metafor eller stödstruktur för berättandet i stället skapar förvirring, eftersom bilden eller symbolen tolkas konkret. Detta ger en påminnelse om att bildstöd inte oreflekterat bör användas för att undvika att skapa ytterligare svårigheter för förståelsen av en uppgift.

Behov av revideringsstrategier

Vidare blev det tydligt att revideringar inte var någon frekvent aktivitet i Robins skrivande, särskilt inte när det gällde textens innehåll och/eller struktur. Han gjorde endast tre innehållsrelaterade ändringar i de tolv texterna och dessa hade att göra med inledande information i berättelsernas början. Revidering av texter, särskilt på innehålls- och strukturnivå, är kognitivt krävande och kan kännas för utmanande för elever (Graham et al., 2014). En möjlighet är att läsa och diskutera texter gemensamt i klassen för att lära sig hur revideringsprocessen kan gå till, hur byte av ord och fraser förändrar förståelsen av texten samt för att utveckla ett konstruktivt-kritiskt förhållningssätt gentemot sina egna och andras texter. Dessutom kan konkreta och användbara verktyg för att läsa igenom och revidera texter, t.ex. memorerings-tekniker och checklistor, tänkas vara till hjälp för elever som Robin.

Repetition främjar skrivflyt

När det gäller skrivprocessutvecklingen blev det tydligt att skrivhastigheten ökades efter första datainsamlingstillfället, även i B-texterna som skrevs före interventionen. Samtidigt minskade

pauslängden mellan ord och meningar kontinuerligt med varje datainsamlingstillfälle. Pauser mellan ord och meningar associeras med kognitiv aktivitet som rör ord och formuleringar på satsnivå. Tänkbara förklaringar för den utvecklingen är att eftersom uppgiften repeterades visste Robin bättre vad som förväntades av honom i skrivuppgifterna. Dessutom valde Robin ofta att skriva om liknande teman, vilket gjorde att han förmodligen behövde mindre tid för att aktivera relevanta ord och formuleringar. En annan förklaring är att Robin faktiskt använde sin planering för berättelsen och behövde mindre tid för att komma på vad han skulle skriva som nästa steg under textproduktionens gång. Det skulle tyda på att han hade lyckats med att minska den kognitiva belastningen genom att planera innehållet före skrivstart. Alla tre förklaringar tyder på att repetition av uppgifter kan skapa en trygghet hos elever när det gäller att veta om vad som förväntas, att skapa rutiner och att i viss mån automatisera hur man strukturerar texten och vilka ord man kan använda. Denna trygghet frigör kognitiv kapacitet hos eleven som kan användas för att fokusera på andra aspekter i skrivandet som kan arbetas vidare med, i Robins fall t.ex. revideringar.

SAMMANFATTNING OCH REFLEKTIONER

Sammanfattningsvis visade fallbeskrivningen att Robins skrivprocesser endast förändrades i liten utsträckning och att vissa delar av texterna förbättrades under en kort intervention, men att det fortfarande finns flera aspekter, t.ex. revideringen, problemformuleringen och spänningskurvan, som kan arbetas vidare med.

Undervisning i berättelseplanering med hjälp av en mall skulle underlätta skrivprocessen för Robin, vilket tidigare har visat sig vara en framgångsrik undervisningsmetod för elever med en intellektuell funktionsnedsättning (Pennington & Koehler, 2017). Även om vi också kunde märka en del förbättringar i Robins texter som kan kopplas till fördelarna med en planering, måste vi ändå konstatera att integreringen av den förberedda planen i själva textarbetet är en ytterligare utmaning som borde ingå i pedagogiska funderingar.

Några iakttagelser av Robins skrivande bekräftar forskningens resultat angående arbetsminnets roll under skrivandets gång och att begränsningar i dess kapacitet kan leda till att vissa delprocesser inte ges samma utrymme som andra (Olive, 2012; Swanson et al., 2013). T.ex. kunde man se att Robin fokuserade på att inledningen skulle ha en bra början och bli fullständig medan han inte arbetade med problemställning och spänning i samma utsträckning. Även de i princip obefintliga revideringsaktiviteterna tyder på att uppmärksamheten användes till stor del till andra skrivdelprocesser. Dessutom blev Robins pauser mellan meningar och ord kortare efter interventionen, tyder på att han genom repetition och planering kunde utveckla en automatisering i formuleringen vilket avlastar arbetsminnet (McCutchen, 1996). Att han själv valde att upprepa gånger skriva om fotboll förstärkte förmodligen effekten.

Sammanfattningsvis visar studiens resultat i enighet med Joseph och Konrad (2009) att i arbetet med elever med en intellektuell funktionsnedsättning är anpassningar av undervisningsmetoder som har visat sig framgångsrika för grupper av elever utan intellektuell funktionsnedsättning absolut nödvändiga. Vi vill lyfta fram betydelsen av en individuell anpassning ännu mer.

Med denna studie har vårt syfte varit att bidra till forskningsfronten när det gäller skrivande hos elever med intellektuell funktionsnedsättning. Även om vi inte kan dra generella slutsatser anser vi att detta bidrag kan belysa några utmaningar relaterade till skrivundervisningen fram

särskolan. Vår studie lyfte framför allt i betydelsen av en strukturerad undervisning för den aktuella elevgruppen. För att underlätta för eleverna att skriva och omarbeta sina texter är det av stor vikt att guida dem i hur en text byggs upp, att agera modell för skrivandet samt att ge dem rika möjligheter att skriva. Genom att utgå från elevens personliga intresseområden, för-
mågor och redan utvecklade strategier samt genom att använda sig av konkreta stödstrukturer kan lärarna skapa trygga rutiner och ett bra självförtroende hos eleven, något som är nödvän-
digt för ett fortsatt motiverat arbete med sitt skrivande.

Forskningsprojekt som involverar forskare och verksamma lärare är både en utmaning och en tillgång. Att som forskare få komma in i skolan är en ovärderlig hjälp för att kunna få en inblick i hur arbetet med eleverna verkligen ser ut och för att planera sina forskningsinsatser. Även om man som forskare har goda kunskaper om teorier, pedagogiska insatser och vetenskapliga analysmetoder, kan det faktiska utförandet bara fungera i ett gemensamt och avstämt arbete med läraren. En öppen dialog om förväntningarna på projektet på bägge sidorna, vad som faktiskt går att genomföra och vilka kompromisser man kan hitta är en förutsättning för att alla parter ska kunna dra nytta av projektet, inte minst eleverna. Lärarens roll är även viktig när det gäller att skapa delaktighet och förståelse för forskningsprojektet hos eleverna i särskolan. Hen kan hjälpa till att överbrygga eventuella svårigheter att förstå vad som förväntas av dem och varför de bör delta. För läraren i sin tur kan det vara värdefullt att få inblick i hur forskningsstudier planeras och hur ny kunskap om lärande skapas samt att få kännedom om nya undervisningsmetoder. I det här projektet arbetade vi t.ex. med det traditionella textkvalitetsperspektivet, men använde oss även av skrivprocessperspektivet genom att "mäta" skrivflytet. Denna metod kan förmodligen inte användas på samma sätt i den dagliga praktiken, men den leder ändå till nya insikter om skrivundervisningen, exempelvis hur repetition och övning ökar skrivflytet, vilket antyder att en viss automatisering av kognitiva processer sker, eller hur litet elever faktiskt reviderar sina texter på innehållsnivå. Dessa insikter hade vi inte fått genom att enbart undersöka elevens färdiga texter. Ett praktisknära samarbete är tidskrävande, men vi ser ett stort mervärde i att dela med oss och använda vår kunskap och erfarenhet för att tillsammans utveckla undervisningspraktiken.

REFERENSER

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). General introduction. A definition of writing and a presentation of the main models. In D. Alamargot & L. Chanquoy (Red.), *Studies in Writing: Vol. 9. Through the Models of Writing* (s. 1–29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Asaro-Sadler, K., & Bak, N. (2012). Teaching children with high-functioning Autism Spectrum Disorders to write persuasive essays. *Topics in Language Disorders*, 32(4), 361–378. doi:10.1097/tld.0b013e318271813f
- Cannella-Malone, H.I., Konrad, M., & Pennington, R.C. (2015). ACCESS! Teaching writing skills to students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 47(5), 272–280. doi:10.1177/0040059915580032
- Courtad, C.A., & Bakken, J.P. (2011). History of learning disabilities. In A.F. Rotatori, F.E. Obiakor, & J. P. Bakken (Red.), *History of Special Education* (s. 61–87). Bingley, UK: Emerald.

- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 203–222. doi:10.1037/0022-0663.89.2.203
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 73(2), 147–164. doi:10.1177/001440290707300202
- Dockrell, J.E., Ricketts, J., Charman, T., & Geoff, L. (2014). Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, 81–90. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.01.008
- Dweck, C. (2015). *Mindset - Du blir vad du tänker*. Natur & Kultur.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Composition and Communication*, 32(4), 365–387. doi:10.2307/356600
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014): A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454–473. doi: 10.1177/0014402914527238
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 457–478). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., Collins, A.A., & Rigby-Wills, H. (2016). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199–218. doi:10.1177/0014402916664070
- Graham, S., Harris, K.R., & McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development intervention writing intervention studies, and future directions. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham, *Handbook of Learning Disabilities* (2.utg.), (s. 405–438). New York: Guilford Press.
- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka: Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem och konsumentkunskap på grundsärskolan*. Doktorsavhandling, Uppsala Universitet.
- Grünewald, K. (2010). *Från idiot till medborgare: De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.
- Guzel-Ozmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281–297. doi:10.1177/001440290607200302
- Hayes, J.R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Red.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (s. 3–30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.N. Levy & S. Ransdell (Red.), *The Science of Writing* (s. 1–27). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J.R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. doi:10.1177/0741088312451260

Hendrick, W. B., Katims, D. S., & Carr, N.J. (1999). Implementing a multimethod, multilevel literacy program for students with mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 231–239. doi:10.1177/108835769901400405

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Joseph, L.M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 1–19. doi:10.1016/j.ridd.2008.01.001

Joye, N., Broc, L., Olive, T., & Dockrell, J. (2019). Spelling performance in children with developmental language disorder: A meta-analysis across European Languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129–160. doi:10.1080/10888438.2018.1491584

Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory. In C.M. Levy & S. Ransdell (Red.), *The Science of Writing* (s. 57–72). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. doi:10.17239/jowr-2008.01.01.1

Kindenberg, B. (2016). *Vändpunktens betydelse*. Stockholm: Skolverket.

Konrad, M., Trela, K., & Test, D.W. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 111–124. <https://eric.ed.gov/?id=EJ754200>

Konrad, M., Clark, K.A., & Test, D.W. (2017). Effects of GO 4 IT...NOW! Strategy instruction on expository writing skills for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(1), 45–55. doi:10.1177/2165143416680884

Larkin, R. F., & Snowling, M. J. (2008). Comparing phonological skills and spelling abilities in children with reading and language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 111–124. doi:10.1080/13682820601178584

Lee, H.-Y., Chen, R.-A., Lin Y.-S., Yang Y.-C., Huang C.-W., & Chen, S.-C. (2014). The written language performance of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1878–1884. doi: 10.1016/j.ridd.2014.04.006

Leijten, M. & Van Waes, L. (2013). Keystroke logging in writing research: Using Input-log to analyze and visualize writing processes. *Written Communication*, 30(3), 358–392. doi:10.1177/0741088313491692

Liao, J. (2009). *Stjärnenatt*. Stockholm: Mirando.

- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299–325. doi:10.1007/bf01464076
- Olive, T. (2012). Working memory in writing. In V.W. Berninger (Red.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (s. 485–503). Taylor & Francis. New York: Psychology Press.
- O'Malley, M.J., & Uhl Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, R.C., & Delano, M.E. (2012). Writing instruction for students with Autism Spectrum Disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 158–167. doi:10.1177/1088357612451318
- Pennington, R.C., Delano, M.E., & Scott, R. (2014). Improving cover-letter writing skills of individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavioural Analysis*, 47, 204–208. doi:10.1002/jaba.96
- Pennington, R.C., & Köhler, M. (2017). Effects of modeling, story templates, and self-graphing in the use of story elements by students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 280–290. doi:10.2307/26420400
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). Ämne - Svenska. Hämtad 2020-03-23, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Sturm, J.M. (2012). An enriched writers' workshop for beginning writers with developmental disabilities. *Topics in Language Disorders*, 32(4), 335–360. doi:10.1097/tld.0b013e318272609b
- Sundstedt, K. (1999). *Att skriva för film*. Stockholm: Ordfront.
- Swärd, O.C.H. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärandeprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Van Weijen, D. (2009). *Writing Processes, Text Quality, and Task Effects*. Utrecht: LOT.

4.

Design för lärande i Särskolan*

Sofia Eriksson Bergström, Carina Söderlind Löfvander och Maria Svensson

Denna text syftar till att beskriva två forsknings- och utvecklingsprojekt (FoU) där lärmiljöerna förändrades både inomhus och utomhus, och hur dessa förändringar påverkade pedagogernas didaktiska val. Syftet med projekten var att öka förståelsen för hur medvetna pedagogiska arbetssätt kan bidra till att stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och delaktighet, samt hur den fysiska miljöns utformning kan bli en resurs för att nå dit.

Innan projektet startades upplevdes de fysiska lärmiljöerna som kala och otillgängliga. Lärarna uttryckte vid starten av FoU-projekten att klyftan mellan den särskoleverksamhet som man önskade bedriva och de fysiska förhållandena var för stor. Den karga lärmiljön försvårade lärarnas pedagogiska uppdrag och lärarna upplevde att eleverna hade en alltför institutionell och passiviserande miljö, med låg grad av flexibilitet och tillgänglighet. Resultaten från dessa projekt har bidragit till en förståelse för att det inte enbart handlar om att anpassa miljöerna efter eleverna. För att eleverna ska känna sig delaktiga i sitt lärande behövs i högre grad ett synsätt som bygger på att arbeta fram en flexibilitet i rummen, så att rummens erbjudanden går att upptäcka av alla elever, oavsett de behov eller förutsättningar man har. På så sätt kan det utformas en lärmiljö som anpassas efter elevernas behov, men samtidigt erbjuder en flexibilitet, som gör eleverna aktiva och delaktiga i lärandet.

BAKGRUND

Särskolan i Sverige är en skolform som ska ge elever med intellektuell funktionsnedsättning en god grund för att aktivt kunna delta i samhället och för att kunna fortsätta utbilda sig. I Sverige omfattas särskolan av en nioårig obligatorisk utbildning samt gymnasiesärskola och särvox. Grundsärskolan har en egen läroplan, Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2016). Kunskapsuppdraget stärktes 2011 och i samband med detta ökade utbildningens strukturella flexibilitet och eleverna gavs möjlighet att läsa ämnen, ämnesområden eller en kombination av dessa.

Den grundsärskola som detta kapitel handlar om har 34 elever inskrivna hösten 2020 och

* Kapitlet har granskats enligt peer review-förfarande.

flyttade våren 2017 till lokaler som tidigare hade inrymt ett högstadium. Lokalerna var vid den tidpunkten inte anpassade för barn med funktionsnedsättningar och erbjöd inte en inkluderande och ändamålsenlig lärandemiljö. Glappet mellan den särskoleverksamhet som skulle bedrivas och de fysiska förutsättningarna upplevdes som alltför stort. Från pedagogernas perspektiv innebar flytten en försvårad arbetssituation och från ett elevperspektiv var det en alltför institutionell miljö. Skolledaren beskrev miljön som otillgänglig, oflexibel och kal.

Hösten 2017 började pedagogerna därför tillsammans med skolledningen att utvärdera och analysera verksamhetens didaktiska möjligheter och begränsningar. Till stöd användes Specialpedagogiska skolmyndighetens värderingsverktyg (von Ahlefeldt Nisser et al., 2018), som är ett vägledande material avsett för skolor och förskolor vilka ämnar utveckla lärmiljön.

Med utgångspunkt i utvärderingen utvecklades under 2018-2019 två på varandra efterföljande projekt. Det första projektet benämndes *Delaktighet, kreativitet och förundran* och startade vårterminen 2018. Projektet syftade till att utveckla lärmiljöerna inomhus. Det övergripande målet var att utforma moderna, trygga, tillgängliga och innovativa rum för lärande med rumsfunktioner, som skulle kunna möjliggöra *presentation, produktion, interaktion, reflektion och rekreation*.

Som en följd av det första projektet utvecklades 2019 nästa projekt: *Empati, kreativitet och utforskande*. Detta projekt blev en naturlig förlängning av det första projektet, eftersom även utomhusmiljöerna nu skulle omfattas av ett förändringsarbete. Syftet var att öka tillgängligheten i utomhusmiljön så att alla elever skulle få de förutsättningar de behövde för att kunna delta i undervisningen utomhus på likvärdiga villkor.

Båda projekten utgick från aktionsforskning som modell. De förändringar som projekten resulterat i har sin grund i de dialoger och reflektionsmöten som fortlöpande har ägt rum mellan pedagoger, skolledare och forskaren. Liksom Rönnerman (2018) påpekar har förändringarna skett på två plan, dels genom att utveckla kunskap för att förändra aspekter i verksamheten, i detta fall de fysiska rumsliga aspekterna, dels genom att skaffa sig kunskap om hur förändringen går till och vad som egentligen sker under arbetets gång. Dessa processer har i projekten följts med pedagogisk dokumentation som verktyg. Rönnerman (2018) menar att sådana processer kan förstås som "en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken" (s. 147).

Föreliggande text syftar till att beskriva och bidra med kunskap om hur förändringarna av den fysiska inom- och utomhusmiljön påverkat pedagogernas didaktiska val. Ytterligare ett syfte är att öka kunskapen om hur medvetna didaktiska val kan stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och delaktighet.

TIDIGARE FORSKNING

Historiskt sett har särskolans verksamhet präglats av ett omsorgs- och habiliteringsuppdrag och Berthén (2007) menar att forskare inte i någon högre utsträckning har problematiserat den pedagogiska verksamheten. Det finns en kunskapsbrist vad gäller det innehållsliga arbetet i särskolan om vad som kännetecknar undervisningen och vilka kunskaper som blir möjliga för elever att tillgodogöra sig. Skolinspektionen (2010) menar att flera särskolor behöver utveckla fungerande system för att fortlöpande ta redan på elevernas förutsättningar, kunskaper och behov, samt möjligheter för att pedagogerna ska kunna utveckla undervisningen.

De menar också att särskolan behöver utveckla arbetet med att följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling.

Kommande avsnitt beskriver tidigare forskning utifrån två områden: Fysisk lärmiljö och Didaktisk lärmiljö.

Fysiska lärmiljöer

Idag bedrivs forskning om hur fysiska miljöer samverkar med barns lärande och utveckling och undervisningssituationer ses således inte enbart som något som sker mellan elever och lärare, utan även som samverkan mellan individ och rum (Björklid & Fischbein, 2011).

De danska forskarna Gitz-Johansen, Kampmann och Kirkeby (2001) skriver om fem analysrum vilka kan underlätta förståelsen av komplexiteten i samspelet mellan barn och fysisk lärandemiljö. Dessa fem rum ska inte betraktas som fem fysiskt konkreta rum utan de kan på analysnivå existera samtidigt i rum och tid. Dessa rum benämns som det sociala rummet, handlingarnas rum, det beteendereglerande rummet, det meningsbärande rummet samt sinnenas rum. Handlingarnas rum beskrivs som ett rum, där ett tydligt samspel finns mellan individ och miljö, dvs. ett rum där individen samspekar med flera fysiska verktyg eller material.

Ytterligheter av dessa handlingarnas rum kan till exempel vara gymnastiksalar och badhallar. Handlingarnas rum kan karaktäriseras av hård funktionalism och mjuk funktionalism. När miljöer präglas av förutbestämmdhet i användandet av dem; när en bestämd funktion ses i ett bestämt sammanhang, kategoriseras de som präglade av hård funktionalism. När däremot sakers användbarhet kan tolkas på flera sätt betraktas det som mjuk funktionalism. Den mjuka funktionalismen kan därmed genom öppenhet och obestämmdhet stimulera elevernas fantasi och genom detta bidra till mer kreativa idéer, menar Gitz-Johansen et al. (2001).

Flexibilitet är ett begrepp, som kan förklara en typ av rumslighet. Ordet indikerar att det finns ett stort och varierat handlingsutrymme inom de fysiska rummen av till exempel ett klassrum. Ett enkelt fysiskt konkret sätt att förstå ett rums flexibilitet är att betrakta dörrar som kan stå öppna eller stängda och på så sätt varieras rummet. Det faktum att ett rum har en stor yta kan vara ett annat sätt att se på rummets flexibilitet. Begreppet flexibilitet kan också användas i förhållande till multifunktionalitet (Gitz-Johansen et al., 2001).

I rum som präglas av mjuk funktionalism finns element som utmanar och stimulerar barns uppfinningsrikedom och kreativitet. Detta får till följd att barnen också måste lära sig strategier för att handla och förhandla. I Eriksson-Bergströms studie (2013) framkom att en soffa utanför toaletterna vid flera tillfällen samlade barnen i olika aktiviteter. Soffan i sig markerar en gräns i rummet och har på så vis ett klart definierat arkitektoniskt värde som samtidigt präglas av mjuk funktionalism när barnen kan använda sig av det på flera olika sätt i lekarna. Det är viktigt att inte se den mjuka funktionalismen som enbart positivt värdeladdad bara för att den så tydligt hör ihop med flexibilitet. Den hårda funktionalismen har också i sig flera viktiga kvaliteter.

En pedagogisk miljö kan således inte enbart bestå av områden som präglas av flexibilitet, då skapas alltför ensidiga miljöer. En miljö, som däremot innehåller en mångsidighet och variation mellan mjuk och hård funktionalism, kan medföra en syn på miljön som differentierad

(Gitz-Johansen et al. 2001). I miljöer som präglas av mjuk funktionalism kan det också vara av vikt att reflektera över vem som förvaltar och bestämmer i rummet. I dessa rum kan man få en känsla av väntan på att någon ska bestämma och styra de fysiska ramarna. Pedagoger kan å andra sidan, genom sitt sätt att stödja aktiviteter i rum som präglas av hård funktionalism, ändå verka för att eleverna kan få stora och varierade handlingsmöjligheter.

Didaktisk lärmiljö

Selander (2003) lyfter fram att de didaktiska frågorna vem, vad, varför och hur bör kompletteras med ett var? Han menar att man sällan ställer frågan: var skall allt detta ske? Rummet ses ofta som något så självklart att vi vid omorganisationer och färre resurser med alltför stor lätthet satsar mindre på den fysiska lärandemiljön. Detta bidrar till att rummen stelnar och blir till fonder runt barns lärande, fonder som utan interaktion inte kan fungera som en integrerad del av lärandet. I dag ställs det emellertid allt större krav på att läraren faktiskt ska designa sin didaktiska verksamhet med hjälp av olika verktyg och miljöer.

Szczepanski och Andersson (2015) skriver om betydelsen av att tillvarata platsens mångfald och pedagogiska möjligheter i olika meningserbjudanden och om att stanna upp och se flera vägar till lärande än de traditionella klassrumsbaserade. De menar att ju fler minnessystem som aktiveras vid memorering och inläring desto mer stöds inlärningsprocessen. De riktar idén om en alternativ lärandemiljö mot utomhusmiljöns kompletterande roll i undervisningen. Utomhuspedagogik för barn och ungdomar betraktas i många europeiska länder som en undervisningsmetod i det reguljära utbildningssystemet.

Brodin (2011) menar att det finns en brist vad gäller kunskap om att undervisa barn med funktionsnedsättning i en utomhusmiljö. Undervisningssituationer sker vanligtvis inomhus i den dagliga verksamheten. Genom att flytta klassrumsundervisning till utomhusmiljön skapar man, enligt Brodin (2011), fler möjligheter för de barn som på grund av olika variationer av funktionsnedsättningar har svårt att anpassa sig till inomhusmiljön. Det kan vara lättare att individualisera undervisningen när den bedrivs mer informellt utan väggar runt rummet. Elever med funktionsnedsättning kan lättare utnyttja sina förmågor eftersom kraven på det precisa inte är lika uttalade. En utomhusbaserad undervisning för med sig fördelar vad gäller bättre hälsa, ökad stimulans genom att lära tillsammans, förbättring av den sociala interaktioner. Mer forskning behövs dock enligt Brodin (2011) inom området utomhuspedagogik och barn med funktionsnedsättning.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Projekten tar sin teoretiska utgångspunkt i didaktisk teori, vilket innefattar den vetenskap och det kunnande som lärare använder sig av för att begrunda sina val i verksamheten (Wickman, Hamza & Lundegård, 2018). Inom didaktiken fokuseras främst två aspekter; dels lärares professionella arbete och hur man som lärare kan organisera, samordna, stödja och bedöma andras lärande, dels frågor om lärande av specifika ämnesområden (Selander, 2017). Didaktik kan sägas vara läran om undervisning, eftersom den binder samman analysen av innehåll, planering av undervisning, konkret genomförande och uppföljande reflektion (Wahlström, 2019). Den designorienterade didaktiska ansatsen inriktas mot aspekter såsom de studerandes design av sitt eget lärande, resurser för lärande, samt olika sätt att skapa lärmiljöer och utveckla dessa (Selander, 2017).

Utifrån de didaktiska frågorna vem, vad, varför och hur? Behandlas med hjälp av den traditionella didaktiska triangeln skolans innehåll och undervisningen om detta innehåll. Arfwedson och Arfwedson (2002), menar att det handlar om ”alla de faktorer som påverkat och format och som fortlöpande påverkar och formar såväl innehållet som undervisningen och därmed påverkar villkoren för elever och lärare” (s. 5). Lärare, elev och innehåll är de tre noder som kombineras i triangeln. Selander (2017) pekar på en problematik i den här triangeln, att den i dag, i en flytande modernitet (Bauman, 2007) särskiljer roller som lärare och elev och att triangeln för utsätter att det finns en statisk hierarki i relationen där läraren är den som lyfter upp, lär och upplyser eleven. Dessa dikotomier är idag emellertid alltmer upplösta och är svåra att förstå på ett sådant enkelt sätt. Likaså kan ämnet, eller innehållet, förstås som mer komplicerat än att det är enbart läraren, som definierar och bestämmer ämnet/innehåll.

Selander (2017) skissar utifrån detta den designorienterade didaktiska triangeln, som istället placerar lärare och elev vid samma nod i triangeln för att visa att lärare och elev kan sidställas men inte jämföras. Lärare och elev arbetar tillsammans mot angivna mål och kunskapsobjekt, ändock finns det en maktrelation dem emellan. De två övriga noderna är läroplanen/målen, samt de resurser som finns att tillgå för att designa undervisningen. Resurserna ska förstås som digitala resurser såväl som mer traditionella läromedel, samt det fysiska rummets övriga erbjudanden. Som ovan nämndes löses idag tidigare förgivettagna dikotomier upp och det är exempelvis inte längre enbart läraren eller läromedlet som äger kunskapen. En lärmiljö där information finns i korsande och överlappande medier och där individen kan använda denna information, men också kommunicera med andra individer och grupper, benämner Selander som en distribuerad didaktik. I den här distribuerade didaktiken beskrivs undervisningen som en informationssökande och bearbetande aktivitet inom ramen för ett nätverk av distribuerad information. Från att ha betraktat undervisning som ett överförande av kunskap från lärare till elev eller från läromedel till elev, beskrivs det här som att eleven organiserar sitt lärandelandskap och läraren orkestrerar olika resurser och designar på så sätt undervisningen genom de olika resurser som finns tillgängliga (Selander, 2017). I relation till projekten som detta kapitel beskriver, ger detta perspektiv en teoretisk grund för att studera didaktiska val som ett sätt för lärare att designa sin undervisning.

Denna distribuerade didaktik ställer höga krav på lärarna i en verksamhet där elever med olika funktionsuppsättningar ställer krav på miljöns anpassning, ibland kanske bara för att ta sig fram i klassrummet, över trösklar eller mellan alltför snäv möblering. Lärmiljöerna på särskolan planeras utifrån pedagogernas perspektiv och förståelse för vad de tycker är anpassade, säkra och lämpliga miljöer. Detta kan betraktas som att lärmiljön kontrolleras av vuxna. I särskolan ska idag omsorgsuppdraget balanseras med ett tydlig pedagogiskt uppdrag och den distribuerade didaktiken utgår från att elevens egen motivation och agens ska få styra hur man organiserar sitt lärandelandskap. Att eleven förutsätts ha egen motivation, drivkraft att styra och driva sin bildningsresa skrev Hultqvist om redan 2001, ”the child has become an entrepreneur of him- or herself” (s. 163). I relation till elever på särskolan ställs detta på sin spets då de parallellt med att uppfattas som motiverade och med drivkraft och motivation även har sådana funktionsnedsättningar att de inte klarar normal skolgång. Likväl är det just i denna skärningspunkt som teorierna kan användas för att få redskap att hantera den dagliga praktiken begreppsligt och på så vis utveckla såväl undervisningen som det systematiska kvalitetsarbetet. Precis som Hjalmeskog et al. (2020) skriver så kan en gemensam begreppsapparat, som fångar in aspekter i det didaktiska arbetet, underlätta för gemensam reflektion vid planering och utvärdering.

Förutom den didaktiska teorin har begreppet ”affordance” (Gibson, 1979) använts för att teoretiskt förstå skillnaden mellan *miljöer för barn och barns miljöer* (Olwig & Gulløv, 2003) vilket rör i vilken utsträckning barnen får delta i design och funktion. Affordancebegreppet bygger på och definieras utifrån relationen mellan individ och miljö. Ett affordance kan både vara ett fysiskt objekt och samtidigt något psykologiskt och svärfångat, eftersom det definieras i relationen mellan individ och miljö. Det är relaterat på ett både dualistiskt och holistiskt sätt och kan alltså förstås som både fysiskt och psykiskt. Begreppet relateras även till individens möjligheter och kompetenser att upptäcka och agera på ett affordance. Greeno (1994) betonade att affordances relaterar attribut i fysiska ting i omgivningen till aktiviteter och handlingar av agenter, vilka betraktas med olika förmågor. Motsatt så relaterar förmågor hos en agent till handling i samspel med något i miljön, som då kan definieras som ett affordance. Greeno hävdar att relationen mellan affordances och förmågor är oskiljaktiga och ömsesidigt definierar varandra.

Diskrepansen mellan *miljöer för barn och barns miljöer* handlar om i hur hög grad barn både tillåts men också har förmåga och kompetens att upptäcka affordances i miljöerna. I relation till eleverna på särskolan, vilka har en bred variation av kompetenser och möjligheter, är detta särskilt intressant då det belyser både aspekter som delaktighet och demokrati.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I projekten har följande personal vid särskolan deltagit:

- 1 utvecklingsledare
- 9 undervisande lärare (2 av lärarna är förstelärare)
- 7 lärarassistenter
- 8 elevassistenter

I texten benämns dessa olika yrkeskategorier för pedagoger. För att strukturera alla resurser delades samtliga pedagoger in i olika arbetsgrupper. Dessa arbetsgrupper fokuserade de olika områden och rum som skulle utvecklas. I det första projektet skapades arbetsgrupper relaterat till två kategorier, den ena kategorin var *Kreativa lärmiljöer*, där platser som: Bygg- och konstruktionsrummet, Skaparverkstad, Musik/drama/dansrummet och Sinnesrummet utvecklades. Den andra kategorin var *Flexibla klassrum*, där samtliga klassrum genomgick en förändring för att öka tillgänglighet och trygghet i miljöerna. Arbetsgrupperna arbetade parallellt med att utveckla klassrummen och de kreativa lärmiljöerna. Resultatavsnittet nedan inleds med en konkret beskrivning av vad som förändrades fysiskt på dessa platser.

I det andra projektet: *Empati, kreativitet och utforskande*, arbetade pedagogerna i arbetsgrupper runt Sinnesträdgården, Bygg och konstruktionshörnan samt Uteklassrummet. Processen, som ägde rum i båda projekten dokumenterades i fyra olika steg efter fyra dokumentationsmallar, som projektledaren, skolledaren samt forskaren iordninggjort för att underlätta den didaktiska analysen. Steg 1 bestod av en inventering med en nulägesbeskrivning, där pedagogerna reflekterade över vad rummet erbjöd samt hur det fungerade i undervisningen. Steg 2 var en målbeskrivning, med beskrivningar av vilken förändring och utveckling som var önskvärd, och varför. Under dokumentationerna av detta steg beskrev pedagogerna också hur elevernas perspektiv togs tillvara. Steg 3 innebar en handlingsplan. Pedagogerna dokumen-

terade en ansvarsuppdelning, vem som gör vad och när. Man reflekterade även över vilket eventuellt stöd man ansåg sig behöva. I steg 4 beskrevs hur förändringarna hade gått, hur planen genomfördes, samt i de fall där alla delar i planen inte uppnåddes dokumenterades reflektioner över frågan varför? Pedagogerna dokumenterade också hur de såg att förändringarna gav effekt på lärandet, undervisningen samt elevernas lust att lära.

Förutom dessa arbetsgrupper organiserades båda projekten med en projektledningsgrupp, som fungerade som ett nav under projekten, och som under återkommande träffar arbetade med att följa upp processer, återkoppla till huvudman samt diskutera spridningseffekter. I denna grupp deltog skolledare, projektledare, huvudman samt forskaren, två av pedagogerna fanns också med i denna grupp.

Som inledningsvis beskrevs har dialogen och mötet mellan deltagarna i projektet genomgående betonats. Serder och Malmström (2020) frågar sig vad vi egentligen talar om när vi talar om praktikinära forskning. De menar att minsta gemensamma nämnare utifrån hur begreppet idag används är att praktikinära forskning genomförs som ett samarbete mellan forskare och praktiker. Forskningen ska bestå av praktikutveckling och leda till att undervisningen blir evidensbaserad.

Tillvägagångssättet har i ovanstående beskrivna steg inspirerats av ett aktionsforskningsinriktat arbetssätt (Rönnerman, 2018). Det är den typ av praktikinära forskning som har längst tradition av att lärare involveras och där aktionerna tar sin utgångspunkt i lärarnas problem och frågor (Rönnerman, 2011). Aktionsforskning bedrivs ofta i en cyklisk process där reflektioner följs åt av aktioner för att implementeras och sedan åter igen reflekteras över. Aktionerna ska samtidigt vara väl integrerade i teori och denna upplösning av gränserna mellan teori och praktik speglas även i hur jämlikhet eftersträfvats vad gäller delaktighet och ansvar mellan projektets samtliga deltagare.

De moment som utgjort en aktionsforskningscykel i de två projekten bestod av reflektionsmöten, kartläggning/observationer samt aktioner. Reflektionsmötena återkom efter en datainsamlingsperiod, då delar från datainsamlingen utgjorde utgångspunkter för reflektion och diskussion mellan forskare, utvecklingsledare och pedagoger. Analys och reflektion följdes därefter åt av aktion, vilket var det steg då pedagogerna förde in moment i förändringsarbetet med lärmiljöerna.

I projekten medförde den didaktiska analysen att pedagogerna använde sin pedagogiska dokumentation för att få syn på processer och överväganden i det pedagogiska arbetet. Komplexiteter i uppdraget synliggjordes således och utvecklades till utmaningar så att undervisningens relation till kvalitet blev tydligare.

RESULTAT

Den första delen; Förändringsarbetet, kommer inledningsvis beskriva de olika konkreta förändringarna som gjordes i den fysiska miljön. Del två; Röster om Förändringsarbetet, är kategoriserad i två teman; Elevernas inflytande och Flexibilitet och tillgänglighet. Eftersom syftet med detta kapitel är att fördjupa förståelsen, för hur de fysiska resurserna kan inverka på de didaktiska valen som lärarna gör, inleds en kortare del om de konkreta fysiska förändringar som gjordes i miljöerna.

Det fysiska konkreta förändringsarbetet

Innehållet i denna del kommer handla om de förändringar som genomfördes inomhus och utomhus efter temana Flexibla rum, Tydlighet och tillgänglighet i relation till variation, Användning av rummen, Undervisning och ”bara vara”, Förändran, nyfikenhet och kreativitet samt Delaktighet och ansvar.

Flexibla rum

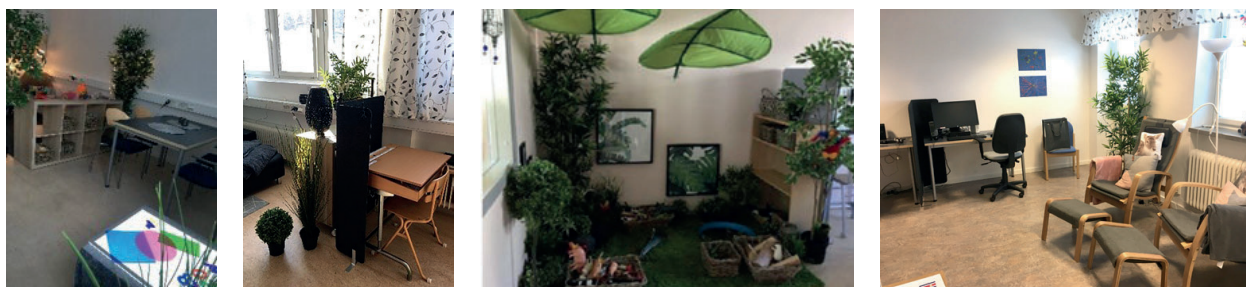
Samtliga hemklassrum genomgick en förändring som inleddes med att arbetslagen började med att inventera nuläget. I kartläggningen framgick att det var för mycket möbler i klassrummen och att en del möbler behövde bytas ut för att öka flexibiliteten såsom t ex inköp av höj- och sänkbara arbetsbord. I flera av klassrummen arbetade man fram olika slags mindre rum i rummet. En annan åtgärd för att öka flexibiliteten var att i Skaparverkstaden skaffa arbetsbord med sådan form att de går att sätta ihop till större ovala bord och genom att hyllorna i rummet har hjul kan de fungera som rumsavskiljare, så att det lätt går att skapa de mindre rum som för stunden behövs i undervisningen. Förutom att införskaffa möbler med flexibla funktioner, eftersträvades även flexibla planeringar av rummen. Genom att skapa mindre rum i rummet med flera avgränsade hörnor eller platser i rummen kunde en flexibel användning av rummet öka. I Bygg- och konstruktionsrummet utformades exempelvis fyra mindre rum i rummet med olika fokus; magnetism, konstruera med större volym, konstruera med mindre material samt mekanik där eleverna sammanfogar och konstruerar material för att få fram en rörelse.

På gården byggdes mindre platser upp på ett trädäck för att kunna erbjuda material på ett inbjudande och tillgängligt sätt. Bygghörnan skapades för att erbjuda en plats för möten där eleverna har tillgång till olika material för att på ett demokratiskt sätt samspela, visa hänsyn och ge uttryck för olika upplevelser och kunskaper i sin omvärld (se foton nr 13-16).

Tydlighet och tillgänglighet i relation till variation

Funktionella möbler och flexibel planering av rummen är emellertid inte tillräckligt för att skapa koncentration och fokus för utforskande och lärande. En viktig förändring var utöver detta att göra erbjudanden i rummet tydliga och tillgängliga. I syfte att undvika alltför röriga och ofokuserade miljöer utformade pedagogerna en tydlighet vad gäller fysiska erbjudanden. Exempelvis sorterades och kategoriserades material med en intention att kunna vara synligt och tillgängligt, utan att skapa för spretigt och rörigt intryck.

Nedanstående foton (Foto nr 1-4), från olika platser i hemklassrummen, är exempel på hur platser utformades med tydliga erbjudanden. Rummen blev mer överskådliga och funktionerna i rummen blev tydligare och lättare att upptäcka. Det finns nu enskilda arbetsplatser, interaktiva platser, laborativa platser, samt en vilodel i klassrummen.



Foton 1-4. Förändring mot mindre rum i rummet med tydliga erbjudanden.

I kartläggningen av *Bygg- och konstruktionsrummet*, framkom att variationen av material behövde ökas, samt att nivåskillnader för de olika erbjudandena behövde ses över för att öka tillgängligheten. Variationen av material är en återkommande förändring som skett i de olika rummen. När det gäller *Skaparverkstaden* önskade pedagogerna att miljöerna skulle vara utrustade med en mängd material för att öka skaparlusten hos eleverna. Ytterligare en variation av material bestod i utvecklande av IKT-verktyg. I Bygg- och konstruktionsrummet finns idag projektor, webbkamera och programmeringsbara robotar som "blue bot", "sphero" tillgängliga i miljön.

Användning av rummen

Genom reflektioner som rörde hur frekvent rummen används, framkom önskemål om att rum i högre grad skulle kunna användas både i undervisningen och till styrda rastaktiviteter. För att underlätta för spontana besök i rum som Skaparverkstaden började man låta material som behövs till undervisningen stå framme och mer tillgängligt. Till exempel så utformade *Musik/ dans och dramarummet* som en miljö där utklädningskläder och instrument plockades fram och blev mer tillgängliga för eleverna. Miljöerna i *Skaparverkstaden* samt *Bygg- och konstruktionsrummet* utformade med en struktur som gör det möjligt för pedagogerna att flexibelt kunna använda rummen både i undervisningen som under rastaktiviteter. Materialet finns alltså strukturerat genom att vara kategoriserat och tillgängligt. En tydlig struktur i den fysiska miljön verkar på så sätt kunna underlätta för pedagogerna att vara flexibla i sin undervisning.

Undervisning och "bara vara"

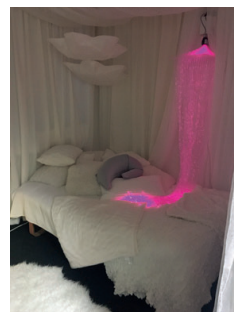
Flera miljöer planerades och utvecklades både för det pedagogiska uppdraget (Skolverket, 2016) men även för att eleverna skulle få platser där återhämtning, vila och "bara vara" skulle kunna äga rum. *Sinnesrummet* är ett sådant rum som utformades för att vara annorlunda, spännande och en plats att utforska. Rummet ska locka till aktivitet eller avslappning och ska stimulera alla sinnen. Även hemklassrummen fick platser utformade för att vila och återhämta sig. I *Sinnesträdgården* utomhus finns både platser för återhämtning, och platser tänkta att erbjuda en mångfald av upplevelser tillsammans eller individuellt. Syftet med Sinnesträdgården har varit att utforma en miljö där både elever och personal är aktiva, rörliga, kreativa och utforskande men också en miljö där man får "bara vara".

Förundran, nyfikenhet och kreativitet

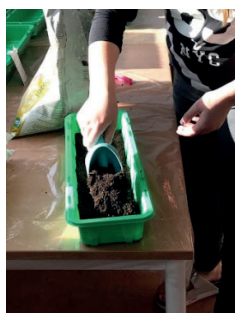
Flera förändringar har som delsyfte att de ska vara estetiskt tilltalande. I *Musik/dans och dramarummet* skapades till exempel en loge i en bakomliggande mindre vrå, där utklädningskläder och speglar finns tillgängligt och estetiskt tilltalande. I *Sinnesträdgården* utomhus ska eleverna i undervisningen kunna få förundras och få se eller känna vattnets densitet i olika former. Pedagogerna menar att när eleverna ser stenar vackert reflekteras i vattnets spegel skapar det förundran hos eleverna. *Sinnesrummet* utvecklades också för att elevernas alla sinnen ska kunna stimuleras och för att de ska förundras över det estetiska i rummet. I syfte att stimulera fantasi och kreativitet lades material till det befintliga och i *Bygg- och konstruktionsrummet* tillförde man material som kan stimulera fantasi i relation till byggmaterialet, till exempel fördes figurer, bilar, djur och smådockor in i miljön. I Bygghörnan utomhus hämtade pedagogerna dels material från skog och natur men de lade också till material som t.ex. burklock och plastblommor för att återbruka och ge nytt liv till material som annars sorteras till återvinningen.

Delaktighet och ansvar

I kartläggningarna som genomfördes inledningsvis i detta förändringsarbete gjordes eleverna delaktiga och man lyssnade i möjligaste mån till deras röster. Vad gäller *Musik/dans/dramarummet* samtalade pedagogerna med eleverna om vad man behöver för att kunna spela teater och göra olika slags musikframträdande. En upphöjd scen skapades samt en rullbar trappa som idag fungerar som åskådarplats. I *Sinnesträdgården* finns nu rikliga möjligheter att undersöka, utforska och ställa hypoteser om växter och dess egenskaper. Eleverna har varit med och sått och planterat ut de växter som finns i trädgården. Genom att elever och pedagoger tillsammans vattnar och rensar och tar hand om en trädgård och på så sätt värnar om miljön, växer en känsla av ansvar, menar pedagogerna.



Foton 5-8. Nr 5 en bild på variationsrikt skapande material i Skaparverkstaden. Foto nr 6 visar bygg och konstruktionshörnan. Foto nr 7 visar erbjudanden av musikinstrument i Musik/dans/dramarummet, Foto nr 8 visar Sinnesrummet.



Foton 9-12: Sinnesträdgården.



Foton 13-16: Bygg och skapande utomhus.

Röster i förändringsarbetet

Pedagogerna menar att förändringsarbetet med lärmiljöerna har fått flera effekter som de relaterar till att elevernas lust att lära ökat samt att deras egen arbetsglädje ökat. Många uttrycker att det har medfört en ökad trivsel och arbetsglädje. ”En skola att vara stolt över, ger ökad glädje och frihet att påverka mitt arbete och min vardag”, säger en pedagog. I detta avsnitt framträder två olika teman: Elevernas inflytande och Om flexibilitet och tillgänglighet.

Elevernas inflytande

Genom att få vara delaktiga i planeringar, vid inköp och i att skruva ihop nya möbler, uttrycker lärarna att eleverna har stimulerats i ansvarstagande och deras olika förmågor och kompetenser har tagits tillvara i något som är på riktigt. Som en pedagog uttryckte det ”Att det dessutom blev finmotorisk träning, styrketräning att bära möbler samt träning både i att ta instruktioner och att samarbeta ser vi som en härlig bonus!” Det faktum att det skapas möjlig- heter för eleverna att samspela med miljöerna, att de kan utforska och upptäcka olika erbjudanden i de fysiska miljöerna, medför att pedagogerna lättare får syn på elevernas intresse och nyfikenheter. Detta i sin tur medför att pedagogerna kan ta tillvara på elevernas intressen och nyfikenheter och utveckla sina didaktiska val därefter. Delaktighet blev särskilt viktig för de elever som har svårt med förändringar, på så sätt att när eleverna blir involverade och delaktiga menar pedagogerna att de ser att engagemang, glädje och ansvar ökar. Elevernas delaktighet i planeringen och det praktiska arbetet ökade trivseln och samarbetet stärkte gemenskapen.

Om flexibilitet och tillgänglighet

Ett arbetslag skriver i utvärderingen att ”Vi kommer att fortsätta utveckla och utforma våra miljöer så att eleverna ständigt finner dem intressanta. Genom att byta ut eller lägga till material får lärmiljöerna vara flexibla vilket gör att eleverna inte tröttnar på dem”. Undervisningen på särskolan behöver kontinuerligt anpassas och varieras efter varje elevs förutsättningar och behov. Att anpassa och variera miljöerna samt skapa flexibla miljöer blir därigenom en ständig strävan i arbetet med lärmiljön på särskolan.

När variationen i elevernas kompetenser och förutsättningar är vid behovs en stor medvetenhet om vikten av flexibla lärmiljöer. Projekten har medfört en förståelse för att den här anpassningen, som behöver göras i miljöer på en särskola, inte enbart består av anpassning. För att eleverna ska känna sig delaktiga i sitt lärande, i sin lärandemiljö, så behövs även i högre grad ett synsätt som bygger på att fokusera och arbeta fram en flexibilitet i rummen. På så vis kan rummets erbjudanden upptäckas av alla individer oavsett vilka behov eller förutsättningar man har. På så sätt kan eleverna på särskolan både vistas i en miljö som är anpassad efter deras behov samtidigt som de kan vistas i en flexibel miljö där de kan vara aktiva och delaktiga.

Pedagogerna uttryckte att det är lättare för de elever som fysiskt kan förflytta sig själva i de olika miljöerna att lockas till att arbeta självständigt. För att eleverna, trots olika funktionsvariationer, ska få likvärdiga möjligheter att aktivt arbeta utifrån sin nyfikenhet och sitt intresse, är det viktigt att pedagogerna är lyhörda och observanta när det gäller elevernas användande och samspel med de fysiska miljöerna.

Förändringsarbetet med de fysiska miljöerna har, enligt pedagogerna, medfört att miljöerna går snabbt och lätt att förändra vilket medförde att lektionerna kunde individanpassas i högre

grad när materialet var tillgängligt och relevant. Detta underlättade för genomförandet av planerade lektioner men även vid oplanerade situationer. Pedagogerna lyfte fram spontana inslag i undervisningen som något eleverna behöver för att få variation och omväxling. Med tillgång till olika miljöer för utforskande kunde elevernas undervisning bli varierad, föränderlig och anpassad utifrån dagsbehov.

Slutsatser

När miljöerna tydligt bjöd in eleverna till specifika fokus upplevde pedagogerna att eleverna blev mer aktiva. I det mer egenstyrda lärandet skiftade pedagogens roll från att vara den som förmedlade kunskap till att vara ”medforskare” tillsammans med eleven. Ett arbetslag lyfte fram vikten av att våga utveckla sitt arbetssätt. De skrev om vikten av ”att gå ifrån mer traditionell lärarledd undervisning till att låta eleverna i allt större utsträckning visa vägen till deras lärande”. En slutsats är alltså att när barnens agens ökar påverkar detta pedagogernas förhållningssätt till undervisningen.

Projekten synliggjorde att flera miljöer planeras och utvecklas både för ett pedagogiskt uppdrag, men även för att eleverna ska få platser där återhämtning, vila och ”bara vara” ska kunna äga rum. I flera rum som förändrades och utvecklades i dessa projekt är det synligt hur pedagogerna utformar små rum i rummet med erbjudanden som handlar om återkoppling och att bara få stanna upp och bara vara en stund. Särskolans två ben om omsorg och pedagogik blev på så sätt synliga i planeringen av den fysiska lärmiljön.

Resultatet visade även att när variationen i elevernas kompetenser och förutsättningar är vid så behövs en stor medvetenhet om vikten av flexibla lärmiljöer. Projekten har bidragit till en förståelse för att detta inte enbart handlar om att anpassa miljöerna efter elevernas behov. För att eleverna ska känna sig delaktiga i sitt lärande behövs i högre grad ett synsätt som bygger på att arbeta fram en flexibilitet i rummen, så att rummens erbjudanden, affordances (Gibson, 1987), går att upptäcka av alla individer som vistas där, oavsett vilka behov eller förutsättningar de har.

Resultatet visade även att när de fysiska miljöerna mer tydligt och strukturerat erbjöd en variation av aktiviteter upplevde pedagogerna att de mer spontant kunde använda hela lärmiljön på särskolan. Rum som *Musik/drama/dansrummet* och *Skaparverkstaden* går idag att använda spontant använda under dagen, eftersom miljö och material i dessa rum är strukturerade. En tydlig struktur i den fysiska miljön har på så sätt skapat möjligheter för pedagogerna att kunna vara flexibla i sin undervisning.

DISKUSSION

Selander (2003) menar att fysisk miljö ofta ses som något självklart och att följden av detta blir att rummen stelnar och blir till fonder runt elevernas lärande och inte som en integrerad del av lärandet. På särskolan finns en underförstådd förståelse att miljöerna ska anpassas för barnens behov av framkomlighet och tillgänglighet och denna omsorgsdiskurs blir stundtals så stark att särskolan som en pedagogisk miljö kan tendera att blekna. I projekten som beskrivs i detta kapitel utformades fysiska miljöer för att öka graden av handlingarnas rum (Gitz-Johansen et al. 2001). Elevernas aktivitet i rummen blev mer påtaglig tack vare en ökad variation och tydlighet av de erbjudanden som planerades för i lärmiljöerna. När pedagoger-

na dokumenterade aktiviteterna skapades underlag för pedagogisk dokumentation. I dessa reflektioner blev det möjligt att få syn på elevernas intresse och nyfikenhet, vilket i sin tur medförde att pedagogerna kunde medvetandegöra och utveckla sina didaktiska val därefter.

Ett verktyg som visat sig meningsfullt i arbetet med att få syn på elevernas upptäckande och utforskande är alltså pedagogisk dokumentation. Dokumentationen skapar ett underlag som gör att pedagogerna lättare verkar kunna backa tillbaka, reflektera och sedan pröva på nytt. Det finns därmed ett underlag att relatera de didaktiska frågorna till (Arfwedson, 2002).

Som tidigare nämnts, anser Berthén (2007), att det omsorgs- och habiliteringsuppdrag som historiskt sett har präglat särskolan har dominerat, och forskning om särskolan har inte i någon högre utsträckning problematiserat den pedagogiska verksamheten. Pedagogisk dokumentation ses i ljuset av detta som ett verktyg vilket kan förena både omsorgs- och pedagogiskt uppdrag. Detta verktyg kan således betraktas som ett gränsobjekt (Star & Griesemer, 1989). Pedagogisk dokumentation kan användas för en kontinuerlig systematisk reflektion över de didaktiska val pedagoger gör. Eftersom pedagogerna då kan få syn på och binda samman elevernas erfarenheter och intressen med skolans målområden, kan det skapas förutsättningar för att eleverna ges reellt inflytande över verksamheten.

När miljöerna utformats med mer tydliga erbjudanden uttryckte pedagogerna att eleverna blir mer aktiva i sitt lärande. Ytterligare en följd av detta är att pedagogerna uttrycker att deras egen roll skiftar från att vara den som enbart förmedlar kunskap till att vara "medforskare" tillsammans med eleven. När barnens agens ökar påverkar detta pedagogernas förhållningsätt till undervisningen. Eftersom Skolverket (2016) skriver att särskolans undervisning inte enbart ska förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar utan även bedrivas i demokratiska arbetsformer, har denna insikt hos pedagogerna varit intressant.

Det pedagogerna ger uttryck för ger också en verksamhetsnära bild av den teoretiska bild som Selander (2017) skissar. Den distribuerade designtriangeln visar den förändring som skett i relationen mellan lärare och elev, där eleven tidigare tagit emot kunskap, som överförts från lärare eller läromedel. Idag beskrivs det hur eleven organiserar sitt lärandelandskap och hur läraren orkestrerar de olika resurser som finns och på så sätt designar undervisningen.

Den didaktiska analysen kan, som Selander och Insulander (2018) uttrycker det, fungera som en tankeram både för att stötta såväl som förstå lärandet. Trots att lärarrollen i särskolan till stor del handlar om omsorg har det genom projekten skett en förändring vad gäller uppfattningen om lärarrollen. Den didaktiska analysen, med pedagogisk dokumentation som verktyg, har gett pedagogerna redskap att hantera den dagliga verksamheten begreppsligt och på så vis utvecklat såväl undervisningen som det systematiska kvalitetsarbetet. Projekten har således visat hur utformningen av särskolans fysiska miljöer dels kan anpassas till omsorg och behov, dels till att bemöta och stimulera lärandeaktiviteter, nyfikenhet och upptäckande.

I relation till särskolans uppdrag, att kunna erbjuda en fysisk lärmiljö som är fullt framkomlig och anpassad för alla elevers olikheter och förutsättningar (Skolverket, 2016), har begreppet flexibilitet framträtt som särskilt intressant och viktigt. I rum, som präglas av mjuk funktionalism, finns element som utmanar och stimulerar barns uppfinningsrikedom och kreativitet. Detta får till följd att barnen också måste lära sig strategier för att handla och förhandla. Gitz-Johansen et al. (2001) skriver om att miljön genom en öppenhet och obestämthet; mjuk

funktionalism, kan stimulera elevernas fantasi och genom detta bidra till mer kreativa idéer. I föreliggande projekt har det emellertid inte enbart varit en öppenhet och obestämdhet som stimulerat kreativitet. Flexibiliteten har definierats som när den fysiska miljön består av en bredare variation av i sig tydliga erbjudanden för att kunna möta variationen i elevernas kompetenser och förutsättningar. För att affordances/erbjudanden (Gibson, 1979) ska kunna upptäckas måste de vara tillräckligt varierade så att varje individ, utifrån sina kompetenser, kan ges möjligheter att upptäcka affordances/erbjudande, så att erbjudande kan bli möjligheter. Greeno (1994) framhåller att upptäckandet av affordance också är en ömsesidig relation till de kompetenser som en individ har. Kompetenser som gör det funktionellt möjligt eller inte att upptäcka affordance. I en miljö med bred variation och även med mjuk funktionalism finns större möjligheter för individer med varierade funktionsuppsättningar att kunna upptäcka affordances och handla utifrån dessa.

Projekten har lett till en förståelse för att en miljö som är planerad för en variation av tillgängliga och tydliga erbjudanden kan leda till ökad grad av aktivitet hos eleverna. Eleverna ges då möjligheter att samspela med miljöerna. De kan utforska och upptäcka de olika erbjudandena i miljöerna. När elevernas interaktion med de omgivande miljöerna dokumenterats, har denna dokumentation legat till grund för reflektion pedagogerna sinsemellan och använts som pedagogisk dokumentation. Barns intressen, nyfikenhet och kunskapsnivå synliggörs i reflektionerna. Dessa reflektioner har även riktats mot pedagogernas profession och deras didaktiska val och överväganden i de olika undervisningssituationerna. Pedagogisk dokumentation kan på så sätt fungera som det gränsobjekt som kan förena och skapa mer helhet mellan särskolan som omsorgs- såväl som pedagogisk verksamhet. Pedagogisk dokumentation blir det gränsobjekt som gör att reflektionerna, som grundar sig i dokumentationen av undervisningsaktiviteten, kopplar tillbaka till att åter designa de lärresurser som finns i den fysiska lärmiljön.

Anpassningar som behöver göras i miljöer på en särskola behöver alltså inte enbart bestå av anpassning. Projekten har visat att elevernas delaktighet i sitt lärande och i sin lärmiljö påverkas positivt av att det finns ett synsätt som bygger på att fokusera och utveckla en flexibilitet i rummen. Då kan rummets erbjudanden upptäckas av alla individer som vistas där, oavsett vilka behov, kompetenser eller förutsättningar man har. Genom interaktionen mellan individ och miljö kan individen nå känslan av att tillägna sig platsen, och i denna insikt ligger skillnaden mellan att skapa en lärmiljö för barn eller skapa barns lärmiljöer (Olwig & Gulløv, 2003). I denna insikt ligger även betydelsen av att eleverna på särskolan får vistas, dels i en miljö som är anpassad efter behov och förutsättningar, dels i en miljö som rymmer en variation av flexibilitet och som präglas av en tydlighet. På så vis kan man som elev uppleva sig som aktiv, delaktig och kompetent i en designad miljö för lärande och omsorg på särskolan.

REFERENSER

- Arfwedson, G. (2002). Reflektion och teori - för praktiken? I Arfwedson, G. (red.), *Mellan praktik och teori: tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola, fritidshem och lärarutbildning*. Stockholm: HLS förlag.
- Bauman, Z. (2007). *Flytande rädsla*. Göteborg: Daidalos.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Avhandling, Karlstad universitet.

Brodin, J. (2011). Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 88(5), 445-458.

Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Avhandling, Umeå universitet.

Gibson, J. J. (2015[1979]). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.

Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Center for fysiske rammer og laereprocesser: Rum form funktion.

Greeno, J. (1994). Gibson's Affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336-342.

Hjälmeskog, K., Andersson, K., Gullberg, A. & Lagrell, K. (2020). *Didaktik i förskolan*. Stockholm: Gleerups.

Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003). Towards an Anthropology of Children and Place. I Olwig, K. F. & Gulløv, E. (red.) *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge.

Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning - kunskapsproduktion i praktiken. I Eklund, S. (2011). *Lärare som praktiker och forskare: om praxisnära forskning*. Stockholm: SAF/Lärarförbundet.

Rönnerman, K. (red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41-54.

Selander, S. (2003). *Det pedagogiska rummet. Rapportserie från forskningsgruppen Didaktisk Design, nr 1*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Stockholm: Liber.

Selander, S. & Insulander, E. (2018). Ett designorienterat perspektiv på lärande. I Insulander, E. & Selander, S. (red.) *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.

Serder, M., & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktikinära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109.

Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2016). *Läroplan för grundsärskolan 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *DATE lärmaterial*.
<https://www.spsm.se/date-larmaterial>

Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 12(3), 387-420.

Szczepanski, A. & Andersson, P. (2015). Perspektiv på plats: 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 127-149.

von Ahlefeld Nisser, D., Olsson, M., Lindqvist, G. & Lundgren, M. (2018). *Värderingsverktyg för ökad tillgänglighet i förskola och skola – möjligheter och fallgropar i praktiken*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Wahlström, N. (2019). *Didaktik – ett professionsbegrepp*. Gleerups. Stockholm.

Wickman, P.-O., Hamza, K. & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa*, 14(3), 239-249.

5.

Styrka, glädje och medkänsla – Att stärka hälsa hos barn genom positiva psykologiska insatser i skola och familj*

Åse Fagerlund och Mari Laakso

I Norden finns det många barn som har det bättre än tidigare generationer haft det, men det finns även en betydande mängd barn som far illa och en allt större grupp barn som befinner sig i levnadsomständigheter där problem och svårigheter hopar sig. I de nordiska länderna finns ett utvecklat nätverk av instanser för att minska ohälsa hos barn som far illa. Vi behöver dock också system för att systematiskt stärka och utveckla barns psykologiska resurser och välbefinnande.

Projektet *Styrka, glädje och medkänsla* är ett forskningsprojekt med det huvudsakliga syftet att öka det psykologiska välbefinnandet och resurser hos barn i grundskolan genom en helhetsinriktad skol- och föräldraintervention. Utöver det är syftet även att öka välbefinnandet hos föräldrar och skolpersonal. På så sätt kan en god uppväxtmiljö skapas för barnen.

Metoderna i projektet baserar sig huvudsakligen på forskning och beprövade metoder inom området positiv psykologi. I kapitlet redogörs för processen i hur tre olika program för elever, skolpersonal respektive föräldrar har utvecklats och hur innehållet byggts upp. I utvecklandet av programmen har meta-analyser av tidigare skolstudier beaktats. I dessa betonas vikten av mångprofessionlighet, tillräckligt långa insatser samt bredd i innehållet för bästa möjliga resultat.

BAKGRUND

Det finns många barn i Norden som har det bättre än tidigare generationer någonsin har haft det. Samtidigt finns det en betydande mängd barn som far illa (Institutet för hälsa och välfärd, 2020a, 2020b). Det finns också en allt större grupp barn som befinner sig i levnads- omständigheter där problem och svårigheter hopar sig (Lammi-Taskula & Karvonen, 2014).

I de nordiska länderna har vi utvecklade nätverk av instanser på olika nivåer för att minska

* Kapitlet har granskats enligt peer review-förfarande.

ohälsa hos barn som far illa, omfattande allt från barnskyddets insatser, barnpsykiatrisk vård till barnrådgivningarnas och elevhälsans insatser. Även i skolor har mycket arbete och resurser satsats på att minska förekomsten av mobbning. Men att minska ohälsa eller mobbning är inte detsamma som att bygga välbefinnande och resurser. I många länder ses idag lycka och välbefinnande i sig, i alltmer omfattande grad som ett mått på social utveckling och som ett övergripande mål för samhällspolicy (Helliwell et al., 2015). Även hos oss i Norden behövs system för att systematiskt stärka och utveckla barns och ungas psykologiska resurser och styrkor, medmänsklighet, upplevelser av mening och engagemang, målsättning och förmåga till kreativ problemlösning vid utmaningar i livet.

I Finland togs en ny läroplan för grundskolan i bruk 2016. I den betonas vikten av att skapa goda förutsättningar för elevernas växande och välbefinnande. Man understryker barnens aktiva roll i en strävan till ansvar för sin egen utveckling, självreglering, förmåga att ställa upp mål, tänka kreativt och lösa problem. Vidare betonas vikten av att eleverna lär känna sig själva, sina styrkor och utvecklingsmöjligheter. De nya bedömningsgrunderna för lärande fäster särskild vikt vid att elevernas styrkor lyfts upp och beaktas (Utbildningsstyrelsen, 2014). Frågan är dock om skolan verkligen har de verktyg som behövs för att förverkliga läroplanens mål i praktiken.

Projektet *Styrka, glädje och medkänsla* är ett försök att svara på den frågan. Kan vi genom att kombinera nya metoder inom positiv psykologi, kognitiv beteendeterapi och mindfulness med effektiv pedagogik stärka barn och ungas psykiska välbefinnande och resurser? Kan vi gå utanför läroplanens bokstav och stärka dess anda genom att stärka välbefinnande även hos barnens lärare och föräldrar? I det här kapitlet ges en processbeskrivning över bakgrunden till och utvecklingen av programmen inom projektet *Styrka, glädje och medkänsla*.

TIDIGARE FORSKNING

Program i positiv psykologi har utvecklats för att stärka välbefinnande hos elever, skolpersonal och föräldrar. Precis som skolor kan undervisa och lära ut förmågor i ämnen som matematik eller biologi kan också färdigheter för att stärka välbefinnande läras ut (Waters, 2011). Gemensamt för de program för stärkt välbefinnande som utvecklats är ett fokus på att stärka positiva färdigheter, resurser och styrkor i motsats till program som i huvudsak fokuserar på att minska negativa faktorer så som anti-mobbningsprogram eller sluta röka/dricka/ta droger program. Vi argumenterar på inget vis för att program som fokuserar på att minska negativa faktorer är sämre, tvärtom tänker vi att dessa två fokus stärker och kompletterar varandra.

Ett flertal program med utgångspunkt i positiv psykologi har under de senaste åren utarbetats för skolor (se t.ex. Boniwell et al., 2015; Halliday et al., 2019; Roth et al., 2017; Shoshani et al., 2016). Alla program är till dags dato inte vetenskapligt utvärderade, men de resultat som finns visar att program i positiv psykologi kan främja inte bara elevernas välbefinnande utan också stärka deras förmåga till inlärning (Waters, 2011).

I en översiktsartikel från 2011 presenterar Waters tolv interventionsstudier i med fokus på positiv psykologi i skolor. En motsvarande uppföljande översikt har gjorts 2020 med tillägg på ytterligare nio publicerade studier (Simonsen et al., 2021). För att ge några exempel utförde Marques et al. (2011) en fem veckors studie med syftet att stärka hoppfullhet och välbefinnande bland 62 elever i 10-12 års ålder. Jämfört med en kontrollgrupp uppvisade eleverna efter

interventionen stärkt hoppfullhet, tillfredsställelse med sina liv och en ökad självkänsla.

Resultaten bibehölls under en 18-månaders uppföljningsperiod. I en annan studie av 347 amerikanska ungdomar i årskurs 9 sågs förbättrade sociala förmågor som empati, samarbete, självkontroll och självkänsla (Seligman et al., 2009). Man såg också en märkbar ökning i elevernas engagemang och glädje i sin inläring i skolan. Eleverna var ivrigare att lära sig, kreativare och nyfikenare om de deltagit i interventionen jämfört med om de deltagit i en kontrollgrupp. Sett till antal deltagande elever har de största studierna gjorts i Israel. I en första interventionsstudie deltog 1038 elever i åldern 11-14 år i en intervention kring positiva känslor, tacksamhet, målsättning, styrkor att uppnå mål, optimism och positiva relationer (Shoshani & Steinmetz, 2013). Välbefinnande, optimism och självkänsla steg signifikant. Några år senare utförde samma forskargrupp en studie med 2517 elever (11-15 år) där man såg ökade positiva emotioner och minskade negativa emotioner (Shoshani et al., 2016). I ingen av dessa två studier förändrades livstillfredsställelsen, dvs. hur nöjda eleverna var med sina liv överlag. Andra interventionsstudier i positiv pedagogik visar dock på ökad tillfredsställelse med livet (Suldo et al., 2014).

Överlag börjar det finnas data på att ökat välbefinnande hos elever även kan relateras till stärkta akademiska prestationer. En meta-analys av Durlak et al. (2011) visade att elever som deltagit i program i socio-emotionell inläring i genomsnitt klarade sig elva procent bättre i test på akademiska prestationer.

De flesta studierna i positiv pedagogik har utprovats med äldre elever på högstadie- eller gymnasienivå (Proctor et al., 2011; Seligman et al., 2009). Utvärderingarna har i de flesta fall skett i form av frågeformulär till elever, lärare och ibland föräldrar samt bedömning av betyg i vissa studier. Mer objektiva fysiologiska mått på välmående och stress har sällan gjorts. Ytterst få studier har inriktats på yngre barn i låg- och mellanstadieåldern (Fox Eades, 2008; Suldo et al., 2014). Alla ovannämnda studier har inriktats på elevernas hälsa, ingen på skolpersonalens välbefinnande.

Under perioden då föreliggande studie planerades fanns heller inga interventionsstudier inom positiv psykologi gällande föräldraskap. Som ett närliggande verktyg har medveten närvaro eller mindfulness visat sig vara effektivt i att minska stress, öka psykologiskt välmående och förbättra relationer. Av det skälet är det intressant att bidra med kunskap om huruvida mindfulness kunde tillämpas i föräldraskapet (Duncan et al., 2009; Kabat-Zinn & Kabat-Zinn, 1997) och det verkar finnas indikationer på att mindfulness kan bidra till större förmåga hos föräldrar att hantera olika utmaningar i föräldraskapet (Coatsworth et al., 2010; Coatsworth et al., 2015).

Om vi ser tillbaka på huvudfrågan att stärka barns välbefinnande är det viktigt med interventioner som förankras i barnens näromgivning och hos viktiga vuxna runt barnen om vi vill åstadkomma hållbara resultat (Shoshani & Steinmetz, 2013). Den viktigaste rollen för barn i lågstadieåldern intar föräldrarna, men andra viktiga vuxna runt barnen utgörs bland annat av lärare och övrig skolpersonal. Dessutom är det av mycket stor vikt för effekter både på kortare och längre sikt att engagera föräldrar och lärare att själva använda metoderna och att förankra programmen i skolans och familjernas vardag (Shoshani & Steinmetz, 2013). Korttidsprogram har visat sig ha begränsade effekter (Weare & Nind, 2011). Med program som sträcker sig över ett helt läsår är sannolikheten för bestående effekter mycket större (Durlak et al., 2011). Slut-

ligen har det visat sig att program med mångsidigt innehåll och ett flertal beprövade teman är bättre än strikt fokuserade program (Boniwell & Ryan, 2012).

Karaktärsstyrkor

Ett av tyngdpunktsområdena inom positiv psykologi har varit forskning om människors goda egenskaper, där begrepp som god karaktär och dygder kommit till heders (Peterson & Seligman, 2004). Karaktärsstyrkor ses som en individs förmåga att tänka, känna och bete sig på olika sätt, så som exempelvis uthållighet, kreativitet eller vänlighet kan ta sig uttryck på vissa sätt. Genom att använda sig av sina karaktärsstyrkor kan en individ utveckla sina talanger, intressen, förmågor och resurser. Forskning har visat att användning av styrkor har samband med viktiga aspekter av individuellt och socialt välbefinnande och kan fungera som en buffert gentemot psykiska svårigheter (Niemiec, 2014; Park & Peterson, 2009; Peterson & Seligman, 2004). Hos barn och unga visar användning av styrkor samband med välbefinnande, livsglädje och sociala relationer, men också med akademiska framgångar (Park, 2009).

Positiva känslor får oss att vidgas och växa

Ett annat tyngdpunktsområde inom positiv psykologi har varit att bättre förstå hur vi människor fungerar i en positiv sinnesstämning jämfört med hur vi fungerar i en mer hotad eller negativ sinnesstämning (Fredrickson, 1998, 2000). Man har också sett på hur vi kan stärka en positiv sinnesstämning och hur en god balans mellan positiva och negativa känslolägen ser ut. Positiva känslor såsom glädje, tacksamhet, intresse, hopp eller stolthet är inte bara tecken på en individs övergripande nivå av välbefinnande eller lycka. Neurovetenskapliga studier har visat att positiva emotioner uttryckligen leder till mer bredd och flexibilitet i tanke och handling (Cohn & Fredrickson, 2011). Studier som jämfört skillnader i inlärningsförmåga vid olika sinnesstämningar visar att en hjärna i positiv sinnesstämning både lär sig bättre och fungerar mer kreativt än en hjärna i negativ eller neutral sinnesstämning (Conway et al., 2013). På sikt bidrar ett vidgat och mer flexibelt förhållningssätt till att bygga upp resurser fysiskt, psykologiskt, socialt och intellektuellt (Cohn & Fredrickson, 2011; Fredrickson et al., 2008). Ökade resurser ses i allt från bättre relationer och en ökad tillfredsställelse på arbetsplatser, till en förbättrad fysisk hälsa, stresstolerans och starkare immunförsvar (Fredrickson et al., 2015; Kok et al., 2013; Lyubomirsky et al., 2005). På så sätt hjälper positiva känslor individer att vidgas i stunden och får människors resurser att växa på sikt.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Psykologins område är definierat som studiet av själen. Både som vetenskap och klinisk praktik har psykologin dock under lång tid inriktat sig mest på människors svagheter. Insatser i psykologi och psykoterapi har fokuserat på människor med problem och svårigheter och att lindra dem. Så har man exempelvis förtjänstfullt forskat om hur vi kan minska symptom på depression och ångest hos barn och unga (se t.ex. Weisz & Kazdin, 2010). Sådana studier är förstås viktiga och inget att på något sätt förringa. Däremot har balansen inom forskning och metodutveckling varit skev. En översikt över publicerad psykologisk forskning åren 1967- 2000 visade ett förhållande på 21 till 1; per 21 publicerade artiklar om livets svårigheter (depression, ångest, ilska) fanns en om att stärka resurser och det goda i människor (Ben-Shahar, 2006). Som en motvikt och ett komplement har ämnet positiv psykologi under de senaste tjugo åren vuxit fram. Positiv psykologi definieras som det vetenskapliga studiet av de förhål-

landen och processer som bidrar till att människor, grupper och institutioner blomstrar eller fungerar optimalt, och allt det som gör livet värt att leva (Gable & Haidt, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Positiv psykologi

Inom den positiva psykologin riktar vi in oss på människors goda sidor och styrkor och hur vi kan främja positiva känslor och upplevelser, stärka upplevelser av meningsfullhet och engagemang, positiva relationer och balans i prestationer (Seligman, 2011). Seligman (2011) sammanfattar det i sin PERMA teori om välbefinnande som att studera och främja *Positiva känslor, Engagemang, positiva Relationer, Meningsfullhet och en känsla av ett Arbete väl utfört*. Ett annat sätt att uttrycka det är att stödja alla människor att nå sin potential eller att hjälpa alla barn på vägen mot att bli allt det de kan bli.

Kritik mot den positiva psykologin har bland annat handlat om huruvida vi påtvingas en överdrivet positiv attityd, att man ignorerar verkligheten och fördelarna med negativa känslor och upplevelser (se t.ex. Held, 2004; Wong, 2011). Kritik har också riktats mot sättet att framhäva individens ansvar för sin egen utveckling och lycka om man samtidigt ignorerat medkänslan och omtanken om medmänniskan (Arthington, 2016). Positiv psykologi handlar dock inte om att uppnå en individuell lycka på bekostnad av andra människor, tvärtom är begrepp som god karaktär, medkänsla och välvilja centrala (Lopez & Snyder, 2011). Den nya forskningen inom positiv psykologi skall inte heller förväxlas med mental träning, okritiskt positivt tänkande eller försök att genom positiva affirmationer förändra beteende.

Verktyg som utvecklats inom den positiva psykologiska forskningen skulle kunna utgöra ett meningsfullt komplement till arbetet inom barnpsykiatri och antimobbningsarbetet i skolor i Norden. Detta görs redan utbrett i länder som Australien, USA, Storbritannien och Israel. I praktiken handlar det om systematiska metoder att mångsidigt arbeta utgående från barns resurser och starka sidor för att stärka deras välbefinnande. Program i positiv psykologi syftar till att stärka en positiv inriktning i livet så som hoppfullhet, motivation, målsättning, uthållighet, flow och förmåga till flexibel problemlösningsförmåga. Programmen omfattar också arbete med att ta vara på och öka positiva känslor gentemot sig själva och andra så som glädje vs uppskattande glädje, självkänsla vs medkänsla eller medvetenhet om egna styrkor och förmåga att se andras. Viktiga medmänskliga och sociala förmågor betonas: vänlighet och tacksamhet; empati, hänsyn och förlåtelse. Dessa psykologiska resurser stärker både barnet självt och barnets empatiska sociala förmåga nu och i framtiden. Samtidigt utvecklas även den egna uppfattningen om syfte och mening i livet och barnens psykologiska motståndskraft vid motgångar (resiliens) stärks (Boniwell et al., 2015; Seligman et al., 2009; Vella-Brodrick et al., 2014). Arbetet inom positiv psykologi kan förebygga svårigheter och hjälpa till att bygga barns och ungas resurser på ett brett plan på sikt. Men metoderna har visat sig effektiva även för barn som redan har det svårt (Ruini et al., 2006; Ruini et al., 2009; Ruini et al., 2015). Då metoder från den positiva psykologin används inom pedagogiken kallas de ibland för positiv pedagogik (Norrish, 2015). I det här kapitlet kommer vi att använda båda termerna. Vidare kommer vi växelvis att använda termerna program och intervention då vi avser en insats för att stärka välbefinnande.

PROGRAMMET STYRKA, GLÄDJE OCH MEDKÄNSLA

Föreliggande kapitel är en processbeskrivning av hur ett program för att stärka barns psykiska välbefinnande och resurser genom metoder i positiv psykologi utvecklades och utvärderades. Styrka, glädje och medkänsla var från början ett arbetsnamn, men eftersom det så väl beskrev det övergripande innehållet i programmet fick det stå kvar. Programmet har utvecklats och interventionen genomförts av en forskargrupp vid Folkhälsans forskningscentrum i Helsingfors åren 2015-2018. Gruppen har haft tillgång till bred expertis inom pedagogik, psykologi, socialpsykologi, psykoterapi, arbetshandledning, neurovetenskap och medicin.

Projektets huvudsakliga forskningsfråga var om metoder i positiv psykologi kan användas för att stärka välbefinnande hos barn och viktiga vuxna kring barnen.

Syftet med projektet var:

- Att pröva ut metoder, skapa och utvärdera en helhetsinriktad skol- och föräldraintervention för att systematiskt stärka psykiskt välbefinnande hos barn som passar den finländska skolan.
- Att även stärka välbefinnande hos föräldrar och skolpersonal för att skapa en så god uppväxtmiljö för barnen som möjligt.

Tre olika alternativ att stärka barns välbefinnande undersöktes: 1) Stödja föräldrar att stöda sina barn i deras välbefinnande. 2) Stödja andra viktiga vuxna kring barn att stöda barnens välbefinnande. Som dessa andra viktiga vuxna avsågs i studien skolpersonal på en bred front: lärare, speciallärare, elevassistenter, elevhälsa men också köks- och underhållspersonal samt personal från eftermiddagsverksamhet (fritids). För att skapa en så positiv och trygg miljö kring barnen som möjligt behöver också så många vuxna runt dem som möjligt vara involverade. 3) Att arbeta direkt med barnen själva och ge dem verktyg att arbeta med sitt eget välbefinnande och i hur de kan stöda varandras välbefinnande (Park, 2009).

Genomförande

Forskargruppen övervägde de tre alternativen (ovan) att stärka barns välbefinnande och kom till beslutet att genomföra inte bara en, utan tre studier för att se vilken eller vilka vägar att stärka barns välbefinnande som skulle fungera mest effektivt. Förhoppningen var att på basis av dessa tre studier sedan sammanställa fungerande metoder till en helhet för en 'skola i välbefinnande' där man kunde arbeta som en helhet med elevers, skolpersonals och föräldrars välbefinnande och hälsa. Om alla vi vuxna kring barnen arbetar med gemensamma metoder, talar samma språk och drar åt samma håll borde rimligen också möjligheterna att stärka välbefinnande hos barnen ha bästa möjliga förutsättningar. På samma gång skulle också vuxna deltagares välbefinnande stärkas, som ett mål i sig.

Vi började med att undersöka vilka program i positiv pedagogik som genomförts internationellt och hur skolpersonal världen över infört program i positiv psykologi. Forskargruppen hade bland annat möjlighet att tillbringa två veckor på en skola i Australien, Geelong Grammar utanför Melbourne, vilken var en av de första att implementera positiv psykologi i hela

skolan. Vi bekantade oss med skolinterventioner från flera länder, bland annat Israel (Maytiv Center, Shoshani et al., 2016) och Storbritannien (Well-being Lessons for 11-14 year olds, Boniwell & Ryan, 2012; Celebrating Strengths, Strengths Gym, Fox Eades, 2008).

Det visade sig att de flesta program i positiv psykologi för skolor riktade sig till ungdomar. Visserligen fanns det skolor, i vilka man arbetade med yngre elever, men ingen hade utvärderat programmen. De enda program för lågstadieskolor vi hittade var Celebrating Strengths (Fox Eades, 2008) och Well-being Lessons for 11-14 year olds (Boniwell & Ryan, 2012). Ingen av dem var i det skedet vetenskapligt utvärderade. Interventioner riktade till skolpersonal och föräldrar hade inte dokumenterats i forskning. Visserligen utbildade en del skolor sin personal i positiv psykologi för att kunna börja arbeta med materialet med elever, men ingen hade sett på effekterna för personalens eget välbefinnande. Dokumenterade program att utgå ifrån fanns alltså endast för vårt program för elever.

De interventionsstudier för att stärka välbefinnande vi utvecklade och genomförde var följande: 1) *Blomstrande elever*, riktad till elever i åk fem (11-12 åringar), 2) *Blomstrande skolor*, riktad till skolpersonal i grundskolan (årskurs 1-9) och 3) *Blomstrande familjer*, riktad till föräldrar med barn i grundskoleåldern. 'Blomstrande' syftar på målet att få alla deltagare att blomstra eller stärka sitt välbefinnande. Notera att vi i valet av namn på programmen valde bort "positiv" eftersom 'positive parenting' på engelska hänvisar till program inom en annan gren av psykologin. Då syftet var att pröva ut metoderna var och en för sig var studiernas samspel inte kopplade till varandra. Alla studier genomfördes som kontrollerade randomiserade studier (RCT). Den etiska kommittén vid Humanistiska och Beteendevetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet har godkänt studien. Forskningslov för studien har givits av samtliga deltagande kommuner och skolornas rektorer. Alla deltagare informerades om studien och gav sitt skriftliga samtycke till att delta. Vårdnadshavare gav tillstånd för sina barns deltagande. De olika studierna presenteras nedan var för sig, med huvudfokus på studien med elever, *Blomstrande elever*.

Som ovan nämnts är arbete med styrkor centralt inom den positiva psykologin. För våra program anpassade vi VIA institutets (www.viacharacter.org) styrkeklassificering för att passa barn i 10–12-årsåldern. VIA institutet är ett icke-vinstdrivande institut för utbildning och forskning i USA, som står bakom den ursprungliga forskningen om styrkor inom den positiva psykologin (Peterson & Seligman, 2004). Vi utgick från den svenska versionen av VIAs styrkor och förenklade och förtydligade namnen på styrkorna och definitionerna av dem (www.viacharacter.org). Styrkebeskrivningarna trycktes sedan upp som en kortlek på 24 kort. Varje deltagare i alla interventioner fick en egen styrkekortlek. Dessutom trycktes styrkekort i A4 storlek upp för att sättas upp på väggen i alla klassrum (*Blomstrande elever* och *Blomstrande skolor* studierna).

Blomstrande elever

Då vi byggde upp programmet *Blomstrande elever* utgick vi ifrån och inspirerades av ett flertal program i positiv psykologi (t.ex. Boniwell & Ryan, 2012; Fox Eades, 2008; Norrish, 2015; Raknes, 2009; Rath & Clifton, 2009; Reivich & Shatté, 2002) samt program i kognitiv beteendeterapi för barn (Freres et al., 2002; Stallard, 2002, 2005). Kognitiv beteendeterapi (KBT) är ett samlingsnamn för olika former av evidensbaserade psykoterapier med utgångspunkt i

kognitiv psykologi och inlärningspsykologi (Hayes & Hoffman, 2015; Weisz & Kazdin, 2010). I våra program tog vi främst upp metoder för hur man kan stanna upp inför sitt tankesätt i olika situationer, ifrågasätta negativa tankemönster och aktivt lösa problem (Stallard, 2005).

Blomstrande elever byggdes upp som en mångsidig intervention för att stärka välbefinnande över ett brett spektrum och omfattade följande teman: styrkor, positiva känslor, positiva relationer, mindset/hoppfullhet/engagemang samt resiliens. Avsikten var att skapa ett program för systematiskt arbete kring välbefinnande som skulle vara tillräckligt långt för att möjliggöra förändring. Avsikten var också att skapa ett program som skulle ge eleverna olika infallsvinklar att arbeta med välbefinnande, där alla förhoppningsvis skulle hitta innehåll som var relevant för just dem. En översikt över lektionerna i *Blomstrande elever* programmet finns i bilaga, tabell 1.

Deltagarna utgjordes av svenskspråkiga elever i huvudsak på årskurs 5 (10-12 åringar, $m=10.44$, $N=140$, en sammansatt klass åk 5-6) i huvudstadsregionen och Österbotten i Finland. Bland skolor, i vilka man hade anmält intresse, lottades klasserna till interventions- ($n=4$) respektive kontrollgrupper ($n=4$).

I samarbete med de deltagande skolorna bestämdes tidtabellen för genomförandet av programmet så att det smidigast möjligt skulle passa in i skolans vardag. Programmet *Blomstrande elever* genomfördes som en 45 minuters lektion/vecka under ett helt läsår, läsåret 2016-2017 (totalt 32 lektioner då några lektioner blev dubbelktioner). Lektionerna byggdes upp av korta teoretiska inledningar med tyngdpunkten på praktiska övningar, diskussioner, grupparbeten och drama. De teoretiska inledningarna bestod i många fall av berättelser om hur forskare gått tillväga för att ta reda på något och vad de kommit till för resultat. Eleverna fick sedan arbeta varierat enskilt, i par eller mindre grupper med olika praktiska uppgifter. Det kunde handla om allt från att skriva och reflektera, göra intervjuer, collage, ta foton av olika positiva känslor eller forma statyer. Eleverna tyckte mycket om drama, då de fick spela upp olika sätt att exempelvis bemöta andra på destruktiva sätt och sedan fundera och spela upp mer konstruktiva sätt. Allt material samlades i ett "Glädjehäfte", som en portfolio för välbefinnande.

Utöver den explicita lektionen i välbefinnande gavs eleverna också alltid en praktisk hemuppgift vars syfte var att förankra och levandegöra materialet i vardagen. Lärarna uppmuntrades att återkomma till och fördjupa lektionens tema under övrig skoltid, men detta var frivilligt.

En nyckelfaktor i effektiva skolinterventioner är att lärarna får en tillräckligt omfattande och kvalitativt god träning (Paulus et al., 2016; Weare & Nind, 2011). Våra deltagande lärare utbildades i *Blomstrande elever* programmet en dag innan programmet inleddes och en dag mitt under programmets genomförande. Forskargruppen försåg lärarna med lektionsplaner inför varje lektion. Lektionen planerades och genomfördes av en från forskargruppen tillsammans med klassläraren. Speciallärare, skolgångsassistenten och elevhälsa var välkomna med på lektionerna. Detta visade sig viktigt då det fanns elever som behövde individuellt stöd för en del övningar. Det var också viktigt att genomförandet uttryckligen gjordes tillsammans med lärarna. På så sätt gjorde lärarna materialet "till sitt" och blev bekväma att själva använda det. Dessutom såg eleverna att det här var ett ämne deras lärare tyckte var viktigt och prioriterade och de fick undervisningen av en för dem välbekant person.

Blomstrande skolor

Programmet *Blomstrande skolor* är en utbildning för skolpersonal inom positiv psykologi. Som ovan nämnts välkomnade vi inte bara lärare med i programmet utan alla vuxna som ver kade inom skolan. Det visade sig dock i praktiken svårt för alla yrkesgrupper att närvara. Dels fanns administrativa utmaningar (olika yrkesgrupper anställda av olika enheter inom kommunen) och dels språkliga (icke-undervisande personal hade ofta ett annat modersmål än svenska). Oberoende av detta såg vi det som viktigt att alla yrkesgrupper var inbjudna och välkomna.

Syftet med *Blomstrande skolor* var både att stärka personalens välbefinnande och att i förlängningen att stärka elevernas. Därför fick personalen först arbeta med sitt eget välbefinnande för att sedan rikta fokus mot hur materialet kunde användas tillsammans med elever.

Blomstrande skolor utgår från två positiva psykologiska interventioner som utarbetats för skolpersonal (men inte vetenskapligt prövats): The Geelong Grammar School Program in Positive Education (Norrish, 2015) och Celebrating Strengths. Building Strengths-based Schools (Fox Eades, 2008). Utöver dessa innefattar programmet inslag ur ett flertal andra skolprogram och beprövade övningar i positiv psykologi (t.ex. Boniwell & Ryan, 2012; Niemiec, 2014; Peterson & Seligman, 2004; Rath & Clifton, 2009; Reivich & Shatté, 2002). Blomstrande skolor programmets teman finns närmare beskrivna i bilagan, tabell 2.

I programmet *Blomstrande skolor* deltog personal från sju grundskolor (N=267). Fyra skolor lottades till interventionsskolor och tre till kontrollskolor. Kontrollskolorna fick motsvarande innehåll i positiv psykologi skriftligt i form av böcker i positiv psykologi som skickades till skolorna. Dessutom fick personalen i kontrollskolorna feedback på den kartläggning av välbefinnande som gjordes som en del av forskningen. Efter avslutad intervention erbjöds kontrollskolorna även en föreläsning i positiv psykologi.

Omfattningen och utförandet av *Blomstrande skolor* planerades i samarbete med deltagande skolpersonal. Lösningen blev en eftermiddag (ca tre timmar) positiv psykologi/månad, sammanlagt åtta träffar under ett läsår. Programmet omfattade totalt 26 timmar. Träffarna inleddes med arbete i mindre grupper där deltagarna diskuterade vad de arbetat med kring välbefinnande sedan senast. Arbetet kunde gälla övningar för att stärka det egna välbefinnandet och/eller övningar och tillämpningar med elever. Tanken med att hålla detta arbete i en mindre grupp var att ge personalen möjlighet till reflektion och diskussion. Efter smågruppsarbetet följde dagens nya tema med en föreläsning/teoridel. Eftermiddagen avslutades sedan igen i den mindre gruppen. Vi strävade efter en så erfarenhetsbaserad inläring som möjligt där deltagarna aktivt fick pröva på olika praktiska övningar, drama, reflektion och diskussion. Till sist fick deltagarna praktiska uppgifter att pröva på till nästa träff. Vi såg det som mycket viktigt för programmets effektivitet att materialet verkligen förankrades i deltagarnas vardag i praktiken.

Blomstrande familjer

I utvecklandet av föräldraprogrammet *Blomstrande familjer* utgick vi ifrån ett program om medveten närvaro och styrkor: Mindfulness-Based Strengths Practice (MBSP) (Niemiec, 2014). MBSP programmet är riktat till vuxna överlag, inte till föräldrar som grupp. Vi utgick från programmets struktur när det gäller styrkor och medveten närvaro, men omformulerade och

riktade innehållet att passa föräldrar och familjer. Dessutom breddade vi programmet till att inkludera olika teman från den positiva psykologin, kognitiv beteendeterapi och forskning om parförhållanden med syftet att stärka välbefinnande i familjevardagen.

Föräldrar rekryterades via skolor, på Facebook och via projektets hemsida. Inklusionskriterierna var svenskspråkiga föräldrar som upplevde utmaningar i sitt föräldraskap med minst ett barn i grundskoleåldern. Inom projektet har genomförts totalt sex föräldragrupper; två i Helsingfors och fyra i Åboland. I grupperna deltog sammanlagt 73 föräldrar. Efter anmälan lottades föräldrarna till deltagande i interventions- (n=32) eller kontrollgrupp (n=41). Kontrollgruppen bestod av föräldrar som var på väntelista för att få delta i en grupp (s.k. väntelistedesign). Äkta par visade sig vara en liten utmaning för randomiseringen, och fick lov att beaktas som en deltagare i lottningen.

Blomstrande familjer programmet omfattade sammanlagt 8 träffar, en kväll/vecka. Träffarnas omfattning var 2-2,5 timmar. Tröskeln att delta försökte göras så låg som möjligt i en ofta stressig vardag. Inledningsvis serverades alltid ett mellanmål eftersom kursen genomfördes kvällstid och många föräldrar kom direkt från sitt arbete. Vid behov fanns en barnvakt på plats. Kursens innehåll bestod av inledande och avslutande övningar i medveten närvaro. Utöver detta hade varje kursträff sitt eget tema (se nedan) som presenterades i form av korta teoridelar varvat med diskussioner, egna reflektioner och övningar. På samma sätt som i de andra interventionerna var hemuppgifterna en viktig del. Dessa bestod av praktiska uppgifter som föräldrarna ofta fick göra tillsammans med sina barn i vardagen. Alla grupper leddes av två ledare som ingick i forskargruppen. Ledarna utbildades både i MBSP-metoden och i positiv psykologi.

Programmet *Blomstrande familjer* syftade till att öka föräldrars medvetenhet om sina egna och sina barns styrkor och goda sidor samt till att lära ut systematiska sätt att arbeta med styrkor i vardagen för att utveckla sin och barnens potential. Ytterligare en del i föräldraprogrammet var att öka föräldrars förmåga till medveten närvaro först med sig själva och sedan i samvaron med sina barn, samt ökad förmåga att uppmärksamma både sina egna och barnens behov. På så sätt utgjorde ett övergripande mål att påverka familjens dynamik, barnens allra viktigaste uppväxtmiljö, i positiv riktning. *Blomstrande familjer* tog även upp teman kring hur man tar vara på och stärker goda stunder och positiva känslor i familjen, positiva möten och kommunikation i vardagen, hur man bemöter utmaningar med barnen, samt hur man stärker hoppfullhet och arbetar för bestående förändring. Dessa teman beskrivs närmare i bilagan, tabell 3.

Utvärderingar av välbefinnande

I alla tre studier utfördes omfattande utvärderingar av deltagarnas välbefinnande före och efter programmen. Dessutom gjordes en kortare uppföljningsmätning. Utvärderingarna bestod av frågeformulär, dagliga rapporter av mående genom en metod som kallas *experience sampling method*, ESM, (se nedan) samt ett flertal fysiologiska mätningar.

För programmet *Blomstrande elever* gjordes utvärderingar av elevernas välbefinnande före programmet på våren i årskurs fyra och efter programmet på våren i årskurs fem vid läsårets slut. Dessutom gjordes en kortare uppföljning på hösten i årskurs sex, ca fem månader efter avslutat program. Programmet genomfördes läsåret 2016-2017.

I studien *Blomstrande skola* gjordes utvärderingar före interventionen vid terminsstart och

efter interventionen. Programmet genomfördes läsåret 2017-2018. Efter läsårets slut (hösten 2018) gjordes en kortare uppföljning. I *Blomstrande familjer* gjordes även där en utvärdering före och efter programmet samt en uppföljning tre månader efter programmet slut. Programmet genomfördes i två omgångar 2017-2018 (fyra grupper) och 2018-2019 (två grupper).

Datainsamlingsmetoder och utvärdering

I studierna användes validerade frågeformulär som berörde välbefinnande, självkänsla, sinnesstämning, engagemang och målsättning, styrkor, hopp, sociala relationer, problemlösning och stress. I *Blomstrande familjer* täckte frågeformulären också in föräldraskap samt familjedynamik. I programmen för vuxna (en *Blomstrande skola* och *Blomstrande familjer*) fyllde även elever/barn i korta frågeformulär om sitt välbefinnande.

Information om välbefinnande, sinnesstämning, flow och problemlösningsförmåga i vardagen samlades in genom dagliga rapporter i en app. Appen pep till åtta-tio gånger/dag under fem-sex dagar. I appen uppmanades deltagarna att svara på några korta frågor. Syftet med metoden är att samla in data i deltagarnas vardag för att få så verklighetstroget data som möjligt.

Vi utförde fysiologiska mätningar genom att mäta stresshormonet kortisol, lugn-och-ro-hormonet oxytocin samt pulsvariation före och efter deltagande i programmet. Vuxna deltagare hade möjlighet att få individuell feedback beträffande sitt eget psykofysiologiska välbefinnande genom en rapport som visade deras stressnivåer och återhämtning under tre dygn.

Slutligen utvärderade vi även programmen kvalitativt. I *Blomstrande elever* programmet kartlades elevernas erfarenheter genom regelbundna fokusgruppdiskussioner mellan programmets olika teman. De kvalitativa utvärderingarna inleddes med att eleverna först själva fick ta ställning till temat och skriva ner sina svar. Därefter delades de in i grupper på fyra-sex elever som fick diskutera och utvärdera temalektionerna. Dessa diskussioner spelades in för senare analys. I studierna *Blomstrande skola* och *Blomstrande familjer* bad vi deltagarna om kvalitativ feedback på programmen samt att uppskatta sitt eget engagemang i deltagandet.

DISKUSSION

Förändring är något av det svåraste som finns eftersom det kräver upprepning, uthållighet och motivation. Dessutom fastnar man som vuxen lätt i fel och brister, i vad barn inte kan och i hur man tycker att de borde bete sig. Inom psykologin kallas fenomenet för *negativity bias* eller att det onda är starkare än det goda (Baumeister et al., 2001). Evolutionsmässigt har ett snabbt och starkt fokus på det hotfulla eller negativa hjälpt oss människor att överleva. Idag hjälper negativa eller hotfulla känslor oss att reagera på fel och orättvisor. Negativa känslor visar alltså på viktig information och kan vara viktiga att uppmärksamma. Men det man lätt missar är hur en hälsosam balans ser ut mellan positiva och negativa möten människor emellan. För att må bra behöver människor minst tre till fem gånger så många positiva möten som negativa (Bertoni & Bodenmann, 2010; Gottman, 1994, Fredrickson, 2013). Barn som har det svårt eller uppvisar ett utmanande beteende kan lätt hamna i onda cirklar där balansen snarare är den motsatta, fem till ett men negativt till positivt. Det har också kunnat visas att i familjer där föräldrarna har en skev balans i sin interaktion med stark negativitet och låg positivitet uppvisar barnen problem med ångest och depression (Zemp et al., 2019).

Vad krävs för att stärka välbefinnande hos våra barn? Kan de nya metoderna som utarbetats inom den positiva psykologin vara till nytta? Om vi sammanställer ett program på basen av

tidigare forskning, vad gör den effektiv? Utgångspunkten i programmet *Styrka, glädje och medkänsla* var att stärka välbefinnande hos barn. Interventionerna designades väl. För det första är alla studier randomiserade kontrollerade studier. I föräldrarnas fall kom studien att genomföras som en väntelistedesign av etiska skäl för att kunna erbjuda alla intresserade föräldrar en möjlighet att delta. Föräldragruppen var också den studie det krävdes mest arbete att rekrytera deltagare till. Det är kanske inte så lätt för stressade föräldrar i en krävande vardag att avsätta tid att stanna upp, fundera på välbefinnandet i familjen och aktivt arbeta för det. Samtidigt kan man se arbete för psykiskt välbefinnande som minst lika viktigt som det fysiska välbefinnandet, som att lägga tid på gym eller löpning.

För det andra fokuserades det i *Styrka, glädje och medkänsla* programmet på noggranna utvärderingar av välbefinnande före och efter interventionerna, i motsats till att endast skicka ut en enkät. När en enkät fylls i kan svaren påverkas av det aktuella sinness tillståndet (individens humör i stunden) och i vilken mån den som svarar verkligen kan gestalta sin situation. Det sistnämnda kan vara svårt speciellt för barn. Som ett försök att mäta erfarenheterna i stunden har ESM länge använts inom psykologi och medicin (se t.ex. Csikszentmihalyi & Larson, 1987; Myin-Germeys et al., 2009). ESM ger omfattande data men metoden kräver avancerade statistiska analyser. Dessutom var det i programmet av intresse att se om ett ökat välbefinnande även kunde ses på en fysiologisk nivå, i stress och återhämtning. Omfattningen på utvärderingen i de här studierna är något unikt som ingen tidigare har publicerat inom området. Vill man framföra en kritisk ståndpunkt är det kanske att metoderna blev arbetsdryga både för deltagarna och för forskarna i analyskedet.

Beträffande innehållet i programmen visar tidigare meta-analyser av skolstudier på vikten av tillräckligt långa, systematiska interventioner med ett brett innehåll (Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011). Studierna i *Styrka, glädje och medkänsla* programmet planerades därför med ett mångsidigt innehåll, där teman som styrkor och (bland de vuxna deltagarna) mindfulness återkom regelbundet och fördjupades. Mångsidigheten gav deltagarna möjlighet att se på välbefinnande från olika synvinklar och visa hur olika aspekter av välbefinnande kan stärkas. Mångsidigheten gav också utrymme att stärka välbefinnande på olika sätt, utgående från olika sorters utmaningar hos olika deltagare. Exempelvis kan mindfulness fungera väl för en deltagare, medan det för en annan är en svår metod. Ett annat exempel utgörs av temat resiliens, där ett fokus låg på att ifrågasätta negativa tankar. Resiliens temat var mycket aktuellt för vissa deltagare, men inte för alla. Slutligen gav mångsidigheten forskargruppen möjlighet att pröva ut metoder och deras mottagande bland deltagare. Positiv psykologi är ett nytt område inom forskningen och det är av stor vikt att testa och vidareutveckla metoder samt att se på vilka de effektiva ingredienserna i en intervention utgörs av.

Skolstudierna förverkligades över ett helt läsår för att ge skolpersonal och elever tid att verkligen förankra verktygen i sin vardag. Tiden som spenderas explicit på ett program i välbefinnande är oundvikligen mycket begränsad. Det är därför av största vikt att skapa program som sträcker sig ut i deltagarnas vardag. Försök att förverkliga detta gjordes genom att vid varje tillfälle ge deltagarna praktiska hemuppgifter, så som att tillsammans med sin familj göra ett styrketråd (*Blomstrande elever* och *Blomstrande familjer*) eller att under en veckas tid fotografera tacksamhet med sin telefon (*Blomstrande elever*).

Tidigare meta-analyser visar också fördelarna med multiprofessionalitet (Weare & Nind, 2011). Om vi kan kombinera och uppskatta olika professioners kompetenser underlättas överföringen av evidensbaserad behandling till skolans dagliga rutiner. Detta har man använt

sig av alldeles för litet (Paulus et al., 2016). En stor fördel inom programmet *Styrka, glädje och medkänsla* var tillgången till bred expertis inom pedagogik, psykologi, socialpsykologi, psykoterapi, arbetshandledning, neurovetenskap och medicin för rikedom i både innehåll och utvärdering av interventionen. Det var också av största vikt med ett aktivt och respektfullt samarbete med klasslärarna i *Blomstrande elever* studien. White och Kern (2018) skriver så här:

För att föra området positiv pedagogik framåt föreslår vi att forskare och praktiker arbetar nära tillsammans och tar ställning till hur begrepp inom den positiva psykologin överförs till den komplexa verkligheten i olika skolomgivningar. Det här behöver underbyggas med robusta mätningar som innehåller både kvantitativa och kvalitativa data för att stöda programutveckling och evaluering. (s. 11)

Metoderna behöver läras ut till skolorna så att de kan leva kvar, utvecklas och anpassas till skolans kultur (Diekstra, 2008; Weare & Nind, 2011). Detta förutsätter förstås ett engagemang hos lärarkåren. Implementering kräver också ett uttalat stöd från skolans ledning (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Paulus et al., 2016). I studien *Blomstrande skolor* fick rektorerna avgöra graden av frivillighet beträffande lärarnas deltagande. Denna sträckte sig från obligatorisk närvaro till total frivillighet med deltagande på egen tid. Slutsatsen är att frivillighet tydligt är att föredra. Ingen metod passar alla och den som inte är intresserad och motiverad att delta skapar lätt en dålig stämning även för övriga deltagare. Å andra sidan är frågan om någon lärare har rätt att ställa sig utanför ett arbete med ökat välbefinnande hos eleverna?

I relation till den kritik som ibland framförts gällande både positiv psykologi och mindfulness som individuella lyckoprojekt i ett kapitalistiskt västerländskt samhälle (Arthington, 2016; Crane, 2017), är studierna i *Styrka, glädje och medkänsla* programmet ett försök i motsatt riktning. Studierna har en stark betoning på medkänsla och omtanke om andra, där syftet lika mycket handlar om att stärka varandras och hela gruppens välbefinnande.

Interventioner för att stärka välbefinnande och resiliens så som programmet *Styrka, glädje och medkänsla* (se Laakso et al., 2020; Laakso et al., 2021; Pentti et al., 2019), kan ha en viktig social betydelse i samhället då psykiska svårigheter och beteendestörningar hos barn och ungdomar ökar (Institutet för hälsa och välfärd, 2020a, 2020b). De flesta psykiska störningar börjar under barndomen eller tonåren, även om de vanligtvis upptäcks och behandlas senare (Kessler et al., 2007). Cirka en ung person av fem lider av psykiatriska störningar (Costello et al., 2011) och enligt WHO är psykisk sjukdom globalt den största orsaken till funktionsnedsättning bland unga människor (World Health Organization, 2017). Mot bakgrund av så hög prevalens av psykiskt illamående är det viktigt att bygga upp och stärka välbefinnandet hos barn och unga.

För att skapa förändring i välbefinnande som är bestående är det viktigt att involvera så många viktiga vuxna kring barn som möjligt (Shoshani & Steinmetz, 2013). I programmet *Styrka, glädje och medkänsla* var ett viktigt fokus därför att också stärka välbefinnande hos föräldrar och skolpersonal. Förhoppningen var att på så sätt ge evidensbaserad kunskap och konkreta verktyg att stärka goda relationer och välbefinnande till viktiga vuxna runt barnen, och i skolan förverkliga läroplanens mål när det gäller välbefinnande och trygghet.

Den finländska läroplanen innehåller viktiga skrivningar kring vikten av att stärka barns välbefinnande och resurser. Men pedagogiken behöver dra nytta av all den kunskap som finns att

tillgå inom psykologi, kanske främst positiv psykologi och psykoterapi för att både preventivt och vid aktuella utmaningar kunna förverkliga läroplanens mål. Vi behöver arbeta gränsöverskridande och mångprofessionellt. Vi behöver dra nytta av alla de verktyg som faktiskt finns att stärka välbefinnande hos den generation som nu växer upp.

Skolan är en optimal miljö att förverkliga program som avser välbefinnande eftersom vi där når största delen av våra barn och unga. Men skolan kan inte stå ensam i ansvaret för barns välbefinnande. Därför är det viktigt att involvera föräldrar. Föräldrarna är dessutom i en nyckelroll beträffande barns välbefinnande.

Sammantaget kan konstateras att syftena med programmet *Styrka, glädje och medkänsla*, att pröva ut och utvärdera en helhetsinriktad skol- och föräldraintervention för att stärka psykiskt välbefinnande, har nåtts väl i genomförandet av studierna. Förhoppningen är att programmet skall komma till konkret nytta och användning både i många skolor och för många föräldrar. Samtidigt skall kontinuerlig utveckling och förbättring av programmet fortgå. Tillsammans kan vi skapa en lyckligare och tryggare framtid för våra barn.

REFERENSER

Arthington, P. (2016). Mindfulness: A critical perspective. *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 87–104. doi: 10.1285/i24212113v2i1p87

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. doi: 10.1037/1089-2680.5.4.323

Ben-Shahar, T. (2006). Positive Psychology 1504 Course: 1504-01-Intro.ppt [Slides]. Retrieved from <https://sites.fas.harvard.edu/~psy1504/Lectures/>

Bertoni, A., & Bodenmann, G. (2010). Satisfied and Dissatisfied Couples: Positive and Negative Dimensions, Conflict Styles, and Relationships With Family of Origin. *European Psychologist*, 15(3), 175–184. doi: 10.1027/1016-9040/a000015

Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2015). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 1–14. doi: 10.1080/17439760.2015.1025422

Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. Maidenhead, England: McGraw Hill.

Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Greenberg, M. T., & Greenberg, M. T. (2010). Changing Parent's Mindfulness, Child Management Skills and Relationship Quality With Their Youth: Results From a Randomized Pilot Intervention Trial. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 203–217. doi: 10.1007/s10826-009-9304-8

Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Gayles, J. G., Bamberger, K. T., ... Demi, M. A. (2015). Integrating mindfulness with parent training: effects of the Mindfulness-Enhanced Strengthening Families Program. *Developmental Psychology; Dev Psychol*, 51(1), 26–35. doi: 10.1037/a0038212

- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2011). Positive emotions. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 13–25). Oxford: Oxford University Press.
- Conway, A. M., Tugade, M. M., Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2013). The broaden-and-build theory of positive emotions: Form, function, and mechanisms. In S. David, I. Bonniwell, & C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 17–34). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0003
- Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015–1025. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x
- Crane, R. S. (2017). Implementing Mindfulness in the Mainstream: Making the Path by Walking It. *Mindfulness*, 8(3), 585–594. doi: 10.1007/s12671-016-0632-7
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and Reliability of the Experience-Sampling Method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526–536. doi: 10.1097/00005053-198709000-00004
- Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernandez-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri & H. Paschen (Eds.) *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255–312). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent–Child Relationships and Prevention Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 255–270. doi: 10.1007/s10567-009-0046-3
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Fox Eades, J. (2008). *Celebrating strengths. Building strengths-based schools*. Coventry: United Kingdom: CAPP Press.
- Fredrickson, B. L. (1998). *What Good Are Positive Emotions?* *Review of General Psychology*, 2(3), 300.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1. doi: 10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. doi: 10.1037/a0033584
- Fredrickson, B. L., Grewen, K. M., Algoe, S. B., Firestone, A. M., Arevalo, J. M. G., Ma, J., & Cole, S. W. (2015). Psychological well-being and the human conserved transcriptional response to adversity. *PloS One*, 10(3), e0121839. doi: 10.1371/journal.pone.0121839

- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045–1062. doi: 10.1037/a0013262
- Freres, D. R., Gillham, J. E., Reivich, K., & Shatté, A. J. (2002). Preventing depressive symptoms in middle school students: the Penn Resiliency Program. *International Journal of Emergency Mental Health*, 1(4), 31–40.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2004). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3–35. doi: 10.1177/002242780203900101
- Halliday, A. J., Kern, M. L., Garrett, D. K., & Turnbull, D. A. (2019). Understanding Factors Affecting Positive Education in Practice: an Australian Case Study. *Contemporary School Psychology*, 24(2), 128–145. doi: 10.1007/s40688-019-00229-0
- Hayes, C. H., & Hoffman, S. G. (2015). Process-Based CBT. *The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy*. Oakland, CA: New Harbinger Press.
- Held, B. S. (2004). The Negative Side of Positive Psychology. *The Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9–46. doi: 10.1177/0022167803259645
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. (2015). *World happiness report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network. Retrieved from Sustainable Development Solutions Network website: <https://worldhappiness.report/ed/2015/>
- Institutet för hälsa och välfärd. (2020a). Resultat av enkäten Hälsa i skolan 2017 och 2019, Åk 4-5 i den grundläggande utbildningen - THL användargränssnitt för data kuber och sammanfattningar. Retrieved from https://sampo.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk4/fact_ktk_ktk4?&row=-measure-187203L&column=area-87869.&column=time-199465.403056.&column=gender-143993&fo
- Institutet för hälsa och välfärd. (2020b). Tidsserier för enkäten Hälsa i skolan 2006-2019 - THL användargränssnitt för data kuber och sammanfattningar. Retrieved from https://sampo.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?&row=199385L&column=area-87869.&column=time-199465.403056.&column=161293L&column=gender-143993&fo
- Kabat-Zinn, M., & Kabat-Zinn, J. (1997). *Everyday blessings: The inner work of mindful parenting*. New York: Hyperion.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Üstün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359–364. doi: 10.1097/ycp.0b013e32816ebc8c

- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., Fredrickson, B. L. (2013). How Positive Emotions Build Physical Health: Perceived Positive Social Connections Account for the Upward Spiral Between Positive Emotions and Vagal Tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123–1132. doi: 10.1177/0956797612470827
- Laakso, M., Fagerlund, Å., Pesonen, A.-K., Lahti-Nuuttila, P., Figueiredo, R. A. O., Karlsson, C., & Eriksson, J. G. (2020). Flourishing Students: The Efficacy of an Extensive Positive Education Program on Adolescents' Positive and Negative Affect. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1–24. doi: 10.1007/s41042-020-00048-2
- Laakso, M., Fagerlund, Å., Pesonen, A.-K., Figueiredo, R. A. O., & Eriksson, J. G. (2021). The efficacy of the positive education program Flourishing Students on adolescents' daily positive and negative emotions. Submitted to *Journal of Happiness Studies*.
- Lammi-Taskula, J., & Karvonen, S. (2014). *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Tampere: Terveyden ja Hyvinvoinninlaitos THL.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2011). *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). “Building Hope for the Future”: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139–152. doi: 10.1007/s10902-009-9180-3
- Myin-Germeys, I., Oorschot, M., Collip, D., Lataster, J., Delespaul, P., & Os, J. van. (2009). Experience sampling research in psychopathology: opening the black box of daily life. *Psychological Medicine*, 39(9), 1533–1547. doi: 10.1017/S0033291708004947
- Niemiec, R. (2014). *Mindfulness and character strengths*. Boston, MA: Hogrefe Publishing.
- Norrish, J. (2015). *Positive education : The Geelong Grammar School journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, N. (2009). Building Strengths of Character: Keys to Positive Youth Development. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 42.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10(4). doi: 10.2202/1940-1639.1042
- Paulus, F. W., Ohmann, S., & Popow, C. (2016). Practitioner Review: School-based interventions in child mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1337–1359. doi: 10.1111/jcpp.12584
- Pentti, S., Fagerlund, Å., & Nyström, P. (2019). Flourishing families: Effects of a positive psychology intervention on parental flow, engagement, meaning and hope. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 79–96. doi: 10.5502/ijw.v9i4.1003

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Fox Eades, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. doi: 10.1080/17439760.2011.594079
- Raknes, S. (2009). *Psykologisk førstehjelp [Psychological First Aid]*. Norway: Gyldendal Akademisk.
- Rath, T., & Clifton, D. O. (2009). *How full is your bucket?* (Educator's ed.). New York, NY: Gallup Press.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well-Being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21–41. doi: 10.17105/10.17105/spr46-1.21-41
- Ruini, C., Albieri, E., & Vescovelli, F. (2015). Well-Being Therapy: State of the Art and Clinical Exemplifications. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 45(2), 129–136. doi: 10.1007/s10879-014-9290-z
- Ruini, C., Belaise, C., Brombin, C., Caffo, E., & Fava, G. A. (2006). Well-Being Therapy in School Settings: A Pilot Study. *Psychotherapy and Psychosomatics; Psychother Psychosom*, 75(6), 331–336. doi: 10.1159/000095438
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., ... Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry; J Behav Ther Exp Psychiatry*, 40(4), 522–532. doi: 10.1016/j.jbtep.2009.07.002
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist; Am Psychol*, 55(1), 5–14. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.5
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2013). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311. doi: 10.1007/s10902-013-9476-1
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73–92. doi: 10.1016/j.jsp.2016.05.003

- Simonsen, J., Fagerlund, Å., & Alanko, K. (2021). The Impact of Positive Psychology Interventions on Adolescent Well-Being – A Systematic Literature Review. Submitted to *Journal of School Psychology*.
- Stallard, P. (2002). *Think good, feel good: A cognitive behavioural therapy workbook for children and young people*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Stallard, P. (2005). *A clinician's guide to think good-feel good: Using CBT with children and young people*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Suldo, S. M., Savage, J. A., & Mercer, S. H. (2014). Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19–42. doi: 10.1007/s10902-013-9414-2
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Retrieved from <https://www.opf.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>
- Vella-Brodrick, D. A., Rickard, N. S., & Chin, TC. (2014). *An Evaluation of Positive Education at Geelong Grammar School: A Snapshot of 2013*. The University of Melbourne, VIC, Australia.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. doi: 10.1375/aedp.28.2.75
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl1), i29–i69. doi: 10.1093/heapro/dar075
- Weisz, J. R., & Kazdin, A. E. (Eds.). (2010). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- White, M., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1–17. doi: 10.5502/ijw.v8i1.588
- Wong, P. T. P. (2011). Positive Psychology 2.0: Towards a Balanced Interactive Model of the Good Life. *Canadian Psychology = Psychologie Canadienne*, 52(2), 69–81. doi: 10.1037/a0022511
- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders: Global health estimates*. World Health Organization. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/management/depression/prevalence_global_health_estimates/en/
- Zemp, M., Johnson, M. D., & Bodenmann, G. (2019). Out of balance? Positivity-negativity ratios in couples' interaction impact child adjustment. *Developmental Psychology; Dev Psychol*, 55(1), 135–147. doi: 10.1037/dev0000614

Bilaga

Tabell 1. Teman i programmet *Blomstrande elever*

Tema 1: Styrkor 1. Introduktion till <i>Blomstrande elever</i> programmet och välbefinnande 2. Om att bli bekanta med styrkor och identifiera styrkor 3. Mina kärnstyrkor 4. Styrkor i min klass 5. Den osynliga hinken ("bucket theory") 6. Om att fylla hinkar 7. Om att ösa ur - eller helt tömma - hinkar
Tema 2: Positiva Känslor 1. Att förstå sig på positiva och negativa känslor 2. Balansen mellan positiva och negativa känslor 3. Positiva känslor vidgar och får oss att växa 4. Positiva känslor i praktiken 5. Tekniker för att öka våra positiva känslor 6. Att ta vara på sina positiva känslor
Tema 3: Positiva relationer 1. God och hälsosam vänskap 2. Giftig vänskap och träna på assertiv svarsstil 3. Att förstå innebörden och vikten av förlåtelsen 4. Att lyssna och känna empati 5. Vänlighet och vänliga gester 6. Äkta tacksamhet
Tema 4: Mindset/hoppfullhet och engagemang 1. Att bygga upp ett dynamiskt mindset 2. Hoppfullhet, ställa upp personligt meningsfulla mål 3. Hoppfullhet, strategier och viljestyrka
Tema 5: Resiliens 1. Motståndskraft när något går på tok 2. Lära en konkret metod, Den hjälpande handen (ref. Raknes), för att hantera svåra situationer
Avslutning 1. Mitt unika jag, Vem är jag med alla mina styrkor 2. Mitt unika jag, Affisch om sig själv baserad på olika teman under <i>Blomstrande elever</i> lektioner

Tabell 2. Teman i programmet *Blomstrande skolor*

Tema 1: Introduktion, värderingar och positiva känslor - Introduktion till Blomstrande skolor programmet - Introduktion till positiv psykologi och pedagogik - Värderingar - Medveten närvaro - Positiva känslor
Tema 2: Styrkor och goda sidor - Styrkor och en god karaktär - Se styrkor hos sig själv
Tema 3: Styrkor och (själv)medkänsla - Se styrkor hos andra - Självmedkänsla
Tema 4: Positiva relationer - Medveten närvaro med sig själv, kolleger och elever - Positiva möten - Att fylla hinkar (Bucket filling)
Tema 5: Positiva relationer - Motivationssystem (trygghet - utforskande - hot) - Hur vi kan ge aktiva konstruktiva svar - Konflikthantering
Tema 6: Mindset och hoppfullhet - Mindset: Hur jag ser på min egen förmåga att lära mig och utvecklas - Hoppfullhet
Tema 7: Resiliens - Förmågan att komma igen vid motgångar - Den hjälpende handen (ref. Raknes)
Tema 8: Engagemang och flow - Engagemang och flow - Avslutning, Min egen process

Tabell 3. Teman i programmet *Blomstrande familjer*

Träff 1: Närvaro - Introduktion till Blomstrande familjer - Medveten närvaro med mina barn
Träff 2: Styrkor och goda sidor - Om positiv psykologi, styrkor och goda sidor - Omtanke om sig själv
Träff 3: Positiva känslor - Om att ta vara på och öka positiva känslor - Tacksamhet
Träff 4: Positiva möten - Goda möten (positiv resonans) - Att fylla hinkar (bucket theory)
Träff 5: Positiv kommunikation - Aktiva konstruktiva svar - Emotionell vägledning
Träff 6: Utmaningar - Att möta utmaningar och komma igen vid motgångar - Hur förhåller vi oss till stress
Träff 7: Hoppfullhet - Att stärka hoppfullhet - Mindset - hur du ser på dig själv och dina förmågor att utvecklas och lära
Träff 8: Processen framåt - Familjens värderingar - Hur skapar vi bestående förändring

6.

Skolerfarenheter och tillitsfulla relationer – att tolka och förstå sitt eget livssammanhang

Kim Wickman

Studien syftar till att ge ökade kunskaper om elevers upplevelser och erfarenheter av två skolformer, om fysisk aktivitet och hälsa samt om vad delaktighet och medbestämmande innebär i praktiken. Studien har en normkritisk ansats (Bromseth & Darj, 2010; Martinsson & Reimers, 2014) och omfattar intervjuer med 27 elever varav 11 flickor och 16 pojkar. Vid tidpunkten för datainsamlingen är samtliga intervjupersoner elever i den svenska grund- eller gymnasiesärskolan. Genom att fånga deras inifrånperspektiv bidrar detta kapitel till en ökad förståelse av de utmaningar och möjligheter som eleverna möter i sin skolvardag, till exempel om hur makt och sanningsanspråk kommer till uttryck och betydelsen av tillitsfulla relationer. Studien ger exempel på hur eleverna reflekterar över och ställer sig kritiska till det sociala sammanhang och den maktordning som manifesteras i situationer där deras möjligheter till autonomi och egenmakt begränsas. Eleverna är positiva till särskolan som skolform men upplever att tiden innan skolbytet från grundskola till grundsärskola var problematisk vilket i flera fall ledde till en bristande tillit och självkänsla. För att möta skolans krav på likvärdiga förutsättningar till lärande och utveckling krävs sannolikt en större kunskap och beredskap bland pedagoger om hur makt opererar i undervisningspraktiken och hur alternativa strategier kan utformas för att förebygga utanförskap och bristande tillit.

BAKGRUND

Skolan har visat sig ha en betydelsefull roll i hur elever formar sina identiteter och interaktionsmönster (Gustafson, 2009). De tidiga tonåren är en period i livet då individen arbetar med att utveckla, trygga och omforma sin identitet och då flera förändringar påverkar individen (Ek & Eriksson, 2013; Forsell, 2020). Inträdet i puberteten och övergången till högstadiet innebär förändringar av de sociala relationerna, vilket bidrar till en utökad social sfär. Eleverna söker då sin tillhörighet i nya sammanhang under en period då kamratrelationer är särskilt viktiga (Pellegrini & Long, 2002). Skolan utgör ett komplext sammanhang av sociala strukturer i vilket eleverna bland annat möter två värderings- eller bedömningsstrukturer (Forsell, 2020; Lundström, 2020). Den ena strukturen handlar om elevens agerande i det sociala rummet där vänskapsrelationer etableras, utmanas och upprätthålls (elevernas struktur), medan den andra handlar om bedömningen utgår från elevens akademiska förmågor (lärarnas struktur). Eleven delar emellertid inte alltid upp dessa två bedömningsstrukturer

utan de är ofta sammanflätade. I grund- och gymnasie(sär)skolan är vänskapsrelationer särskilt viktiga. När vardagen förändras, så som vid exempelvis en flytt eller byte av skola eller skolform, påverkas och omorganiseras vänskapsrelationerna (Lundström, 2020). Studier visar också att vem som placeras i vilken elevgrupp (Frank et al., 2013) och var skolan är belägen (Gustafsson, 2006) påverkar hur och till vem eller vilka, vänskap kan utvecklas. Att kategoriseras som särskoleelev får ofta till följd att individen upplever ett hinder i vänskapsrelationer, då skolformen markerar ett annorlunda skap (Mineur, 2013). Ytterligare ett hinder kan vara att eleverna på ett eller annat sätt bryter mot utseendemässiga eller beteendemässiga koder (Peuravaara, 2015; Wickman & Karp, 2017). Denna tillskrivning av att vara ”annorlunda” och ”utanför” tenderar att befästas och stärkas genom att den repeteras av pedagoger, föräldrar och andra elever vilket i förlängningen kan påverka individens självuppfattning negativt (jfr Hjärne & Evaldsson, 2015).

Barn med utvecklingsstörning har, enligt tidigare studier (se exempelvis Solish, Perry & Minnes, 2010), en högre grad av sårbarhet i sociala relationer än jämnåriga utan funktionsnedsättning. En begränsande faktor för barn och unga med funktionsnedsättning att utveckla vänskapsrelationer med jämnåriga är att deras sociala sammanhang ofta präglas av vuxenkontakter så som exempelvis vårdnadshavare, personliga assistenter, resurspersoner, specialpedagoger, speciallärare vilket skapar en distans till jämnåriga (McConkey, 2011). Möjligheten till delaktighet i form av fortsatta studier, arbete och sysselsättning efter avslutad skolgång är därtill begränsad för unga vuxna med utvecklingsstörning (Luthra et al., 2018) vilket ytterligare begränsar individens möjligheter till social interaktion och vänskapsrelationer högre upp i åldrarna. Fritidens utbud av exempelvis idrottsaktiviteter kan därför vara en viktig kompletterande arena till skolan när det gäller att etablera vänskapsrelationer. Idrottsdeltagandet kan även bidra till att stärka individens autonomi och självtillit (Guerro & Jeffrey, 2018; Wickman, Nordlund & Holm, 2018). En norsk studie visar emellertid att barn med utvecklingsstörning deltar i få fritidsaktiviteter i jämförelse med jämnåriga utan funktionsnedsättning och att deras aktivitetsgrad minskar med stigande ålder (Wendelborg & Paulsen, 2014). Oavsett funktionsnedsättning är det viktigt att barn får möjlighet att ingå i olika sociala sammanhang för att lära sig att navigera bland normer och förväntningar för att på så sätt utveckla sin identitet och tillit till sig själv och andra (Strnadová et al., 2018; Renwick et al., 2019).

En funktionsnedsättning kan vara mer framträdande i vissa miljöer och mindre framträdande i andra sammanhang. Det är emellertid individens sårbarhet i relation till omgivande riskfaktorer som påverkar elevens förutsättningar att utvecklas och trivas i skolan. Vidare har det betydelse för hur väl olika insatser och stöd kompenserar för de aspekter som inverkar negativt på elevens möjlighet till delaktighet och lärande (Forsell, 2020). Därtill förefaller mindre skolenheter gynna elever med hög sårbarhet (se exempelvis Leithwood & Jantzi, 2009). Tidigare forskning indikerar även att elever som är sårbara för förändringar, övergångar och mindre organiserade klassrum upplever stress och osäkerhet som följd av mindre struktur (Havik et al., 2014).

Stödinsatser och skilda skolformer

I Sverige har alla barn en lagstadgad rätt till utbildning. Det innebär att den som har vårdnaden om ett skolpliktigt barn bär ansvaret för att barnet fullgör sin skolplikt. Som nämndes inledningsvis finns i Sverige två skolsystem med skilda läroplaner. Den reguljära grund- och gymnasieskolan och grund- och gymnasiesärskolan. För de elever där inte grundskolans stödinsatser räcker till kan det således bli aktuellt med en annan skolform. Grundsärskolan

utgör ett alternativ för barn i åldrarna 7–15 år med utvecklingsstörning. För att bli placerad i särskolan krävs emellertid omfattande utredningar och vårdnadshavares godkännande. Enligt Skollagen (SFS 2010:800, kap. 29) definieras utvecklingsstörning som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten och innan individen har fyllt 18 år och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga. Likaså ska grundsärskolan, enligt Skollagen (SFS 2010:800, kap. 11), ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Enligt Skolverket var 6 045 elever inskrivna i grundsärskolan läsåret 2017-2018. Antalet flickor var 2 288 vilket var lägre än antalet pojkar som var 3 757. Motsvarande siffror i gymnasiesärskolan var enligt samma källa totalt 6 072 inskrivna elever, varav 2 446 flickor samt 3 626 pojkar (Skolverket, 2019-02-04). I den nationella läroplanen framgår att undervisningen bör anpassas efter varje elevs behov och förmågor (Skolverket, 2011). Det betyder att skolan har en skyldighet att möta elever i behov av särskilt stöd i undervisningssituationen oavsett ämne och skolform. När det gäller övergången mellan olika skolor och skolformer finns utarbetade stödstrukturer (Skolverket, 2014).

Särskolan som skolform har kritiserats för att bidra till elevens känsla av utanförskap, att den tränar för ett liv i särskildhet och förbereder för en livslång vistelse inom den sociala omsorgen (Berthén, 2007). Kritik har även riktats mot ett tydlig omsorgsinriktat förhållningssätt (Molin, 2004). För många elever och särskilt för elever med lindrig utvecklingsstörning kan det vara problematiskt att hitta sin plats i särskolan. Ett mottagande i särskolan får omfattande framtida följder för elevens identitetsutveckling (Asp-Onsjö, 2006). Tideman (2000) menar att föräldrar till elever som har fått diagnosen utvecklingsstörning upplever att deras barn i och med placeringen i särskolan får en stigmatiserande avvikarroll och en del föräldrar upplever att de blev tvingade att välja särskola till sina barn i brist på alternativ. Enligt Skolinspektionens årsrapport, ”Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen” (2018) identifieras en osäkerhet bland lärarna inom grund- och gymnasiesärskolan, både när det handlar om vilken läroplan som ska gälla och hur undervisningen kan anpassas till individuella behov och förutsättningar. Därtill finns okunskap och bristande resurser vilket innebär att eleverna inte i tillräcklig utsträckning erbjuds de flexibla lösningar som utbildning kräver. Rapporten (Skolinspektionen, 2018) visar att färre kommuner än tidigare brister i sitt ansvar att utreda om eleven tillhör målgruppen inför mottagandet i särskolan. Det är emellertid viktigt att poängtera att skolan, oavsett skolform, för många elever utgör en fast punkt i en tillvaro där vuxna ibland sviker eller inte förmår att axla föräldrarollen (Hjörne & Säljö, 2013). Dessutom är särskolan en skolform som är värdesatt av många elever och deras vårdnadshavare (Frithiof, 2007; Wickman & Karp, 2017).

Makt och sanningsanspråk i (sär)skolans praktik

I dess enklaste mening kan en norm förklaras som det vi uppfattar och förstår som ”normalt”. Exempel på normer som brukar diskuteras är heteronormen, funktionsnormen, vithetsnormen och tvåkönsnormen (Lundberg & Werner, 2016). Det normala uttrycks i enskilda handlingar, symboler och koder som tillsammans bildar mönster. Det kan handla om kroppsspråk, sätt att uttrycka sig, jargong, klädval, umgänge, fritidsintressen och yrkesval. Normer uppstår där människor finns och interagerar och blir till oskrivna regler och riktmärken för vad som

kan sägas och göras och vilka kroppar, utseenden och beteenden som accepteras eller inte i olika sociala sammanhang (Wickman & Karp, 2017). De som avviker från normen får också en identitet som avviker i något avseende: man "blir" hjälpklass elev, dyslektiker eller får någon annan identitet så som exempelvis elev i särskolan. Identiteten bekräftas i en mängd möten i och utanför skolans värld och bidrar till att man bemöts på ett speciellt sätt. Denna tillskrivna identitet bidrar också till att forma en människas uppfattning om sig själv och skapa förväntningar på vad man kan klara av (jfr Hjärne & Säljö, 2013). Väl diagnostiserad som exempelvis elev med utvecklingsstörning riskerar individen att "bli" diagnosen (se Johannisson, 2006). Att exkluderas från en "vanlig" klass blir på så sätt en del av elevens identitetsformering. Skolproblem riskerar därmed att bli elevproblem då de problem som eleven befinner sig i blir synonymt med eleven själv (Hjärne & Säljö, 2013; Hjärne, 2018).

Normer är inte oföränderliga, utan är beroende av flera samverkande faktorer så som exempelvis tid och sammanhang (Bromseth & Darj, 2010; Kalonaityté, 2014). I korthet skulle man kunna säga att normkritik är ett tankesätt snarare än en metod med avsikt att medvetandegöra, ifrågasätta, omforma och skapa nya normer och på så sätt bidra till social förändring (Svaleryd & Hjertson, 2012). Det är ett tankesätt som möjliggör ett kritiskt förhållningssätt till hur människor exempelvis sorteras enligt olika maktordningar (jfr Bylund, 2020). Avsikten är inte att det är individer eller grupper som ska förändras utan de normer som gör att människor framstår som avvikande och som en följd här av diskrimineras, kränks eller utesluts från olika sociala sammanhang. Samtidigt är det viktigt att synliggöra vilka det är som exkluderas av normen utan att för den skull vara stigmatiserande (Larsson & Svender, 2015). Förändring blir möjlig genom att betrakta makten kopplat till normen, granska regelsystemen och förstå hur människors förutsättningar skiljer sig åt (jfr SFS 2010:800). Eftersom normer skapas på såväl individuell nivå genom våra handlingar, vårt språk och våra attityder som på strukturell nivå, behöver ett normkritiskt arbete ske på flera nivåer. I föreliggande studie riktas uppmärksamheten mot den individuella nivån.

I litteraturen går det även att finna kritik mot en normkritisk ansats. Exempelvis menar Kumashiro (2000; 2009) att det inte finns något teoretiskt eller pedagogiskt perspektiv som kan göra anspråk på att hantera diskrimineringens och förtryckets många uttryck och konsekvenser. Främst för att varje perspektiv ger upphov till såväl inkludering som exkludering. Förtryck är situationsbundet och komplext vilket leder till att varje försök att formulera en strategi som fungerar för alla lärare och elever i alla situationer är problematiskt (Kumashiro, 2000; Langmann & Månsson, 2016).

Ett inifrånperspektiv på skolan och dess lärmiljöer

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska eleverna ges inflytande över utbildningen. Det förtydligas ytterligare i läroplanerna för grund- och gymnasiesärskolan. Enligt läroplanen för grundsärskolan (Lsär11) ska läraren tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen, och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle. En liknande beskrivning ges i gymnasiesärskolans läroplan (GySär13) där det framgår att alla som arbetar inom skolan ansvarar för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen. Elevers inflytande och delaktighet över sin utbildning, lyfts fram på ett flertal ställen i både grundskolans och gymnasieskolans styrdokument (Skolverket, 2011). Emellertid kommer sällan barn med funktionsnedsättning själva till tals i verksamheter som har direkt betydelse för deras livskontexter. Detta gäller särskilt barn med komplexa behov och svårigheter att kommunicera

i tal och text. Robinson och Taylor (2007) framhåller vikten av att elever får göra sina röster hörda och att det de säger tas på allvar. När det gäller forskning om skolutveckling saknas ofta elevens perspektiv. Främst saknas studier som lyfter fram elevens egna upplevelser av vad som främjar en god lärmiljö (Blossing, 2008). När avsikten är att lyfta fram elevens röst, finns också en risk att låta andra, såsom lärare och föräldrar, bli elevens språkrör. Fielding (2001) menar att det finns en risk att skolpersonal hävdar att de lyssnar på elevens röst utifrån enkäter som utformats med syfte att kontrollera och slå fast det redan kända, istället för att låta eleven komma till tals genom frågor som är viktiga för dem och som kan bidra till en nyansering och en utveckling av skolan som lärmiljö. Det råder därmed en maktobalans mellan vuxna och barn vilket innebär att barn sällan får komma till tals när det gäller deras egna livsupplevelser och erfarenheter. Icke desto mindre har barn rättigheter och de bör värderas som betydelsefulla representanter i ett demokratiskt och barncentrerat samhälle (Pramling Samuelsson et al., 2013). Ett inifrånperspektiv av skolan, kan därmed bidra med ökad kunskap om och förståelse för skolan och dess lärmiljöer (Allodi Westling, 2002; Tangen, 2009). Därmed har exempelvis lärare och elevhälsans personal en viktig roll att fylla, dels för att upptäcka elevernas behov, dels för att framhäva elevernas egna tankar och perspektiv på skolan och dess lärmiljöer (Hjörne, 2018; Hjörne & Säljö, 2013).

Trots att det finns många likheter mellan skolsystemen i Sverige, Finland och Norge finns också skillnader. Finland och Norge har exempelvis ingen motsvarighet till den svenska särskolan för elever med utvecklingsstörning. I Finland och Norge är avsikten att alla elever, oavsett funktionsnedsättning, ska inkluderas i ett gemensamt skolsystem. Därtill råder skolplikt i Sverige till skillnad från Finland där läroplikt gäller. Detta innebär att tyngdpunkten för elevernas lärande och utveckling främst vilar på skolan i Sverige och på vårdnadshavarna i Finland. Det sammanhang som utgör utgångspunkten för kapitlet är den svenska (sär)skolans kontext.

I Sverige har begreppet intellektuell funktionsnedsättning blivit allt vanligare förekommande i text och tal. Emellertid har jag valt att använda utvecklingsstörning när jag beskriver eleverna i särskolan då det är det begrepp som Riksförbundet FUB (Föreningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning) använder och därtill är det begrepp som tillämpas i svenska lagtexter så som LSS (Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade) samt svensk skollag.

Om studien

I föreliggande kapitel presenteras en studie som ingår i ett större projekt som omfattar intervjuer med elever och pedagoger samt observationer av lektioner inom ämnet idrott och hälsa (Wickman & Karp, 2017). Projektets fokus riktas mot flickor, pojkar och pedagogers delaktighet, kommunikation och lärande i den utbildningspraktik som ingår inom ramen för den svenska grund- och gymnasiesärskolan. Studien, som beskrivs i det här kapitlet omfattar endast elevintervjuer och syftar till att ge röst åt och synliggöra elevernas erfarenheter av att byta skolform från grundskola till grundsärskola, deras vänskapsrelationer och reflektioner kring fysisk aktivitet, medbestämmande och delaktighet. En normkritisk ansats tillämpas. Ansatsen avser att visa hur olika normer samverkar och skapar maktobalanser inom den pedagogiska praktik som i det här fallet är det svenska skolsystemet (Bromseth & Darj, 2010). Det innebär att ta reda på vilka normer som behöver motverkas och hur, samt vilka normer som behöver stärkas och synliggöras (Martinsson & Reimers, 2014).

Fyra skolor besöktes vid totalt åtta tillfällen. I samband med skolbesöken genomfördes samtli-

ga elevintervjuer. De elever som deltog i studien hade i samråd med vårdnadshavarna skriftligen och muntligen tackat ja till att medverka i studien. Resultatet som presenteras i detta kapitel bygger på data från intervjuer med 11 flickor och 16 pojkar med utvecklingsstörning i fyra grund- och gymnasiesärskolor. I studien ingick elever med lindrig och måttlig grad av utvecklingsstörning. Samtliga intervjupersoner tillfrågades av skolans rektor om att medverka i studien. Därtill informerades vårdnadshavare såväl skriftligt som muntligt om studiens syfte och genomförande i samband med en informationsträff vid respektive skola. I syfte att skydda elevernas identiteter, nämns inga skolor eller elever vid namn. De namn som förekommer i resultatdelen är fingerade. Intervjuerna genomfördes från maj till oktober 2016 till juni 2018 och eleverna var mellan 13 och 20 år gamla vid intervjutillfället. Varje elev intervjuades mellan 35 och 90 minuter. Resultatet baserat på elevintervjuer från tre av de totalt fyra skolorna med fokus på idrott och fysisk aktivitet har sammanställts och redovisats i ett tidigare sammanhang (se Wickman & Karp, 2017). I föreliggande kapitel riktas uppmärksamheten mot elevernas erfarenheter av skola och särskola, deras vänskapsrelationer och upplevelser och erfarenhet av delaktighet samt hälsa och inte explicit mot idrott och fysisk aktivitet så som i den tidigare publikationen. Studien har godkänts av Regionala etikprövningsnämnden i Umeå (diarienummer 2015/444-31Ö).

RESULTAT

Elevintervjuer

Totalt omfattade intervjuerna 27 elever. Ljudfilerna transkriberades till textfiler som motsvarar 461 sidor text i A-4 format och dubbelt radavstånd för att underlätta läsbarheten. Med anledning av antologins syfte och kapitlets begränsade format riktas fokus på det intervjuematerial som direkt relaterar till elevernas erfarenheter av att byta skolform från skola till särskola, deras vänskapsrelationer och reflektioner kring hälsa och delaktighet. De intervjupersoner som ingår i resultatredovisningen nedan har getts följande fingerade namn: Max 14 år, Jacob, 14 år, Mattias, 14 år, Isak, 15 år, Fredrik, 13 år, Olle, 14 år, Anders 20 år, Joar, 17, Douglas, 19 år, Tony, 19 år, Enar, 14 år, Linus, 19 år, Ante, 14 år, Villiam, 14 år, Leo, 15 år, Astrid, 13 år, Nova 14 år, Stella, 16 år, Ester 15 år, Maja 19 år, Kia 14 år, Tyra 16 år, Anja 20 år, Jill 15 år, Helene 14 år, Vega 13 år och Elina 16 år. Samtliga intervjuer genomfördes av mig som ansvarig forskare.

Efter noggrann och upprepad genomläsning av transkripten utkristalliserades följande teman genom normkritisk analys: 1) *Från skolproblem till elevproblem*, 2) *Att bli "särskoleelev" i egna och andras ögon*, 3) *Fysisk aktivitet och social samvaro* och 4) *Delaktighet och medbestämmande*. Ovanstående teman presenteras nedan med illustrativa exempel på elevernas egna erfarenheter och upplevelser.

1) *Från skolproblem till elevproblem*

Nästan alla elever som ingick i intervjustudien hade bytt från grundskola till grundsärskoleklass någon gång under mellanstadiet eller högstadiet. Tiden innan skolbytet beskrivs som mödosam. Mobbning, utanförskap, missförstånd och osäkerhet kring regler och lärarens instruktioner var ett återkommande tema. Nova (14 år) bytte till särskolan när hon skulle börja sjunde klass. Hon berättar att hon blev retad och mobbad i sin förra skola:

Intervjuare: Så då kunde du gå hem från skolan ibland och känna dig ledsen?
 Nova: Ja, varje dag.

Intervjuare: Varje dag?

Nova: Varje år som jag gått där, från dagis till sexan.

När Nova gick i fjärde klass berättade hon för sin klasslärare om hur hon har det i skolan och den utsatthet hon upplevde. Läraren pratade därefter med eleverna som mobbade Nova och vårdnadshavarna och det blev lugnare en tid men sedan började det om. Nova berättar att det främst var tre flickor på skolan som stod för mobbningen:

Intervjuare: Vad gjorde dom då mot dig som var svårt för dig?

Nova: Att dom viskade om mig. Och pekade på mig. Sen så mobbad dom mig. Sa att jag inte är välkommen och så.

Intervjuare: /.../ när du berättar låter det som om det pågick under en ganska lång tid innan det blev en förändring.

Nova: Mmmm...

Intervjuare: Vad berodde det på tror du?

Nova: Att hon [läraren] kanske inte tror på mig för att dom [mobbarna] kanske ljuger för fröken, säger inte sanning, för dom gjorde det.

Intervjuare: Vad skönt att du slipper dom nu då. Man kan ju undra varför människor gör sådär.

Nova: /.../ för att jag inte är lika värd som andra

Intervjuare: Inte lika värd?

Nova: Mmmm... hon [en av mobbarna] sa det, att jag inte är lika värd som alla andra.

Nova (14 år) berättar att det var svårt att följa med i undervisningen och att hon fick ont i huvudet och i magen när hon inte förstod vad läraren menade. Jag frågade vad hon brukade göra när hon inte förstod:

Nova: Jag frågade en klasskompis då. Sen så visade hon mig. /.../ på min gamla skola var vi många, vi har varit 30 stycken sen har det minskat. Sen i slutet var vi 25 och nu i den klass jag går nu [särskolan], är vi bara 9, det är bättre /.../ nu får man mer hjälp än vad jag fått

Intervjuare: Vågade du fråga om hjälp på din gamla skola?

Nova: Ja men ibland när vi bara hade en fröken så då var det tufft för alla som behövde hjälp.

Intervjuare: Fanns det tillfällen som du inte frågade om hjälp då?

Nova: Ja när jag, för jag vågade inte fråga om hjälp innan. Och sen nu så frågar jag, och nu vågar jag fråga. För att jag känner mig trygg i min klass [särskolan], och det tyckte jag inte att jag var på min gamla skola.

Elina (16 år) berättar att hon i likhet med Nova kände sig utfrys på sin förra skola av sina jämnåriga klasskamrater och att hon därför umgicks med de yngre barnen på rasterna. I likhet med Nova tog det tid innan hon vågade berätta för någon vuxen om hur hon hade det i skolan:

Elina: Jag sa typ ingenting till de vuxna. Utan det var till mamma och sen fick mamma prata med rektorn./.../. Och så pratar de med mig, kanske jag inte erkände så mycket om vad jag tyckte och tänkte. Så det var svårt.

Intervjuare: Hur kom det sig att du inte ville berätta hur du hade det?
 Elina: Jag var typ rädd över vad andra skulle tänka eller säga till mig ifall de vuxna berättar det för de andra.
 Intervjuare: Menar du för dina klasskamrater?
 Elina: Ja.

Jill (15 år) är nöjd med sin nuvarande skola men berättar att hon mådde dåligt innan bytet till särskolan:

Intervjuare: Hur kom det sig att du bytte skola då till särskolan?
 Jill: För jag mådde dåligt.
 Intervjuare: På vilket sätt då?
 Jill: Jag hade ont i magen. Fast jag började inte gråta, jag hade ont i magen hela tiden.
 Intervjuare: Vad var det som fick dig att känna så?
 Jill: Jag tror att det var att jag inte fick tillräckligt med hjälp.

Vega (13år) berättar att orsaken till att hon fick byta till särskolan var för att hon har dyslexi och för att hon inte kunde simma. Själva bytet av skolform verkar inte ha varit så omtumlande för Vega men hon har negativa erfarenheter från tiden i den ”vanliga” klassen innan bytet till särskolan skedde:

Vega: Man kanske var lite nervös och så /.../ jag var småmobbad när jag gick i förra skolan. /.../ dom flög på mig, så dom for med mitt huvud så här mot isen/.../ men jag var ju inte beredd så då flög dom på mig. så jag kunde ju inte andas, jag tappade andningen. Och sen så har jag blivit slagen med en bandyklubba också./.../ och sen har jag liksom blivit kallad massa elaka saker, och det var av en kille som gick i min förra skola, men jag tänker inte nämna hans namn. Då kände jag, nu blev ju inte jag grovt mobbad direkt, förutom det där då som hände när dom slog mig, men det gick bra, jag fick bara en liten buckla då.

Mattias (14 år) berättar att han trivs bra på sin nuvarande skola men att han hade det kämpigt innan han bytte till särskolan. När han gick i ”vanlig” klass upplevde han att det var svårt att fråga om hjälp och han kände sig utanför och blev mobbad:

Mattias: Det var fler som var dumma där. Dom knuffades eller gav mig en sur blick när jag gjorde något konstigt.

För Tyra (16 år) blev det en tydlig förändring när hon började i särskolan. Det som tidigare upplevts som fragment blev med rätt stöd, greppbart och hanterligt:

Tyra: Dom insåg att det var enstaka saker som jag behövde hjälp med, jag hade ju ungefär en lätt utvecklingsstörning. Jag kunde ju inte klockan eller gångertabellen. Men jag hade ju inte fått riktig hjälp med de av fröken. Men när assisterna kom med i skolan då var det ju skillnad. Nu kan

jag ju det. De mesta sakerna i alla fall. Det går sakta men säkert framåt.

Analys och reflektion

Som framgår av citatet ovan framträder det normala och självklara tydligt, likaså vem som har makt och möjlighet att representera normen. Den ”stora” gruppen med många elever och få pedagoger utgör den normbärande miljön. I den ”stora” gruppen konstrueras, förstärks och reproduceras föreställningar om vad som betraktas som avvikande och parallellt, i det tysta, uttalade och självklara stärks och befästs föreställningar om det normala. Det normala blir det självklara, det som sällan eller aldrig ifrågasätts (Wickman & Karp, 2017). De elever som kan positionera sig i den ”stora” gruppen (elever som bemästrar skolarbetet och kan dechiff-rera de sociala nyckelkoderna i relationen till pedagoger och klasskamrater) är också de som har en given plats i det den normbärande miljön och bidrar därmed till att reproducera och upprätthålla det normala och självklara (jfr Lundström, 2020). De elever som inte kan positionera sig i den ”stora” gruppen, uppfattas och förstås av andra och sig själva som avvikande och har inte makt och legitimitet att göra anspråk på normen. Maktrelationerna tydliggörs genom konkreta handlingar (mobbing och utanförskap) men också genom det som inte görs (stödande insatser och åtgärder i lärmiljön som uteblir). Det är först när eleverna kommer till särskolan som bitarna faller på plats och skolan blir en miljö för lärande och utveckling (se SFS 2010:800; Mineur, 2013). Samtliga intervjuade elever uttrycker att de är nöjda med särskolan, att de känner sig trygga och att de får den hjälp och det stöd de behöver för att klara skolarbetet (jfr Frithiof, 2007; Wickman & Karp, 2017). Emellertid bör elevernas positiva uppfattning om särskolan beaktas i kontrast och i relation till deras negativa erfarenheter av den ”vanliga” klassen. Som Mineur (2013) påpekar kan mottagande i särskolan innebära att eleverna inte upplever sig ha några svårigheter eller funktionshinder i skolan som en följd av de anpassningar som tillämpats.

2) Att ”bli” särskoleelev i egna och andras ögon

Flera intervjupersoner anger att det hade svårt och ibland mycket svårt i skolan innan det blev aktuellt att byta till särskolan. Främst för att klassen var stor, tempot högt och att läraren inte uppmärksammade deras behov men också för att de själva hade svårt att göra sin röst hörd och tydliggöra hur och när de var i behov av hjälp. Dessutom uppstod det ofta missförstånd då lärarens instruktioner var svårbegripliga och därmed inte hanterbara för eleven. Uppbrottet från den gamla skolan och övergången till särskolan, var för många elever en traumatisk händelse. Vad gäller deras upplevelse av inflytande framgår att de inte varit delaktiga i processen.

Efter kommunikationen mellan Elinas mamma och rektorn på den förra skolan blev det tal om att Elina skulle byta till särskolan:

Intervjuare: Fick du vara med och bestämma om att byta skola?
 Elina: Nä, men mamma berättade i bilen första gången. Då grinade jag för att jag inte ville komma hit [särskolan], och så blev det ju bättre att komma hit än att vara kvar i [nämner sin förra skola]. Så jag trivs jättebra här.

Isak (15 år) berättar hur han upplevde det var när han fick beskedet om att byta till särskolan:

Isak: Jag gick vanlig klass. Då förstod ju dom att jag hade ju en utvecklingsstörning, och ja, alla blev ju jättesnälla mot

- Intervjuare: mig då. Jag blev aldrig mobbad. Som jag kommer ihåg har jag inte blivit mobbad.
- Isak: Och sen i fyran då fick du flytta till särskolan då? Hur kändes det för dig när dom berättade att du skulle byta till särskolan?
- Isak: Jag grinade hela natten för min mamma berättade ju det när jag precis gick och la mig. Och då skrek jag till min syster, och då kom hon, hon kan man faktiskt prata med, när det är någonting.

Efter bytet till särskolan upplever Isak att han trivs och mår bra i sin nuvarande klass och att han får den hjälp han behöver för att klara skolarbetet. Mattias (14 år) säger att han också trivs bra i särskolan:

- Mattias: Man får hjälp. Det är ibland kanske tre lärare i klassrummet och då får man mycket hjälp. Och sen är vi bara tio elever, och då är typ fem i varsitt klassrum.

Linus (19 år) gick i ”vanlig” klass fram till sjätte klass då han fick byta till särskolan:

- Linus: Jag tror jag gick i en vanlig klass till sexan, och sedan bytte jag.
- Intervjuare: Hur kändes det för dig?
- Linus: Jag vet inte, jag tänkte först att jag inte ens behövde byta, egentligen. Jag fick leva med det.
- Intervjuare: Fick du någon förklaring till varför du skulle byta till särskolan?
- Linus: Nej men jag kanske behövde lugnare tempo...

Jacob (14 år) kommer från ett litet samhälle och har lång resväg till och från sin nuvarande skola där han trivs bra:

- Intervjuare: Vet du varför du bytte skola till särskolan?
- Jacob: Det var en bra fråga?
- Intervjuare: Berättade inte någon det för dig?
- Jacob: Nej det tror jag inte. Nej inte vad jag kan komma ihåg.

Olle (14 år) trivs ganska bra i sin nuvarande skola men han tyckte att det kändes svårt att byta till särskolan:

- Intervjuare: Fick du vara med och bestämma i vilken skola du skulle gå?
- Olle: Nä, jag fick inte bestämma. Vilket jag tyckte var dåligt.
- Intervjuare: Hur kändes det för dig då?
- Olle: Förjävligt. Ja, jag vill ju inte byta skola.

Analys och reflektion

Trots att alla intervjuade elever uttrycker att de är nöjda med sin nuvarande skolgång blev flytten från skola till särskola omtumlande för många. Några upplever att de inte fick vara med och bestämma och andra är osäkra på varför de har placerats i särskolan. Det är tydligt av intervjuaren att döma att den tillskrivna identitet som ”annorlunda” och ”utanför” bidrar

till att forma elevens uppfattning om sig själv och dennes tilltro till den egna förmågan. Den tillskrivna identiteten internaliseras och blir ett med elevens självbild så som i Elinas och Isaks fall (jfr Hjärne & Säljö, 2013). Att kategoriseras som särskoleelev får ofta till följd att individen upplever hinder i relationen till andra, då skolformstillhörigheten markerar ett annorlunda-skap (Mineur, 2013). Att uppleva sig själv som ”annorlunda” och ”utanför” tenderar därmed att befästas och stärkas genom att den repeteras av pedagoger, föräldrar och andra elever vilket i förlängningen kan påverka elevens självuppfattning i negativ bemärkelse (Hjärne & Evaldsson, 2015). Som Johannisson (2006) formulerar det riskerar den som får en diagnos att ”bli” diagnosen i egna och andras ögon. Då förändringen från skola till särskola är ett stort ingrepp i elevernas livssammanhang och för några innebar en traumatisk upplevelse är det anmärkningsvärt att så många elever upplever att de inte riktigt vet varför de har placerats i särskolan eller har fått vara delaktiga i processen. Normer är, som tidigare beskrivits, inte oföränderliga (Bromseth & Darj, 2010; Kalonaityte, 2014). I elevernas berättelser finns en medvetenhet om och i vissa fall ett ifrågasättande av hur övergången från skola till särskola har gått till. Deras samlade erfarenheter och upplevelser kan därmed bidra till förändring och utveckling (jfr Svaleryd & Hjertson, 2012) genom ett kritiskt förhållningssätt bland vuxna i elevens närhet till hur övergången från skola till särskola organiseras, genomförs och i vilken utsträckning eleverna görs delaktiga i processen (jfr Bylund, 2020).

3) Fysisk aktivitet, vänskap och social samvaro

Idrott, fysisk aktivitet och social samvaro i skolan och på fritiden är några av de samtalsämnen som intervjuerna omfattar. Sammantaget är eleverna nöjda med undervisningen i ämnet idrott hälsa i särskolan men har tidigare upplevelser av att känna sig osäkra i sociala sammanhang. Nästan alla har provat på olika idrotter på fritiden men ingen uppger att de regelbundet och kontinuerligt ägnat sig åt någon aktivitet. Tydliga orsaker till varför de inte fortsatt med en aktivitet som de enligt egna utsagor gillat framgår inte, svaret är ofta att ”det blev bara så”. I några fall anger intervjupersonerna att de är ganska trötta efter skoldagen och har behov av att vila och ta det lugnt. I andra fall anger eleverna att de känner sig rädda och osäkra i idrotts-sammanhang. Några elever uppger att de känner rädsla för att ”göra bort sig” inför kamraterna då de upplever en osäkerhet att förstå och tolka idrottslärarens eller ledarens instruktioner och de regler de förväntas följa. Flera elever beskriver att de hade önskat att det fanns någon som skulle kunna följa dem till och från en fritidsaktivitet. Emellertid är det endast en elev som uppger att hon har en kontaktperson som hon träffar en dag i veckan varannan vecka då hon bor hos mamman. Skolbytet innebär att särskolan ligger i en annan kommun än hemkommunen vilket medför att många elever har skolskjuts och färdas med buss eller taxi till och från skolan (jfr Einarsson et al., 2015). Kompensatoriska insatser sker gällande daglig motion på några ställen där skoldagen inleds med en gemensam promenad.

Elina (16 år) berättar att när läraren eller hennes klasskamrater (när hon gick i ”vanlig” klass) förklarade förstod hon lite men mestadels inget alls:

Elina: Vissa gånger så sa de i klassen [i den gamla skolan]: ‘Ja men gör ditt bästa, du kommer klara det’. Och sen kanske jag typ missar lite: ‘Men vad gör du, du ska inte strunta i den!’ Och då vågar jag inte säga att jag missar. Och sen när det var stafett, då snubblade jag så här: ‘Men vad gör du, du kan inte trilla.’ Då ville jag bara gå därifrån och gömma mig på toaletten/.../ Ja det var ju jobbigt när alla förstod och så jag förstod inte. Det var jobbigt.

Kia (14 år) säger uttryckligen att hon inte gillar idrott. Hon tycker att idrott är ”blähh”.

- Intervjuare: Varför det då? Varför är det blähh?
 Kia: Jag tycker inte om och röra mig. Alltså, jag gillar inte och röra mig så mycket.
 Intervjuare: Varför det då? Kan du förklara för mig?
 Kia: Alltså, jag vet inte varför men jag gillar typ inte idrott. Kanske för att jag nästan fått en boll i huvudet på idrotten.

Kia har liknande erfarenheter från föreningslivet:

- Kia: Jag red på ridskola förut fast då var det trögt för jag fattade ingenting så jag slutade.

Många av intervjupersonerna uppger att de har husdjur hemma som de hjälper till att ta hand om. Några bor på lantgårdar som innebär att de på fritiden hjälper till med olika sysslor så som att lyfta timmer, köra traktor och åka och handla med sina föräldrar (Max, 14). Helene (14 år) berättar att hon inte gör något alls på helgerna utom att slappa och slöa men berättar senare under intervjun att hon delar ut reklam både lördag och söndag vilket innebär långa promenader:

- Helene: Jag jobbar med att dela ut reklam. /.../ min mamma brukar ibland gå med mig och ibland så hjälper pappa mig.

Jill (15 år) berättar att hon på helger och vardagar går ut med andras hundar och kan på så sätt tjäna lite extra pengar på sitt fritidsintresse:

- Jill: Jag går ut med hundar. Alltså, såhär, alltså att jag får lite pengar, går ut med hundar på helgerna och på vardagarna.

Anders (20 år) berättar att han för det mesta är för sig själv både i skolan och på fritiden. Han går på gymnasiesärskolan och bor sedan en tid på ett boende:

- Anders: Jag vill vara en ensamvarg. /.../ Ibland är jag med dom andra i skolan, bara för att prata om något och så.
 Intervjuare: När du kommer hem från en skoldag vad brukar du hitta på?
 Anders: Tar det lugnt.
 Intervjuare: Du tar det lugnt?
 Anders: Ja, måste vila hjärnbarken.
 Intervjuare: Och sen då, brukar du, vad hittar du på när du är ledig?
 Som nu när helgen kommer, vad har du tänkt göra då?
 Anders: Inget. Bara ta det lugnt. Vara ifred.
 Intervjuare: Ja, åker du hem till din familj på helgerna eller?
 Anders: Nej.
 Intervjuare: Du blir kvar i stan?
 Anders: Ja.
 Intervjuare: Och tar det lugnt bara?
 Anders: Tar en promenad eller något. En kort promenad.
 Intervjuare: Men träffar du några kompisar sådär under helgen?

Anders: Har ingen att träffa.
 Intervjuare: Så du är ensam en hel helg, utan att det händer någonting?
 Anders: Ja. För sen är jag på datorn.

När det gäller vänskap upplever även Mattias (14 år) att han mestadels är ensam när han kommer hem.

Intervjuare: Har du några klasskompisar som du brukar vara med på fritiden?
 Mattias: Nej jag brukar bara, jag har bara mina internetkompisar.
 Intervjuare: Vad gör du och dina internetkompisar då när ni träffas?
 Mattias: Vi spelar mest.

Några intervjupersoner anger att de på sin lediga tid går på stan, på café med någon vän och sjunger i kör. Maja (19 år):

Maja: Så går man på stan, shoppar, eller går runt på stan.

Tyra (16 år) har ett rörelsehinder men har en relativt aktiv fritid:

Tyra: Nu på slutet har jag varit med [nämner en kompis vid namn] men det var för att vi skulle träna på en sak som vi brukar göra, det är ju den där uppvisningen, som vi gör för att få fara på skolresa, för att få pengar. Då var jag bara med henne för att vi skulle träna, för jag brukar alltid sjunga, och jag fick för mig att jag skulle sjunga med henne, ingen annan trodde att jag skulle göra det.

Samtliga elever anger att det finns någon eller några vuxna i hemmet och/eller i skolan som de kan vända sig till om de skulle behöva prata med någon om händelser i och utanför skolan. Elina (16 år):

Elina: För jag brukar gå till min musiklärare rätt ofta när det händer något som inte jag känner mig bekväm i och så löser vi det.

Vega (13 år) berättar att det finns vuxna både hemma och i skolan som hon kan prata med:

Vega: Mina föräldrar har alltid stöttat mig vad jag än vill göra.
 Intervjuare: Så om du blir ledsen och känner dig utsatt i skolan?
 Vega: Då pratar jag med mamma och pappa, eller med någon lärare. Sen så har jag min mormor och morfar. /.../jag kan ju säga allt till dom, om det som händer i skolan, om det är något.

Analys och reflektion

Som framgår av resultatet är det relativt få som är fysiskt aktiva på sin fritid eller som umgås med kamrater i och utanför skolan. Några har emellertid hittat sammanhang som fungerar för dem så som att dela ut reklam och gå ut med andras hundar, sjunga eller gå på café med en kompis. En anledning att så få är aktiva i en idrottsförening på fritiden kan bero på att den organiserade idrotten är tydligt regelstyrd och tidsbestämd och ställer krav på självdisciplinering

och kroppskontroll (se Wickman & Karp, 2017). Det innebär att det kan vara svårt för personer med utvecklingsstörning att delta i exempelvis lagidrotter. Att gå i särskolan innebär för flera av eleverna långa resor med taxi eller buss vilket gör att även tillfället för daglig motion i form av en promenad eller cykeltur till och från skolan uteblir. Flera intervjupersoner uppger att de bor växelvis hos sina vårdnadshavare. I de fall där vårdnadshavarna inte bor i samma kommun kan det innebära att barnets möjlighet att etablera och upprätthålla kamratrelationer och en kontinuitet i fritidsaktiviteterna försvåras.

Att byta från grundskola till grundsärskola har för många av eleverna inneburit en befrielse från den utsatthet de upplevt i den ”vanliga” klassen. Emellertid har det också inneburit ett uppbrott från det lokala sammanhang de tidigare ingick i. Eleverna uttrycker att de har haft svårt att upprätthålla kontakten med kamraterna på hemorten sedan de börjat på särskolan och samtidigt svårt att etablera nya vänskapsrelationer i ett nytt skolsammanhang. Som inledningsvis beskrivits har barn med utvecklingsstörning en sårbarhet när det gäller att initiera och upprätthålla sociala relationer. Som nämns inledningsvis innebär en flytt eller byte av skola eller skolform, att även vänskapsrelationerna omorganiseras (Lundström, 2020). Därtill att vem som placeras i vilken elevgrupp (Frank et al., 2013) och var skolan är belägen (Gustafsson, 2006) påverkar hur och till vem eller vilka vänskap kan utvecklas.

4) Delaktighet och medbestämmande

Som framgår under tema 2, Att ”bli” särskoleelev i egna och andras ögon, upplever många av intervjupersonerna att de inte fått vara delaktiga i beslutet om placering i särskolan. Under intervjuerna ger eleverna uttryck för i vilken utsträckning de är med och påverkar innehållet i idrottslektionerna. Maktrelationen mellan eleven och läraren framgår tydligt i vissa utsagor.

Vega (13 år) svarar följande på frågan om eleverna brukar få vara med och bestämma över innehållet i idrottslektionerna:

- | | |
|--------------|--|
| Vega: | Det vet jag inte, det tror jag inte. Nej. Det är ju klart att det är lärarna som liksom ska bestämma och vad vi ska ha, tycker jag. |
| Intervjuare: | Tycker du det, så elever ska inte få vara med och bestämma? |
| Vega: | Eftersom vissa liksom 'fotboll' och en annan 'brännboll' 'killer ball' 'jag vill springa' 'nej jag vill ha basket'. Det hade blivit förvirrande. |
| Intervjuare: | Ja fast man kanske kan göra en sak i taget? |
| Vega: | Ja, men sen har vi ju inte jättelång idrott, vi har ju bara en timme. |
| Intervjuare: | Om du fick bestämma vad skulle du vilja ändra på i skolan då? |
| Vega: | Jo, att det fanns godis och sockervaddsmaskin. |

Tony (19 år) säger att han inte brukar vara med och bestämma om lektionsinnehållet. När jag frågar varför säger han:

- | | |
|-------|--------------------------------|
| Tony: | för jag är ofta ingen frågare. |
|-------|--------------------------------|

När vi samtalar om fysisk aktivitet berättar Helene (14 år) att flickorna i hennes klass har idrott tre gånger i veckan men att pojkarna bara två idrottslektioner. Jag frågar varför det är så?

Helene: För att tjejer tydligen behöver mer idrott än vad killar behöver.

Intervjuare: Behöver dom det? Vem har sagt det då?

Helene: Tydligen kommunen, det är dom som bestämmer.

Intervjuare: Det är ingenting som ni tjejer själva har bestämt?

Helene: Nej.

Intervjuare: Om du fick välja då, skulle du ha mer idrott?

Helene: Nej, det skulle jag inte. Jag tycker det räcker med gympa två gånger i veckan.

Vi fortsätter att tala om rätten att få vara med och bestämma på idrottslektionerna:

Intervjuare: Vågar du komma med förslag då på saker ni ska göra och så?

Helene: Oftast är jag inte så bra på att komma med förslag.

Intervjuare: Är du inte?

Helene: Nej.

Intervjuare: Du verkar ju ha många bra idéer.

Helene: Så många bra idéer har jag inte.

Intervjuare: Hur är det med de med de andra eleverna, brukar de komma med idéer om vad ni ska göra på idrotten?

Helene: Ja ibland.

Intervjuare: Brukar er lärare lyssna då?

Helene: Ja oftast.

Intervjuare: Men om ni tycker att något är tråkigt, brukar ni säga det till läraren då?

Helene: Jag brukar inte säga att någonting är tråkigt, jag håller igen, jag kniper igen.

Intervjuare: Varför gör du det då?

Helene: För att jag försöker satsa på att få bra betyg. Jag gnäller inte. Jag har bestämt att det fröknarna säger att man ska göra det gör jag.

Jag frågar Mattias (14 år) om han brukar vara med och bestämma om innehållet i idrottslektionerna:

Mattias: Nej för jag kommer som inte på de rätta orden för att jag ska säga vad jag vill.

Intervjuare: Känns det så?

Mattias: Jo, det känns ibland som att jag inte kan hitta några rätta ord för att förklara en sak, utan att det ska bli helt oförståeligt.

Analys och reflektion

Helene (14) ger uttryck för hur maktens handlingar utövas på individnivå där den kan komma till uttryck genom exempelvis strategisk disciplinering och självstyrning (Wickman & Karp, 2017). Det lärarna säger att eleverna ska göra på lektionen, det gör hon utan att ifrågasätta eller komma med alternativa förslag. Även i elevernas berättelser framgår att det normala och självklara är att det är läraren (eller kommunen) som bestämmer och har makten och tolkningsföreträdet när det gäller skolans verksamhet. Att vissa barn och unga avviker från den uppställda normen och undervisas avskilt (så som i fallet med Helene där det endast är flickorna som tränar tre gånger i veckan), kan tolkas som ett maktuttryck och kontroll. Makt-

utövning i skolans värld kan därmed tolkas och språkligt uttryckas i termer av ansvarstagande, disciplin, ändamålsenlig ordning och reda, men också förtryck. Även om man inte är en frågare, som Tony (19 år) nämner eller inte kommer på de rätta orden som Mattias (14 år) uttrycker det, är inifrånperspektivet viktigt. Elevernas erfarenheter kan bidra med ökad kunskap om och förståelse för skolan och dess lärmiljöer (jfr Allodi Westling, 2002; Tangen, 2009).

AVSLUTANDE DISKUSSION

I studien framträder olika bilder av elevernas erfarenheter, särskilt är det funktionalitet och duglighet som lämnar avtryck. Ramarna blir tydliga i samband med övergången från grundskola till grundsärskola där elevernas delaktighet och medbestämmande helt eller delvis uteblir. Därmed utestängs alternativa möjligheter för handling och tanke genom ett inifrånperspektiv på hur skolans lärmiljöer kan utvecklas till att bli trygga, tillgängliga och innovativa. Det är också denna process som synliggörs med hjälp av ett normkritiskt perspektiv. I studien finns exempel på hur eleverna genom ett reflexivt förhållningssätt till egna erfarenheter ställer sig kritiska till det sociala sammanhang och den maktordning som manifesteras i situationer där deras möjligheter till autonomi och egenmakt begränsas. Som framgår av elevernas erfarenheter är de nöjda med särskolan. Eleverna ger exempel på hur de har hittat sin plats i den lilla undervisningsenheten där krav och tempo är anpassade efter deras individuella förutsättningar. Emellertid ska elevernas berättelser betraktas i ljuset av deras negativa erfarenheter från tiden i den reguljära skolan och den ”vanliga” klassen. I den här studien har resultaten som framträder bekräftat tidigare kunskap men också bidragit med nya infallsvinklar. Ett sådant resultat är behovet av bättre förberedelser och stöd till eleverna för att en sömlös övergång från skola till särskola ska vara möjlig. Därtill betydelsen av tidiga insatser för att förebygga bristande tillit, självkänsla och delaktighet. Det kan handla om en större medvetenhet om och ett kritiskt förhållningssätt till hur normer opererar i praktiken och hur dessa kan utmanas med hjälp av olika metoder och val av aktiviteter. Det kan också handla om att utmana traditionella mönster av duglighet och funktionalitet som så ofta friktionsfritt och obehindrat färgar tankesätt, attityder och handlingar och gör det ”normala” till det självklara (jfr Wickman & Karp, 2017). Som tidigare påpekats har avsikten med det normkritiska tankesättet inte varit att fokusera på enskilda individer eller grupper. Snarare att angripa de normer som gör att människor framstår som avvikande, och som diskrimineras, kränks eller utesluts från olika sociala sammanhang. Det har handlat om en balansakt mellan att synliggöra individer och grupper utan att för den skull annorlundagöra. Detta är också en avvägning som blir tydlig när det gäller specialpedagogiska insatser i skolan. Nämligen att synliggöra elevernas olikheter och förutsättningar utan att för den skull äventyra deras självkänsla, autonomi och egenmakt. För att möta skolans krav på likvärdiga förutsättningar till lärande och ge alla elever optimala förutsättningar att utveckla tillit och en god självkänsla krävs sannolikt en större kunskap och beredskap bland pedagoger om hur makt opererar i undervisningspraktiken.

När det gäller studiens trovärdighet och giltighet kan konstateras att en utvecklingsstörning kan innebära igångsättningssvårigheter och svårigheter att sortera information. Det kan också innebära en nedsatt förmåga att generalisera. Sådana faktorer påverkar intervjusituationen. Därtill kan personlig karaktär så som motivation, ålder, mognad och kliniska symtom påverka elevens förutsättningar att berätta (jfr Cederborg, Hellner Gumpert & Larsson Abbad, 2009). Exempelvis kan elever med utvecklingsstörning ha begränsad minnesförmåga och ökad risk för suggestivitet (jfr Cederborg, Hultman & La Rooy, 2012) och deras svårigheter kan i hög grad variera även om diagnosen är densamma. Oavsett syftet med en intervju är det viktigt att

uppmärksamma att intervjuaren alltid är en medkonstruktör av berättelser, eftersom deltagarna är ömsesidigt beroende varandras agerande (jfr Cederborg et al., 2009). I den mån det varit möjligt har dessa faktorer beaktats i samband med genomförandet av elevintervjuerna.

Författarens tack

Studien har skett i samverkan mellan forskare vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet och skolhuvudmän och rektorer för grund- och gymnasiesärskolan i fyra Norrlandskommuner. Studien har finansierats genom SIS-medel, Stöd till utvecklingsprojekt för särskilda insatser i skolan.

REFERENSER

- Allodi Westling, M. (2002). Children's experiences of School: narratives of Swedish children with or without learning disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(2) 181-205.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bromseth, J., & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bylund, C. (2020). Tio fingrar, tio tår och så ska man tåla lysrörsljus: Funktionalitet och funktionsmaksordningen. I L. Martinsson & E. Reimers (red.). *Skola i normer. (s. 189-204)* Malmö: Gleerups.
- Cederborg, A. C., Hellner Gumpert, C., & Larsson Abbad, G. (2009). *Att intervju barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederborg, A. C., Hultman, E., & La Rooy, D. (2012). The quality of details when children and youths with intellectual disabilities are interviewed about their abuse experiences. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(2), 113-125.
- Einarsson I.Ö., Ólafsson À., Hinriksdóttir G., Jóhannsson E., Daly D., & Arngrímsson S.À. (2015). Differences in physical activity among youth with and without intellectual disability. *Medicine and science in sports and exercise*, 47(2), 411-418.
- Ek, H., & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study. *Child & Family Behaviour Therapy*, 35(3), 228-248.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational change*, 2(2), 123-141.

- Frithjof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning – delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Forsell, T. (2020). "Man är ju typ elev, fast på avstånd" Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Frank, K. A., Muller, C., & Mueller, A. S. (2013). The embeddedness of adolescent friendship nominations: The formation of social capital in emerge network structures. *American Journal of Sociology*, 119(1), 216-253.
- Guerrero, M., & Jeffrey, M. (2018). "Parasport athletic identity from competition to retirement: A brief review and future research directions". *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 29(2), 387-396.
- Gustafsson, J. E. (2006). *Barns utbildningssituation*. Stockholm: Rädda barnen.
- Gustafson, K. (2009). Us and them: Children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*, 4(1), 1-16.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153.
- Hjörne, E., & Evaldsson, A.C. (2015). Reconstituting the ADHD girl: accomplishing exclusion and solidifying a biomedical identity in an ADHD class. *International Journal of Inclusive Education* 19(6), 626-644.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. (2018). Elevhälsa för ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. I C. Löffberg (red.) *Elevhälsoarbete under utveckling – en antologi* (s.17-42). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Johannisson, K. (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I G. Hallerstedt (red.), *Diagnosernas makt. Om kunskap, pengar och lidande* (s. 29-41). Göteborg: Daidalos.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritiskpedagogik för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, K.K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, K.K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterandeämnen. *Genusvetenskaplig tidskrift*, 2009(1), 11-34.
- Langmann, E., & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 21(1-2).

- Larsson, H., & Svender, J. (2015). Att utveckla idrott med ett genusperspektiv. I J. Fahlén och S. Karp (red.), *Idéer för idrottsutveckling* (s. 77-92). Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Lundberg, A., & Werner, A. (2016). *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Lundström, L. (2020). *Att göra vänskap. En kultursociologisk analys av högstadieelevers sociala relationer*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Luthra, L., Högdin, S., Westerberg, N., & Tideman, M. (2018). After Upper Secondary School: Young Adults with Intellectual Disability not Involved in Employment, Education or Daily Activity in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 50-61.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2014). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- McConkey, R. (2011). Leisure and friendships. I H. Atherton & D. Crickmore (red.). *Learning Disabilities: Towards Inclusion*. (s. 431-47). Edinburgh: Churchill-Livingstone.
- Mineur, T. (2013). *Skolformers komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Peuravaara, K. (2015). *Som en vanlig tjej: föreställningar om kropp, funktionalitet och femininitet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., & Hundeide, K. (2013). *Barnperspektiv och barnens perspektiv, i teori och praktik* (2 uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Renwick, R., DuBois, D., Cowen, J., Cameron, D., Fudge Schormans, A., & Rose, N. (2019). Voices of youths on engagement in community life: A theoretical framework of belonging. *Disability & Society*, 34(6), 945-971.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*. 10(1), 5-17.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2018). *Årsrapport 2017 - Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Läroplanen för grundsärskolan Lsär11*. Reviderad 2018. Stockholm: Skolverket.

Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of Children with and Without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 23(3), 226-236.

Strnadová, I., Johnson, K., & Walmsley, J. (2018). "... but if you're afraid of things, how are you meant to belong?" What belonging means to people with intellectual disabilities? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1091-1102.

Svaleryd, K., & Hjertson, M. (2012). *Likabehandling i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Tangen, R. (2009). Conceptualizing quality of school life from pupils' perspectives: a four dimensional model. *International journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Wendelborg, C., & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen - inkludering på fritida? In J. Tøssebro and C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 59-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wickman, K., Nordlund, M., & Holm, C. (2018). The relationship between physical activity and self-efficacy in children with disabilities. *Sport in Society*, 21(1), 50-63.

Wickman, K., & Karp S. (2017). Idrott och hälsa – hur genus och funktionalitet görs i den specialpedagogiska undervisningspraktiken. I C. Pettersson, K. Wickman & M. Takala (red.) *Genus och specialpedagogik – praktikhänsyn perspektiv* (s. 99-135). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

7.

Utvecklingsprocessen i ett praktiskt förhållande forsknings- och utvecklingssamarbete – exemplet Specialpedagogisk fjärrhandledning*

Gerd Pettersson

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur praktiskt förhållande formella samarbetsprocesser formas i ett forsknings- och utvecklingsarbete avseende specialpedagogisk fjärrhandledning i svenska glesbygdsskolor. Forsknings- och utvecklingssamarbetet (FoU) involverade följande aktörer; specialpedagoger, lärare i fyra svenska glesbygdsskolor och en forskare, vilka skulle samarbeta och vara delaktiga i FoU-projektets utformning, planering och strukturering. Att samarbetsprocessen direkt ska fungera och inte ta tid från innehållet är i många delar ett förhållande, inte minst i den initiala övergripande planeringen av ett FoU-samarbete. För att uppnå syftet har två olika datamaterial använts. Den ena materialet var en datainsamling som bestod av öppna frågor vilka skickades ut till samtliga medverkande via e-post. Den andra materialet utgjordes av den datasamling som utgick från huvudmannens formulerade FoU-ansökan till Specialpedagogiska skolmyndigheten: De två insamlade datamaterialen analyserades genom en tematisk innehållsanalys. Resultaten från den första delstudien visar att en dikotomi var rådande, å ena sidan hade några skolkaktörer svag anknytning till FoU-samarbetet och upplevt misstro, å andra sidan fanns andra skolkaktörer med stark anknytning till FoU-samarbetet som uttryckte hög tilltro. Resultaten i den andra delstudien visar vikten av struktur och transparens och att FoU-samarbeten växer fram genom förtroendefullt samarbete mellan samtliga involverade.

Nyckelord: Forsknings- och utvecklingssamarbetet (FoU) i grundskolan, glesbygdsskolor, praktiskt förhållande forskning, specialpedagogisk handledning, utvecklingsarbete

BAKGRUND

Intresset för specialpedagogisk fjärrhandledning bland aktörerna i samtliga av kommunens fyra glesbygdsskolor och skolhuvudmannen var skolornas utökade behov av specialpedagogisk handledning. Det råder långa avstånd till de fyra glesbygdsskolorna i relation till kommunens centrum, där specialpedagogerna som ska bidra med specialpedagogisk handledning till gles-

* Kapitlet har granskats enligt peer review-förfarande.

bygdsskolans lärare, fysiskt är placerade. En väsentlig utmaning för pedagoger i glesbygdsskolor är att erhålla frekvent specialpedagogisk handledning, vilket kan ses som ett centralt incitament för att bidra till alla elevers utveckling och likvärdig utbildning (Assarsson, 2007; Jobér, 2015; Pettersson, 2017).

Skolhuvudmannens ansökan om utvecklingsmedel till Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) baserades på utvecklingsbehov uttrycka av skolornas pedagoger, specialpedagoger, rektor, kommundienstämän och politiker i en mindre glesbygdskommun i norra Norrland. Det övergripande syftet i ansökan till SPSM var att; (sid. 2, ansökan till SPSM). Ansökan till SPSM var politiskt förankrad i en enig utbildningsnämnd, vars yttersta intention bestod i att utveckla och stärka kommunens utbildning i grundskolan med hjälp av datorbaserad interaktiv kommunikationsteknologi (IKT).

Studien utgör en delmängd av ett pågående och mer omfattande FoU-samarbete inom specialpedagogisk fjärrhandledning mellan åren 2017–2020. FoU-arbetet är ett praktiskt samverkansarbete mellan tjugo lärare i fyra glesbygdsskolor, fyra specialpedagoger i en mindre kommun i norra Sveriges inland samt en forskare från Umeå universitet. I skolhuvudmannens ansökan framgick intentionen att öka likvärdigheten inom och mellan kommunens fyra glesbygdsskolor genom att fler klasslärare fick tillgång till fler specialpedagogiska handledningstillfällen via IKT-baserad fjärrhandledning. Specialpedagogisk fjärrhandledning ska i detta sammanhang tolkas som en datorbaserad specialpedagogisk interaktiv kommunikation mellan klassläraren och specialpedagogen där interaktionens innehåll syftar till att tillgodose klasslärares behov av specialpedagogisk kompetens som denne i sin tur ska omsätta i klassrummet med de elever som har behov av extra stöd i den specialpedagogiska verksamheten.

I skolhuvudmannens ansökan framgick även att FoU-samarbetet så långt som möjligt skulle vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, begrepp som återfinns i Skollagen (SFS 2010:800). Detta omfattade såväl planering som genomförande av innehållet i FoU-projektet samt dokumentation därom. Av det skälet valde skolhuvudmannen att söka samarbete med en forskare från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Forskaren, den yttre aktören, förväntades att så långt som möjligt bidra till att skapa en hög delaktighet bland samtliga aktörer samt tillse att utvecklingsarbetet hade en vetenskaplig förankring. Forskaren skulle även, i samarbete med skolaktörerna, framställa en aktivitetsplan för FoU-arbetet som visade varierade aktiviteter som kunde bidra till att nå syftet samt uppsatta mål, framskrivna i ansökan. Forskarens uppdrag var också att bidra till att skolaktörerna erhöi kompetensutvecklingsinsatser med fokus på glesbygdsskolors förutsättningar och behov, med avseende på specialpedagogiska frågor.

I FoU-samarbete finns således flertalet skolaktörer med olika uppdrag och dessa aktörer kan även ha varierade förväntningar på det gemensamma FoU-samarbetet. Av det skälet är det av intresse att beskriva och analysera hur den formella samarbetsprocessen växte fram och utvecklades för FoU-projektet. *Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur praktiskt nära formella samarbetsprocesser formas i ett forsknings- och utvecklingsarbete avseende specialpedagogisk fjärrhandledning i svenska glesbygdsskolor.* Syftet besvaras genom följande forskningsfrågor, 1) *vilka förväntningar hade de involverade aktörerna på FoU-samarbetet?*, 2) *hur kan ett behovsbaserat, praktiskt nära skolutvecklingsarbete organiseras och struktureras utifrån en FOU-ansökan?*

STATLIGA AMBITIONER OM PRAKTIKNÄRA FORSKNING I SVERIGE – NÅGRA NEDSLAG

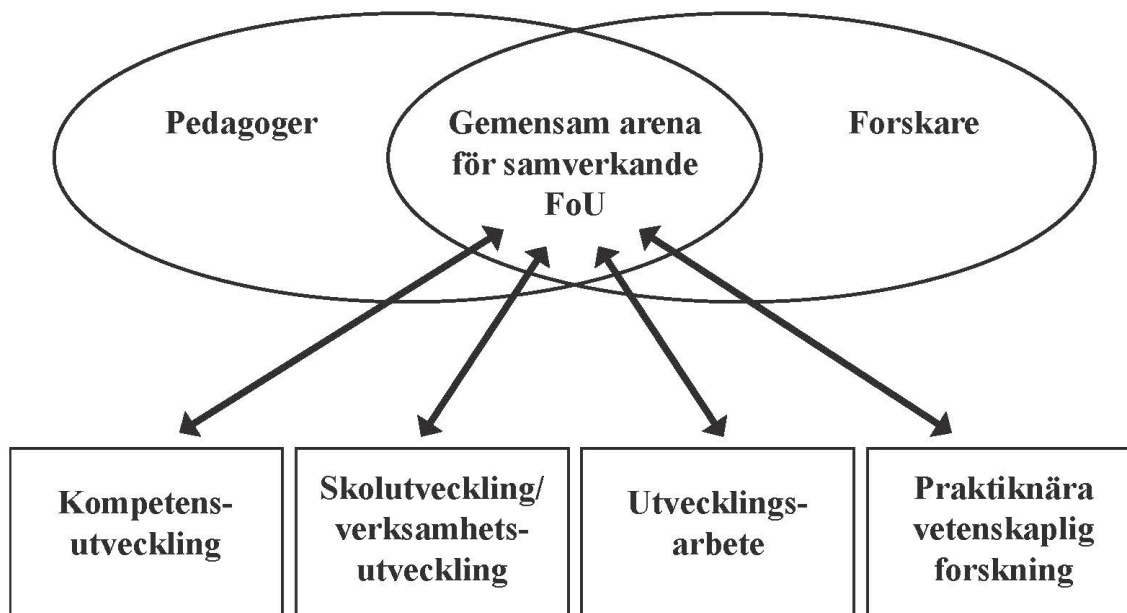
Svenska politiker har under de senaste tjugo åren, genom utredningar och politiska beslut, tagit olika initiativ till utredningar för att påvisa vikten av ökad utbildningsvetenskaplig och praktikhära forskning. Detta avsnitt redogör enbart för ett fåtal, men för studien relevanta utredningar. Ett viktigt steg i en utredning (SOU 1999:63) som beslutades var omvandling av finansieringssystemet till utbildningsvetenskaplig forskning (Lärarytbildningskommittén, 1999). Utredningen föreslog bland annat att forskningsanknyttningen av lärarytbildning kunde utvecklas tydligare genom att utbildningsvetenskap etableras som ett nytt vetenskapsområde och att ett forskningsråd för området skulle inrättas. Detta låg som grund för bildandet av den utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK). UVK, som är en del av det svenska Vetenskapsrådet, gavs i uppdrag att via statliga forskningsanslag bevilja medel för att än bättre stimulera utbildningsvetenskaplig forskning. I forskningspropositionen (Prop. 2016/17:50) togs detta ett steg vidare och i den beskrivs den politiska ambitionen att forskning ska svara mot rådande samhällsutmaningar och att samverkan mellan lärosäten och det omgivande samhället ytterligare behöver stärkas.

Detta FoU-arbete tog i viss mån inspiration från olika svenska statliga dokument för skolans område som behandlar praktikhära samarbete i forsknings- och skolutvecklingsarbeten. Ett exempel är SOU 1999:63 som bland annat beskriver att det professionella lärarytuppdraget ska bestå av teoretisk reflektion över den egna verksamheten, att pedagogerna ska ansvara för lokal skolutveckling, vilket inbegriper kompetensutveckling eftersom läraryrens professionella uppdrag kännetecknas av varierade yrkeskompetenser som förändras över tid.

Trots att föreliggande FoU-samarbete mellan lärosäte och glesbygdsskolor, när det gäller forskning, inte haft ekonomisk finansiering från det senaste regeringsuppdraget om forskning och skolutveckling mellan lärosäten och skolan, benämnd *Utbildning, Lärande, Forskning* (ULF)¹, så har texterna om ULF varit en inspiration för den struktur som skapats inom FoU-samarbetet. Inom ULF beskrivs att en symmetrisk och komplementär ansats i FoU-samarbeten mellan forskare och skolaktörer ska eftersträvas i meningen att samarbetet i lika hög grad bygger på parternas behov, kompetenser och engagemang och att de samverkande aktörerna ska komplettera varandra vad gäller kompetenser. Uppdraget om ULF förutsätter att utgångspunkten i praktikhära forskning utgår från skolhuvudmannens uttryckta behov av utveckling, vilket inbegriper att lösa problem och utnyttja potentialer inom undervisning eller att identifiera faktorer som leder till förbättrade elevresultat inom läroplanernas samtliga områden. Forskare ska i nära samverkan med skolaktörer utveckla principer och premisser för samverkan och inom ramen för dessa och tillsammans definiera det behovsbaserade innehållet som skolsamarbetet ska innehålla. FoU-samverkan mellan forskare och praktiker kan således utformas på olika sätt och med varierade behovsbaserade innehåll. Delar av FoU-samverkan mellan skola och lärosäten kan även bestå av forskarledd kompetensutveckling. Därutöver kan forskare ingå i olika styr- och projektgrupper. Samarbetet mellan skolans aktörer och forskare avser också att vara långsiktig och hållbar över tid, enligt intentionerna i ULF.

¹ Regeringen uppdrar åt Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet och Karlstads universitet att planera och genomföra en försöksverksamhet i syfte att utveckla och pröva olika modeller för långsiktig samverkan mellan universitet och högskolor och huvudmän inom skolväsendet kring praktikhära forskning. Försöksverksamheten ska bidra till en starkt vetenskaplig grund i lärary- och förskollärarytutbildningarna och i skolväsendet (Regeringsbeslut III:4, 2017-03-17).

I detta FoU sammanhang innebär det bland annat att inspiration till FoU-samarbetets utformning hämtats från det professionella läraruppdraget (Läraryrkeskommissionen, 1999), formuleringarna i det nationella ULF-uppdraget samt skollagens text om beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (SFS 2010:800). För forskarens del innebär samarbetet, utöver det beskrivna, att skolaktörerna ger forskaren tillgång till fältet genom varierade former av datainsamlingar som sedan kan användas för att kontinuerligt ge förslag till förändringar i projektet samt för vetenskapliga syften.



Figur 1. Illustration av komplexiteten med samverkan oavsett vad aktörerna samverkar om. Figuren beskriver även vad som utgör ett enskilt och/eller delat ansvar i FoU-processen.

Sätts Figur 1 in i kontexten specialpedagogisk fjärrhandledning, vilket är innehållet i detta FoU-samarbete, behöver innehållet ta utgångspunkt i den svenska ambitionsnivån med avseende på specialpedagogisk verksamhet, uttryckta i Skollagen (SFS 2010:800), Läroplan för grundskolan (Lgr 11) och i Skolverkets allmänna råd, (Skolverket 2014). Skollagen (SFS 2010:800) betonar alla elevers rätt till utbildning och utveckling, vilket innebär att eleven ska ges möjlighet att nå så långt som möjligt mot uppsatta kunskapsmål och målet att främja alla elevers utveckling genom goda och likvärdiga lärmiljöer. Skolverket (2014) markerar skolans skyldighet att till elever tillhandahålla extra anpassningar och särskilt stöd. Extra anpassningar är det första steget av åtgärder riktat till eleven som företrädesvis ska ges i klassrummet, som en del i den specialpedagogiska verksamheten. Skolans pedagoger ska arbeta med extra anpassningar till elever genom att tillvarata och anpassa lärmiljöns resurser, arbeta med förändrad resursfördelning samt använda passande pedagogiska verktyg och metoder i undervisningen. Det är också av vikt att pedagogerna har en god inblick i hur hela elevgruppen fungerar och samspelar. Det andra steget benämns särskilt stöd och om eleven är i behov av särskilt stöd tillskrivs rektor ett ansvar att utreda och dokumentera elevens behov i ett åtgärdsprogram.

TIDIGARE FORSKNING

I denna sektion presenteras tidigare forskning inom tre områden: Lärares IKT-kompetens är ett grundincitament i FoU-samarbetet om specialpedagogisk fjärrhandledning och av det

skälet utgör kunskapen om pedagogers IKT-kompetens en viktig förutsättning. De lärare som ingår i studien återfinns i glesbygdsskolor och av den anledningen relateras till tidigare forskning om den skolverksamheten. Specialpedagogisk handledning, om än i en ny form, utgör också ett innehåll.

Pedagogers IKT-kompetens en grund för specialpedagogisk fjärrhandledning

Svenska lärares IKT-kompetens har en lång och otydlig historik och några förklaringar som identifierats bottnar i att lärarnas behov och erfarenheter förbisågs i de nationellt initierade och uppifrån styrda implementeringarna inom skolans område (Hylén, 2013; Jedeskog, 2005; Håkansson-Lindqvist, 2015). Lärares IKT-kompetens präglades också av en otydlighet när det gällde lärares användning av IKT skulle kompetensen bidra till ett ökat lärande om datorn eller lärande med datorn som stöd (Söderlund, 2000; Håkansson-Lindqvist, 2015).

Picciano och Seaman (2007) hävdar att professionell utveckling för lärare inom IKT området fordras för att övervinna nya IKT-baserade kunskapsbarriärer. Detta kräver att incitament måste finnas för att lärare ska beakta IKT-området utifrån ett pedagogiskt utvecklingsbehov. Ett sådant exempel är fjärrundervisning (Hylén, Franzén, From & Pettersson, 2018; Pettersson, 2018; From, Pettersson & Peterson, 2020). Resultaten av ovan nämnda studier visar att om lärare ser en pedagogisk vinst med användningen av IKT så etableras ett starkare intresse för att använda datorn i olika sammanhang. När det gäller de fyra glesbygdsskolorna i föreliggande studie har Pettersson och Näsström (2020) undersökt lärarnas användning av IKT i klassrummet samt studerat resultaten av lärarnas självskattade förmåga att använda IKT. Resultatet från studien visar att lärarna använder IKT i undervisningen varierat och att lärarnas självskattning av egen och kollegors IKT-kompetens var förhållandevis hög.

Glesbygdsskolor

I ett internationellt sammanhang föreligger stora skillnader mellan länders definitioner av vad som representerar en glesbygdsskola, inte minst beroende på olikheter i demografiska och geografiska strukturer (Anderson, 2010). Exempelvis beskriver Anderson (2010) att forskare i USA definierar en glesbygdsskola utifrån färre än 350 elever. I den svenska glesbygdsskolan finns få kollegor, få elever och en svensk studie visar att rektorer och specialpedagoger är placerade på distans från glesbygdsskolan (Pettersson & Näsström, 2017). Lärare i glesbygdsskolor arbetar oftast under helt andra villkor än deras kollegor i större skolor, exempelvis har de få kollegor, få elever men dock inte färre specialpedagogiska utmaningar (Pettersson, 2017). Undervisningen bedrivs i åldersblandade grupper som bildar årskurssammansatta klasser och elevantalet är max 55 elever. I dessa sammansatta åldersgrupper undervisar läraren flera årskurser parallellt vid samma tidpunkt. Undervisningsmiljön är oftast lugn och trygg vilket gör att klassläraren tidigt kan uppmärksamma elevers behov (Pettersson, 2017). Det finns få svenska studier som fokuserar på specialpedagogisk verksamhet i svenska glesbygdsskolor, men i Petterssons (2017) studie framkommer att trots långa avstånd mellan specialpedagog och klasslärare förefaller lärarnas undervisningsarbete och den specialpedagogiska verksamheten, fungera väl. Det finns även en studie som pekar på att pedagogernas specialpedagogiska handledningssamtal kan utföras via IKT (Pettersson & Ström, 2017), vilket får betecknas som ett innovativt sätt att överbrygga långa avstånd.

Specialpedagogisk handledning

När specialpedagogisk verksamhet i svenska glesbygdsskolor studeras uppkommer en central frågeställning som samtliga aktörer behöver diskutera; Ska fokus riktas mot elevens lärandesvårigheter eller mot undervisningssvårigheter som är en del av lärmiljön (Ström & Linnanmäki, 2017). Vilket perspektiv som antas visar inte bara vad som uppfattas som specialpedagogisk verksamhet utan även vem som äger utmaningen. Fokuseras undervisningssvårigheter kan utvecklingsarbetet ta avstamp i lärmiljöns utmaningar och skolans specialpedagogiska verksamhet. Inom specialpedagogisk verksamhet återfinns specialpedagogisk handledning som sker mellan klasslärare och specialpedagog och den specialpedagogiska handledningen utgör en central del av skolans specialpedagogiska verksamhet (Ström & Linnanmäki, 2017).

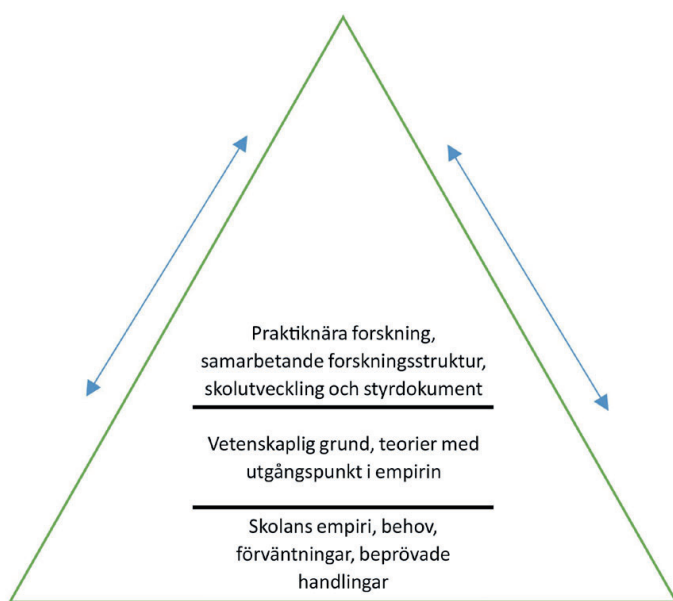
Handledning inom utbildningsområdet är ett brett fält med olika teoretiska utgångspunkter och modeller (se exempelvis Erchul & Sheridan, 2014). I det här kapitlet förstås specialpedagogisk handledning som ett professionellt stödjande samarbete mellan specialpedagoger och klasslärare, vilket innebär att specialpedagogiskt samarbete mellan specialpedagog och klasslärare är centralt för att stödja klassläraren som arbetar med olika studentgrupper (Idol, 2006; Sundqvist, 2012). Relaterat till denna studie låg specialpedagogernas och klasslärarnas utmaningar i att utveckla specialpedagogisk fjärrhandledning och i det sammanhanget kunde även tidigare handledningsmönster, handledningsstrukturer och handledningsmodeller vara föremål för utveckling.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER I RELATION TILL FOU-SAMARBETETS INRIKTNING

Stagnvik (1998) beskriver distinktionen mellan modell, teori, perspektiv och verktyg, enligt följande: Teorin beskrivs som en konstruerad och verifierad högre kunskapsnivå som hjälper forskaren att belysa det studerade fenomenet. Perspektivet reglerar och strukturerar forskningsprocessen. Modeller hjälper forskaren att organisera och tematisera fenomenet medan verktygen är metoder som använts för att samla in data. Stagnviks beskrivning har varit inspirerande för studiens teoretiska utgångspunkt i relation till metodval och resultatanalys gällande det praktiska, behovsbaserade FoU-samarbetet mellan skolaktörer och forskare. Relationen mellan forskning och skolpraktik är komplex, vilket å ena sidan är begripligt eftersom uppdragen är olika. Avståndet mellan forskning och praktik har dock vidmakthållits eftersom de problemområden som forskaren väljer att studera ofta har upplevts som irrelevanta för skolaktören (Lundgren, 2006). När forskare avser att vidareutveckla den pedagogiska praktiken uppstår frågan om vad som är påverkbart och i vilken mån förändringen är önskvärd och sedan blir bestående (Olsson, 2002). Andersen (2011) reflekterar över vad det är som gör att människor påverkas och vill utveckla befintliga strukturer:

”Om människor utsätts för det vanliga brukar de förbli desamma. Om de möter något ovanligt kan detta ovanliga framkalla en förändring. Om det nya de möter är alltför ovanligt stänger de av för att inte bli påverkade”
(Ibid, s 49).

Relaterat till detta FoU-samarbete blir det till stor del forskarens uppgift att synliggöra något ovanligt men inte alltför ovanligt för de medverkande pedagogerna och av det skälet behöver forskaren vara insatt i skolaktörernas behov och förväntningar.



Figur 2. Illustration av centrala beståndsdelar i och komplexiteten av FoU-samarbeten.

För att illustrera sammanhanget och sambandet mellan skola och akademi i relation till glesbygdsskolans behov av specialpedagogiska handledning används en utvecklad praxistriangel inspirerad utifrån, Handal och Lauvås, (2001).

Triangeln ska förstås som en teoretisk tankemodell som inrymmer tre nivåer. Bottenplattan illustrerar skolans empiri, inkluderat skolaktörernas förväntningar och behov vilka kan relateras till beprövad erfarenhet (Skollag, SFS 2010:800) i olika specialpedagogiska handledningssituationer. Olika skolaktörer har, trots att de verkar i samma FoU-samarbete olika behov och varierade förväntningar. I triangelns mittendel beskrivs forskarens valda teoretiska perspektiv och modeller som avser att förstå skolaktörernas handlingar utifrån teoretiska perspektiv med utgångspunkt i empiriska data. Triangelns spets visar på det samarbete som förväntas inom praktiknära forskning, skolutveckling samt relationen till skolans styrdokument och lärares uppdrag. Med avseende på föreliggande forskning avser triangelns struktur och innehåll visa helheten av kunskapsobjektets komplexitet. Figur 2 pekar även ut studiens ingående delar, vilka avser att belysa hur denna studie strukturerats och diskuteras med ingående skolaktörer. Det betyder också att tidigare traditioner och föreställningar kan komma upp till ytan och ventileras.

Pilarna i triangeln illustrerar att inget sker i ett vacuum utan flertalet av skolaktörernas förväntningar påverkas av skolans uppdrag men också deltagarnas egna val och förväntningar på FoU-samarbetet som grundas i de olika professionerna. Pilarnas riktningar visar även att relationerna mellan ingående parter i FOU-samarbeten ska vara transparent och bygga på uttryckta behov vilket Skrtic (1991a; 1991b) hävdar är grunden för en adhokratisk organisationsmodell. Motsatsen till en adhokratisk modell är den byråkratiska organisationen, vilken kännetecknas av hög tilltro till överordnade beslut och regelverk vilket i skolsammanhang inbegriper skollagar, läroplaner och på förhand givna lösningar. Policydokument har en överordnad betydelse och kan av skolaktörerna betraktas som en utvecklingsplan som skolans aktörer oreflekterat bör följa. När planer och policydokument ges ett högt värde kan

uppfyllelsen av dessa hamna i förgrunden på bekostnad av att förstå och prioritera uttrycka utvecklingsbehov (Skrtic, 1991a, 2005). Risken med en byråkratisk organisation är att pedagogerna fokuserar på elevernas svagheter, brister och misslyckanden snarare än miljörelaterade faktorer, vilket även kan avspeglas i FoU-förväntningar och FoU-organisering. Däremot visar den adhocratiska organisationen, enligt Skrtic (1991a, 1991b, 2005), vikten av att behov av utveckling får stå i förgrunden och där en stödjande flexibilitet utgör grunden. I en sådan organisation uppmuntras dialog och kommunikation mellan alla skolaktörer eftersom det i hög grad bidrar till delaktighet och medbestämmande. Dialog och anpasslighet till rådande behov gör att pedagogerna strävar efter att lösa uppkomna problem på ett flexibelt sätt. När flexibla arbetssätt uppmuntras ökas pedagogernas intresse och nyfikenhet att pröva nytt men även att lita till varandras kompetenser. Den adhocratiska skolorganisationen har hög tilltro till pedagogers yrkeskunnande och ansvarstagande. I en sådan organisation uppmuntras pedagogerna till att utveckla professionella samarbetskompetenser.

Det adhocratiska arbetssättet avser inte att stå i motsättning till intentionerna i skollagar och styrdokument, tvärtom eftersom skiljelinjen mellan ett byråkratiskt och adhocratiskt arbetssätt snarare gäller prioriteringsordningarna och vad som är i fokus (Skrtic, 2005). Skolor är i grunden byråkratier och då måste skolpersonalen tillämpa och medvetet sträva mot att uppnå ett adhocratiskt arbetssätt för att utveckla en lärande organisation enligt Skrtic, (1985, 1991). Den byråkratiska och adhocratiska skolorganiseringen är två ytterligheter när det exempelvis gäller att organisera FoU-samarbete om specialpedagogisk fjärrhandledning. De två motsatserna avser att synliggöra vilket existerande synsätt som råder bland skolaktörerna gällande FoU-samverkans innehåll och organisering.

METOD

För att uppnå syftet och de två forskningsfrågorna användes två olika datainsamlingsverktyg i två delstudier, vilka redogörs för nedan. Användningen av olika data avser att stärka studiens resultat och trovärdighet relaterat till syftet (jfr Coladarci, 2007). Användningen av olika typer av data via olika datainsamlingsmetoder används för att stärka resultaten, denna metodtriangulering förordas även i metodlitteraturen (jfr Alvesson & Skoldberg, 2008; Bryman, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Delstudie 1 avsåg att besvara den första forskningsfrågan: *Vilka förväntningar hade de involverade aktörerna på FoU-samarbetet?*

Samtliga pedagoger besvarade via e-post, i mitten av augusti 2018, följande fråga: *Vilka förväntningar har Du på den specialpedagogiska fjärrhandledningen?*

Deltagarna i den första datainsamlingen riktades till totalt arton informanter, femton pedagoger vid fyra olika glesbygdsskolor samt tre specialpedagoger. Samtliga informanter är kvinnor. I studien fanns ett bortfall, en specialpedagog hade under tiden för datainsamlingen en längre tillfällig tjänstledighet och kunde därför inte besvara frågan. Ytterligare bortfall utgörs av att fem lärare ej har deltagit. Skälet var att tre var sjukskriva vid tillfället för datainsamlingen och de två övriga var tillfälligt frånvarande från skolan av andra skäl. Deltagarna i studien är klasslärare, specialpedagoger och två fritidspedagoger som arbetar som klassresurser en större del av arbetsdagen.

Etiska aspekter, informanterna benämns i resultatdelen som pedagog och/eller specialpedagog. Dessa strikta fiktiva förkortningar har använt för att ej röja vilken skolhuvudman det handlar om eller vilka informanter som deltagit i studien. I resultatdelen används därför (P) vilket betyder att det är en utsaga från en Pedagog. När (SP) används innebär det att det utgör Specialpedagogernas utsagor. Siffrorna efter P eller SP markerar de olika pedagogerna eller specialpedagogerna som lämnat utsagan. Anonymiseringen avser att inte röja informanternas identitet eftersom de fyra glesbygdsskolornas aktörer annars kan vara lätta att identifiera mot bakgrund av att det är en liten kommun.

Datamängd och databearbetning. Eftersom datamängden var relativt liten och överblickbar kunde databearbetningen utföras i en manuell arbetsprocess. Databearbetningen genomfördes i en analysprocess av kvalitativa data enligt Graneheim och Lundman (2004) och syftade till att svara mot studiens syfte. Först lästes samtliga pedagogers svar noggrant och i flera omgångar. Genomläsningarna bidrog till att teman kunde urskiljas. För att säkerställa det centrala innehållet för respektive pedagog använde jag olika färgmarkeringar i texten för att visualisera teman som svarade mot syftet. När detta upprepades framträdde mönster som i sin tur bidrog till att övergripande och underliggande resultatkategorier synliggjordes. Relaterat till databearbetningen för datainsamling 1 och utifrån studiens tillförlitlighet (Bryman, 2011), betyder det att resultatteman också är en fråga om hur man kan bedöma likheter inom och skillnader mellan teman i innehållsanalyser (jmf Graneheim & Lundman, 2004). I föreliggande studie är innehållet i respektive tema sprunget ur det empiriska innehållet. Pedagogernas utsagor, kunde vid ett fåtal tillfällen, kategoriseras till två olika teman och i de fall där utsagan i sin helhet tydligt tillhörde två kategorier har delning av utsagan gjorts, vilket betyder att en del av utsagan kom att tillhöra temat *svag anknytning* och den andra delen temat *stark anknytning*. I vissa fall har inte utsagorna varit enkla att helt renodla till de två temana, utan vissa överlappningar kan ha förekommit och i sådana fall har innehållet som dominerat lagts till det tema som varit det mest relevanta. Någon utsaga var svårare att tematisera, beroende på hur informanten uttryckte sig, i det fallet har jag låtit det som dominerat och varit övervägande i utsagan avgöra vilket tema utsagan bäst representerar.

IKT utgjorde ett viktigt verktyg för att bidra till FoU-samarbetets förutsättningar och blev därför inordnat i eget tema.

Delstudie 2, avsåg att besvara den andra forskningsfrågan: *Hur kan ett praktiktäna FoU samarbete organiseras och struktureras givet pedagogernas förväntningar?* För att kunna besvara frågan gjordes en innehållsanalys av den formulerade SPSM-ansökan, det vill säga en tolkning av det som direkt uttrycktes i ansökan (Graneheim & Lundman, 2004). Innehållsanalysen avsåg att söka efter teman som kunde relateras till vad som kan känneteckna ett FoU-samarbetes organisering och strukturering samt hur dessa innehållsteman skulle kunna utmytna i en plan för att möta pedagogernas uttryckta förväntningar. Ansökan, vilken skrevs under 2017 var fokus för delstudie 2.

Datamängd och databearbetning. I stort följer databearbetningen för delstudie 2 en likadan process som den som beskrivs för delstudie 1. Det som skiljer är att datamängden i denna studie var betydligt mindre. Kommunens ansökan till SPSM lästes ett flertal tillfällen och relativt snabbt blev resultattemana synliggjorda. Dessa namngavs utifrån det bärande innehållet och olika färgmarkeringar gjordes manuellt i texten för att synliggöra teman som svarade mot syfte och forskningsfrågan.

RESULTAT

Ett sätt att förstå hur en FoU-process för praktiktäna forskning i glesbygdsskolans miljö kan utformas är att initialt i FoU-samarbetet synliggöra vilka förväntningar de involverade aktörerna har på FoU-samarbetet för att därefter kunna skapa en struktur och ett behovsbaserat innehåll för det fortsatta samarbetet. Nedan presenteras analysresultatet för delstudie 1.

I den tematiska analysen kunde pedagogernas och specialpedagogernas förväntningar delas in i två övergripande grupper. Den ena gruppen uttryckte sig mer skeptiska i det empiriska skriftliga utsagorna, de föreföll inte ha så höga förväntningar på FoU-arbetet vilket kan illustrera en *svag anknytning* till FoU-samarbetet, tänkbara skäl för svag anknytning diskuteras i diskussionsavsnittet. Den andra gruppen visar på utvecklade förväntningar och flertalet informanter visar på en utvecklade och *stark anknytning* till FoU-projektet.

Resultat delstudie 1

I resultatanalysen framträdde tre bärande teman: ”Svag anknytning till FoU-projektet och upplevd misstro”, ”IKT” och ”Stark anknytning till FoU-projektet och tilltro”.

Svag anknytning till FoU-projektet och upplevd misstro

Hur ett FoU-arbete har förankrats och hur hög delaktigheten varit i relation till skolaktörerna kan vara av betydelse för den kommande arbetsprocessen. Av det skälet är det viktigt att synliggöra om någon upplever svag anknytning till FoU-arbetet eller om, och i så fall vilken, misstro som finns, exempelvis mellan yrkesgrupperna. Låga förväntningar och en uppfattning om att FoU-arbetet handlade om att spara tid uttrycktes av en informant.

Om jag ska vara helt ärlig så har jag inte haft några särskilda förväntningar inför detta arbete. Det beror på att jag fick uppfattningen i våras att det mest innebar att vi skulle lära oss hur vi kunde ”samtala” via webben med vår specialpedagog - allt för att spara tid (P1)

De flesta pedagogerna uttryckte att de ofta hade känt en avsaknad av specialpedagogisk handledningstid och såg fram emot att samarbeta med specialpedagogerna på ett nytt sätt och på så vis erhålla mer specialpedagogisk handledningstid. Dock hade långvarig brist på frekvent handledningstid skapat vissa spänningar och misstro mellan de två yrkesgrupperna. Under en tidsperiod innan FoU-samarbetet startade hade pedagoger och specialpedagoger regelbundna Elevhälsomöten (EHM) och de som deltog i dessa möten var pedagoger, specialpedagoger, skolsköterskan, kuratorn och rektorn. Vid inledningen av FoU-samarbetet framkom att flera pedagoger ansett att dessa EHM-möten var mer en arena för prat än något som gav underlag för praktisk handling.

I våras fick vi säga vad vi tyckte om EHM-mötena och jag tror att de [specialpedagogerna] fick mycket kritik då de har tagit mycket tid i anspråk och gett lite tillbaka. (P1)

En informant gav än starkare uttryck för misstro och menade att nuvarande organisering av elevhälsan inte svarade mot behoven och önskade därvidlag att FoU-projektet skulle leda till att skolhuvudmannen genomförde en översyn av organiseringen av hela kommunens elevhälso-team.

Mina förväntningar är att det leder till en översyn av eht [elevhälsotemat] överhuvudtaget och en jämnare fördelning av de specialpedagogiska insatserna. (P2)

Under de tidigare EHM-möten föreföll också en inbördes hierarki ha utvecklats i EHM-gruppen, vilket kan påverka förväntningarna på FoU-arbetet. Hierarkin som beskrevs var att specialpedagogen, utifrån pedagogernas perspektiv, stod lägst i ställning i förhållande till exempelvis speciallärare, skolsköterska eller kurator.

Få bättre insikt i vad exakt den specialpedagogiska kompetensen består i samt vilken hjälp vi lärare kan förvänta oss. (P4)

Det framkom även att det borde finnas någon annan som direkt hjälper eleverna, exempelvis speciallärare som ägnar sig åt att undervisa eleverna och inte direkt handleda lärarna:

...finns ingen speciallärare [kopplad till klassen] vilket är katastrof då det finns elever med åtgärdsprogram. Vi känner oss utelämnade och skäms för föräldrar över de brister som finns. (P5)

Även specialpedagogerna upplevde denna tidigare misstro och hade en önskan om att långsiktigt bygga starka och hållbara relationer med pedagogerna, vilket visade sig tydligast i två av specialpedagogernas utsagor:

Viktigt med tätare kontakt med personal, samarbeta så att vi minskar snabba ofta oreflekterade åtgärder och öka anpassningar för elever i klassrummet generellt så att särskilt stöd endast behövs för ett fåtal, de som verkligen är i behov av det. Att bygga en stadig grund i verksamheten, att öka vi-känslan! (SP1)

Jag tänker att det viktigaste är att vi skapar goda relationer mellan specialpedagogerna och lärarna och bygger upp ett bra förtroende för varandra, vilket vi kanske har saknat. Jag tänker också att det är viktigt att vi har samma förväntningar på handledningen, hur den ska gå till och vad den ska leda till, att vi med våra olika kompetenser tillsammans ska hitta vägar framåt i arbetet med eleverna. För i slutändan ska detta ändå leda till att eleverna får bättre förutsättningar för att utvecklas och lyckas i skolan. Så det jag hoppas mest med detta projekt är ett ökat samarbete mellan alla parter. (SP2)

IKT

Nästan alla involverade pedagoger och specialpedagoger, oavsett misstro eller tilltro till FoU-samarbetet uttryckte en likartad oro för att använda IKT som ny digital mötesarena. Skulle allt fungera och skulle det vara svårt, var två ofta förekommande funderingar. De två utsagorna representerar väl det många uttryckte.

Tanken att ha kontakt med specialpedagogerna via skype/hang out skrämmer mig lite eftersom jag tycker att tekniken är svår. (P6)

Någon hade bestämt sig för att anse att möten över IKT var ett andrahandsalternativ: *Bäst är dock de fysiska mötena! (P7)*). Dock försvann denna teknikoro snabbt och redan efter någon månad talade knappt någon av informanterna om att tekniken var svår eller skapade oro.

Stark anknytning till FoU-projektet och tilltro

Temat illustrerar, på olika sätt, informanternas intresse för och anknytning till FoU-samarbetet mellan de två medverkande yrkeskategorierna. Flertalet informanter såg möjligheter till en ökad tillgänglighet till specialpedagogisk handledning via fjärrhandledning samt att utveckla en ömsesidighet mellan personalgrupperna, inom ramen för FoU-samarbetet. Detta uttalande från en pedagog får representera vad flertalet informanter skrev:

Att specialpedagogerna finns tillgängliga och att det finns ett ömsesidigt engagemang för eleverna. Att de fungerar som stöttande för oss klasslärare samt att det finns en kontinuerlig och tydlig återkoppling. Det ska finnas en tydlig ärendegång. En tanke är att deras blanketter skulle finnas samlade på google drive för att förenkla för alla när en specifik blankett ska finnas. (P8)

En samsyn mellan pedagoger och specialpedagoger uttryckes och så även en önskan om att FoU-samarbetet skulle leda till en utvecklad lärmiljö.

Mina förväntningar på fjärrhandledningen är att vi [lärare och specialpedagoger] ska få en samsyn kring hur vi skall arbeta samt vad vi kan bidra med i våra olika professioner. (P9)

Jag förväntar mig att handledningen ska leda till en lärmiljö som kommer att passa största delen av eleverna. Det jag kan bidra med är min erfarenhet av elever i svårigheter och hur man kan tänka på ett annat sätt. (SP3)

Under en föreläsning kom ordet ”förändrings-arbete” upp och då klarnade det för mig. Om detta arbete leder till att våra elever får en effektivare och bättre spec-hjälp så är det värt allt arbete! (P1)

Ökad och regelbunden kommunikation mellan pedagoger och specialpedagoger sågs också som positiva förväntningar av FoU-samarbetet, vilket ett flertal pedagoger uttryckte på olika sätt.

Jag har stora förväntningar på Specialpedagogisk fjärrhandledning. Jag förväntar mig att ha en dialog med specialpedagogerna om hur man kan göra vid olika situationer i skolvardagen. Det kan vara konfliktsituationer, rutiner, barn som har det jobbigt, mm. (P7)

Jag hoppas att man kan prata mer med specialpedagogerna mer än man har gjort förut. (P10)

Förväntningarna innebar även önskan om ökad kontinuitet för specialpedagogisk handledning och ett fördjupat innehåll.

Mina förväntningar är i alla fall höga, jag hoppas det blir någonting bra av detta! (P3)

Resultat delstudie 2

Innehållsanalysen utifrån kommunens ansökan synliggjorde följande övergripande teman: ”Förankring och transparens”, ”Behovsbaserat innehåll”, ”Kompetensutvecklingsbehov” och

”Behov av utökad specialpedagogisk handledning”. Inte heller dessa teman är strikt renodlade utan vissa teman flikar in i varandra men i resultatbeskrivningen är innehållet placerat under det tema som bäst representerar innehållet.

Den andra forskningsfrågan som skulle besvaras var; *hur kan ett behovsbaserat, praktisknära skolutvecklingsarbete organiseras och struktureras utifrån en FoU-ansökan?* I det följande redovisas resultatet för delstudie 2 som är en innehållsanalys av skolhuvudmannens FoU-ansökan till SPSM.

Förankring och transparens

I FoU-ansökan framkom förankring som ett tydligt tema. I genomläsningen framgick att FoU-projektet var väl förankring i hela skolorganisationen, vilket skrevs fram enligt följande:

Det planerade utvecklingsarbetet är förankrat i barn och utbildningsnämnden via nämndens intention att utveckla IT och fjärrundervisning i skolsystemet. Projektidén om fjärrhandledning är sprungen ur rektors och specialpedagogernas uppdrag av att möta alla klasslärares behov av specialpedagogisk handledning i glesbygdsskolorna, trots långa avstånd. (s. 3).

Denna skrivning i ansökan gällande förankring bland skolaktörer, tjänstemän och politiker visar att projektet inte bara var väl förankrat utan även att det var väl känt i skolorganisationen och en sådan transparens torde utgöra en grundförutsättning för genomförandet av FoU-projektet.

Vilka som skulle ingå i FoU-projektets organisation var inte explicit framskrivet i ansöknings-texten, dock framgår i projektbudgeten att en projektgrupp skulle finnas och i den skulle det ingå en projektledare (som även benämns, kommunal samordnare), specialpedagoger, IT-pedagog och forskare. Givet den tid som budgeten angav för projektgruppen så var det projektgruppen som skulle ansvara för att utvecklingsarbetets genomfördes i alla dess delar och även upprätta av en behovsbaserad aktivitetsplan och plan för kompetensutveckling, vilket finns utförligare beskrivet under temana *Behovsbaserat innehåll* och *Kompetensutvecklingsbehov*. Det framgick även i ansökan att dokumentationen från projektmötena skulle finnas tillgängliga på en gemensam plattform som alla projektdeltagare skulle ha tillgång till. Detta visar på en den transparenta viljeinriktningen som fanns i ansökan, att alla som berördes skulle känna till och kunna följa olika mötesbeslut FoU-projektet.

Behovsbaserat innehåll

I ansökan framgår att; *utvecklingsarbetet ska baseras på utvecklingsbehov uttryckta av skolans aktörer, exempelvis specialpedagoger, klasslärare, rektor, kommuntjänstemän...* (s. 1). Det planerade FoU-arbete skulle således ta utgångspunkt i skolaktörernas uttryckta behov och under ansökningsrubriken: *Beskriv de aktiviteter som ni planerar att genomföra för att nå målen* (sid 5) framkommer det att behovsbaserade aktiviteter för FoU-projektet ska tas fram av projektgruppen i en aktivitetsplan för att sedan diskuteras och beslutas med samtliga pedagoger och specialpedagoger. Det övergripande målet med FoU-ansökan hade även brutits ner och förkortats till fyra och dessa delmål var att: a) fler elever tidigare och snabbare ska ges behovsbaserade specialpedagogiska insatser genom att klassläraren får en snabbare tillgång

till specialpedagogens kompetens när fjärrhandledning tillämpas, b) klassläraren i glesbygdsskolan via utvecklingsarbetet ges en mer frekvent specialpedagogisk handledning, c) via kvantitativa och kvalitativa aktiviteter följa hur den specialpedagogiska handledningen omsätts i klassrumspraktiken av klassläraren och c) utveckla behovsbaserade kompetenser hos specialpedagoger och klasslärare, vilket görs via behovsbaserade processutbildningsinsatser. Tabell 1 är en sammanfattande analys av ansökningstextens innehåll och beskriver i korthet det som framgår i ansökan vad gäller FoU-projektets delmål, aktiviteter, målgrupp, ansvarig och en initial tidplan.

Tabell 1. Sammanfattning av de planerade aktiviteterna aktivitetsplanens utifrån syfte och delmål. Tabellen exemplifierar två av de fyra delmålen (A och D).

Övergripande mål nedbrutet till delmål	Aktiviteter för att nå delmålet	Vem riktar sig aktiviteterna till?	Vem är ansvarig för att innehåll och genomförande?	När?
A	Nuläge i form av: - Totalt antal handledningstillfällen till klasslärarna per specialpedagog ht 2019? - Hur många är fysiska resor som specialpedagogerna tidigare gjort till de fyra berörda skolorna?	Specialpedagoger	Kommunal samordnare	Innan utvecklingsprojektet startar och i slutet av utvecklingsarbetet.
D	Processutbildning* till samtliga skolaktörer som ingår i utvecklingsarbetet. Behovsbaserat innehåll utifrån enkät- och intervjuvar. I processutbildningen ingår även att deltagarna och forskarna skriver fram en första, mer detaljerad aktivitetsplan. *Processutbildningens innehåll skrivs fram i separat dokument.	Pedagoger, specialpedagoger, kommunal samordnare, berörd rektor	Forskaren	Start för utvecklingsarbetet genom en utbildningsinsats. Nya behovsbaserade utbildningsinsatser ges.

I ansökningstexten (sid 5) framgick följande: *Eftersom utvecklingsarbetet ska utgå från pedagogernas behov och att specialpedagogisk fjärrhandledning betraktas som en relativt ny handledningsform är det i aktivitetsplanen omöjligt att förutse alla utvecklingsbehov. Av det skälet kommer en förfinad aktivitetsplan att skrivas fram i samarbete med samtliga ingående aktörer i samband med den första utbildningsinsatsen. Eftersom utvecklingsarbetet är behovsbaserat så finns även medvetenheten om och viljan samt beredskapen att kontinuerligt revidera aktivitetsplanen.* Ansökningstexten vittnar om att skolhuvudmannen lagt sig vinn om att aktiviteterna skulle vara behovsbaserade och deltagarstyrda och att ansökan till SPSM av det skälet inte kunde bestå av en alltför detaljerad aktivitetsplan eftersom denna skulle växa fram utifrån deltagarnas behov.

Kompetensutvecklingsbehov

Utifrån innehållsanalysen av ansökan framkom vikten av att genomföra olika behovsbaserade kompetensutvecklingsinsatser. Ett exempel skrevs fram på sidan 4 i ansökan: *I syfte att utveckla fjärrhandledningskompetensen hos både specialpedagogen och klassläraren ska behovsbaserade processutbildningsinsatser genomföras.*

Exemplet från sidan 4 i ansökningstexten är nog det tydligaste exemplet på önskad behovsbaserad kompetensutveckling, vilket troligen bottenar i att det fanns en rädsla för att den tekniska delen i fjärrhandledningen inte var tillräckligt god. Andra kompetensutvecklingsinsatser var inte lika tydligt framskrivna utan skulle utgå från deltagarnas behov som skulle ske via en ini-

tial behovsinventering. Inventeringen skulle genomföras av forskaren via fokusgrupper och en webbenkät. Vidare framkom att kompetensutvecklingsinsatserna så långt som möjligt skulle vila på vetenskaplig grund, vilket innebär att det yttersta ansvaret för att genomföra behovsbaserad kompetensutveckling tillskrevs forskaren.

Vidare framkom i ansökan att: *En del av specialpedagogens arbetsuppgifter är att arbeta förebyggande* (sid. 5) och i delmål C beskrivs vikten av *kontinuerliga behovsbaserade utbildningsinsatser* (sid. 4) för att samtliga medverkande pedagoger skulle erbjudas ytterligare kompetens och verktyg för att än bättre klara det specialpedagogiska uppdraget.

Kompetensutvecklingsinsatserna avsåg att bidra till att ge samtliga deltagare en gemensam specialpedagogisk kunskapsbas utifrån de behov som framkommit. Dessa insatser skulle vara återkommande och löpa som en röd tråd genom hela FoU-samarbetet.

Behov av utökad specialpedagogisk handledning

I ansökningstexten framkom behovet av att förändra och utveckla den tidigare specialpedagogiska handledningen, vilket exemplifieras i de följande två citaten från ansökan: *...klasslära- ren i glesbygdsskolan ska via utvecklingsarbetet även ges en mer frekvent specialpedagogisk handledning* (sid. 3).

Samtliga glesbygdsskolor har tillgång till specialpedagogisk kompetens, dock kan tillgången på den specialpedagogiska kompetensen vara begränsad eller att lärarna i glesbygdsskolan får vänta länge innan specialpedagogen kan besöka glesbygdsskolan (sid. 2).

Genom fjärrhandledning var intentionen att utöka tiden till specialpedagogisk handledning genom att reducera specialpedagogernas resor mellan tätorten och glesbygdsskolor och i stället använda tiden till utökad specialpedagogisk handledning via fjärr. Effektiviseringen bestod både i att öka frekvensen av specialpedagogisk handledning och att fler klasslärare skulle erhålla handledning än vad som tidigare varit möjligt. Denna tidseffektivisering avsåg även att bidra till att öka likvärdigheten mellan kommunens skolor genom att fler elever, genom lära- res specialpedagogiska verksamhet, tidigare och snabbare får de stödinsatser de har behov av.

DISKUSSION

Syftet med föreliggande studie var att bidra med kunskap om hur praktknära formella sam- arbetsprocesser formas i ett forsknings- och utvecklingsarbete avseende specialpedagogisk fjärrhandledning i svenska glesbygdsskolor.

Vikten av att analysera ett nuläge

Pedagogernas utsagor vittnade om att tidigare erfarenheter av specialpedagogisk handledning utgjordes av ett bräckligt samarbete, vilket i sin tur resulterade i en svag förväntan och an- knytning och till FoU-samarbetet. Trots att det fanns en önskan om fler och mer regelbundna specialpedagogiska handledningstillfällen, präglades samarbetet initialt av viss misstro och irritation mellan de båda yrkesgrupperna, vilket härrörde från den tidigare erfarenheten av specialpedagogisk handledning. Dessa negativa förväntningar kan ha en grund i att Elevhäl- somöten (EHM), trots goda intentioner, hade tagit mycket tid i anspråk, vilket resulterade i en tydlig avsaknad av tid för regelbunden specialpedagogisk handledning. Dessutom framkom att

det inom EHM fanns en rådande hierarki där speciallärare rankades högre än specialpedagoger. Möjligen kunde denna hierarki bero på speciallärarens ämneskompetens och uppdrag att bedriva undervisning med elever i behov av extra stöd. Oavsett orsak så åsidosattes specialpedagogens handledande kunskap vid flertalet EHM-möten, vilket resulterade i utebliven handledning. Detta kan visa att det finns ett olöst dilemma om hur synsättet på två likartade yrkeskategorier kan försvaga och/eller förstärka den ena yrkeskategorin på den andra yrkeskategorins bekostnad. Oavsett detta dilemma är utvecklandet av en icke behovsanpassad och väl förankrad EHM-organisation, något som kan relateras till en byråkratisk organisation (Skrtic, 1991a, 1991b, 1985). Ytterligare ett uttryck för tidigare missnöje kan bero på att elevhälsans organisation och den specialpedagogiska handledningen inte ansågs vara jämlik, eftersom pedagogerna i glesbygdsskolor ofta fick vänta länge på att specialpedagogen skulle besöka skolan och på så vis erhålla den handledning som pedagogen hade rätt att få (jmf Assarsson, 2007; Jobér, 2015). Som ett resultat av skolaktörernas utsagor så tog skolhuvudmannen beslut om översyn av elevhälsans organisation och hur specialpedagogisk handledning än bättre ska fördelas mellan samtliga skolor i kommunen.

Denna negativa förväntan med olika uttryck av irritation tog å ena sidan, för flertalet pedagoger och specialpedagoger, en hel del energi och mycket tid i anspråk inledningsvis i FoU-samarbetet. Detta medförde att bearbetningen av dessa tidigare negativa erfarenheter, behövde synliggöras, diskuteras och redas ut innan FoU-samarbetet kunde påbörjas. Å andra sidan var det bra att dilemmat framkom i ett tidigt skede då det kunde bearbetas initialt i FoU-samarbetet. Här var förmodligen forskarens uppdrag viktigt, att någon utifrån kom och hjälpte till att blottlägga svårigheterna med tidigare EHM. Den initiala misstron mellan skolaktörernas kunde ha stjälpit hela FoU-samarbetet om inte en tidig nulägesanalys hade gjorts.

Önskan om utvecklat samarbete

Variation fanns förvisso men de allra flesta pedagogerna hade höga och positiva förväntningar på FoU-samarbetets innehåll och organisering. Utifrån förväntningar om innehåll fanns en önskan om ett ömsesidigt specialpedagogiskt engagemang i allmänhet och i synnerhet för specialpedagogisk fjärrhandledning. Specialpedagogerna förväntades vara stöttande för klasslärare och vice versa och genom det specialpedagogiska fjärrhandledningssamtalet skulle ökad kontakt och mer frekvent kontakt upprättas, vilket även skulle möjliggöra en kontinuerlig, tydlig och ömsesidig återkoppling. En samsyn mellan pedagoger och specialpedagoger föreföll utgöra ett behov och dessutom en önskan om att FoU-samarbetet skulle leda till en utvecklad lärmiljö. Regelbunden och ökad kommunikation mellan pedagoger och specialpedagoger sågs också som en positiv del av FoU-samarbetet.

Initialt i FoU-samarbetet tydliggjordes även att pedagoger vid de fyra glesbygdsskolorna och de fyra specialpedagogerna behövde, utifrån kommande IKT-baserade handledningar, utmana och utveckla befintliga handledningstraditioner. En utmaning låg i att specialpedagogen skulle gå från att med bil besöka glesbygdsskolan för varje handledningstillfälle till att ge specialpedagogisk handledning genom att använda datorns IKT som mötesplats med läraren. Vad gällde några informanternas oro och rädsla för att använda IKT som verktyg i den specialpedagogiska handledningen så fanns den oron bara i initialt i FoU-samarbetet. De flesta pedagogerna var väl rustade för användandet av IKT eftersom de såg den specialpedagogiska potentialen i att användningen av verktyget, tekniken blev ett medel för att nå uppsatta specialpedagogiska mål, vilket framgick i en studie av Pettersson och Näsström (2020).

Lyhört FoU-samarbete

Att alla involverade aktörer är väl insatta i vad som skrivs i en FoU-ansökan kan inte nog betonas. Men det är även viktigt att skribenterna i ansökningsförfarandet är lyhörda för behoven och kan uttrycka dessa i en ansökningstext. Dessutom finns en stor potential i att utforma ansökan utifrån att inte alla frågor kan besvaras utan betona att det kommande FoU-samarbetet måste vara vägvisare för hur delar av innehållet kan utformas (jmf ULF).

Att en forskare varit närvarande i stora delar av utvecklingsdelen av projektet har förmodligen haft betydelse för att utveckla samverkan mellan pedagoger och specialpedagoger. Forskarnärvaron gäller troligen även FoU-samarbetets innehåll, struktur som utvecklades via den gemensamma aktivitetsplanen, som även inbegriper den behovsbaserade kompetensutvecklingsplanen (processutbildningen) och hela FoU-samarbetets dokumentation. Vikten av en sådan transparent struktur och organisation bidrar till hög delaktighet, vilket är förenligt med en adhokratisk organisation (Skrtic 1991a, 1991b, 2005). Dock var behovsbaserade planer en relativt arbets- och tidskrävande process, men väl värt mödan eftersom innehållet i aktivitetsplan och kompetensutvecklingsplan var väl kända och utarbetade i dialog med samtliga aktörer.

Mötet mellan forskning och praktik kan ha olika syften och innehåll och kan därför utformas på olika sätt. I detta FoU-samarbete framträder tre olika former för samarbetet mellan forskare och skolaktörerna (jfr ULF): a) utvecklingsprocessen har utformats utifrån ett nära samarbete mellan forskare och skolaktörer och innehållet har vuxit fram i en nära dialog mellan samtliga aktörer, b) den behovsbaserade kompetensutvecklingsplanen har varit forskarledd, och c) forskaren har medverkat i skolhuvudmannens projektgrupp för FoU-samarbetet.

KONKLUSION

Forskningsfrågorna som ställdes i föreliggande studie var 1) *vilka förväntningar hade de involverade aktörerna på FoU-samarbetet?* och 2) *hur kan ett behovsbaserat, praktiktäna skolutvecklingsarbete organiseras och struktureras utifrån en FoU-ansökan?* I det följande sammanfattas dessa frågor i relation till resultat och diskussion.

Förväntningarna kan mot bakgrund av resultaten speglas utifrån de ingående aktörerna (pedagoger, specialpedagoger och forskaren) olika uppdrag. Pedagogernas uppdrag är styrda utifrån skollagar och Skolverkets allmänna Råd (Skollag, SFS 2010:800; Skolverket, 2014) som bland annat föreskriver att pedagoger ska undervisa alla elever i skolan och specialpedagogers uppdrag är bland annat att handleda pedagoger/lärare så att de i sin tur blir stärka i att utveckla den egna undervisningen, lärmiljön och den specialpedagogiska verksamheten.

Forskarens uppdrag i FoU-samarbeten utgörs dels av förväntningar från finansiären SPSM, forskarsamhället och förväntningar från skolans uppdragsgivare och pedagoger. I detta FoU-samarbete utgjordes förväntningarna av att exempelvis bidra med kunskap om den vetenskapliga grund som var relevant för utvecklingsarbetet men även att utmana skolpraktiken genom att bidra till att pedagogerna möter något ovanligt som de ej känner till eller är oprövat och då kan detta ovanliga framkalla en förändring. Men detta är en svår balansgång, om det nya blir alltför ovanligt riskerar det att pedagogerna inte låter sig intresseras och som följd kan behovsbaserade förändringar utebli (jmf Andersen, 2011).

Förväntningarna i ett utvecklat långsiktigt samarbete måste även ställas i relation till behov och vilket nuläge som råder för de ingående aktörerna. Resultatet visar att den inledande nulägesanalysen var viktig, inte minst för att den bidrog till kunskap om att tidigare samverkansform (EHM) hade utvecklat en viss misstroendekultur mellan pedagoger och specialpedagoger. Om inte nulägesanalysen hade gjorts så hade risken varit att vissa delar av studiens resultat blivit missvisande. Forskarens initiala insats blev därför att påvisa och stödja arbetet med att undanröja tidigare uppkomna samarbetshinder, vilket förvisso tog tid, men när det väl var gjort kunde FoU-samverkansprocessen planeras och struktureras, givet pedagogernas förväntningar.

Forskning och skolpraktik har ett långt ifrån oproblematiskt förhållande, där exempelvis forskares och pedagogers uppdrag skiljer sig när det gäller kultur, normer, regler och förväntningar. Kunskapen från denna studie visar dock att när olika professioner ingår ett långsiktigt, strukturerat och transparent FoU-samarbete krävs inte bara aktörernas olika kompetenser, nulägesanalyser, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (jmf ULF), utan det fodras även en stor portion lyhördhet, uthållighet, omtag, öppenhet, ärlighet och humor för att lyckas.

Slutord

Till den aktuella kommunen: Tusen tack för intressant och lärorikt FoU-samarbete och till Specialpedagogiska skolmyndigheten som beviljade medel till FoU-projektet. Forskaren är ansvarig för all text i detta kapitel, datainsamling, resultat, analys och diskussion. De fyra specialpedagogerna har varit behjälpliga genom att läsa texten och komma med råd och synpunkter till förbättringar. Extra varmt tack till Er för denna samarbetande process.

REFERENSER

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersen, T. (2011). *Reflekterande processer: samtal och samtal om samtalen*. Lund: Studentlitteratur.

Anderson, M. (2010). Images of small schools. I M. Anderson, M. Davis, P. Douglas, D., Lloyd, B. Niven, & H. Thiele (Eds.), *A collective act: Leading a small school* (pp. 1-60). Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Hampshire: Ashford Colour Press.

Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3), 1-9.

Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). Overview: The state of scientific research in school consultation. I W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school Consultation* (pp. 3–17). New York: Routledge.

From, J., Pettersson, F., & Pettersson, G. (2020). Fjärrundervisning – en central del i skolans digitalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 69-91.

Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.

Handal, G. & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

Hylén, J. (2013). *Digitalisering i skolan – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Ifous.

Hylén, J., Franzén, E., From, J., & Pettersson, G. (2018). *Digitalisering för framtidens skola. Fjärrundervisning – bättre utsikter för fler elever*. Stockholm: Ifous.

Håkansson-Lindqvist, Marcia (2015). *Conditions for technology enhanced learning and educational change: a case study of a 1:1 initiative*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.

Jeddeskog, G. (2005). *Ch@nging school: implementation of ICT in Swedish school, campaigns and experiences 1984-2004*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Jobér, A. (2015). *Social klass i skolan. Det kompensatoriska uppdraget*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundgren, U.P. (2006). Utbildningsvetenskapliga kommitténs tillkomst. I Vetenskapsrådet, *Utbildningsvetenskap vid Vetenskapsrådet 2001-2005: med verksamhetsberättelse för 2005* (s. 7-9). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Läroverutbildningskommittén (1999). Att lära och leda: en läroverutbildning för samverkan och utveckling: Läroverutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63). Stockholm: Fritzes.

Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande: lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021.

Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck. Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.

Pettersson, G., & Ström, K. (2017). Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden: An Act of Collaboration between Educators. *Journal of Education and Training*, 4(1): 8-26.

Pettersson, G., & Näsström, G. (2020). Educators' Digital Competence in Swedish Rural Schools. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 65-82.

Picciano, A.G., & Seaman, J. (2007). K-12 online learning: A survey of U.S. School district administrators. *Online Learning*, 11(3), 11-37.

Proposition 2016/17:50. *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2016/11/prop.-20161750/>

Regeringsbeslut III:4, 2017-03-17. *Uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning*.

Skollag (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skrtic, T. M. (1985). Doing naturalistic research into educational organizations. I Y.S. Lincoln (Ed.), *Organizational theory and inquiry: the paradigm revolution* (pp. 185-220). Beverly Hills: Sage.

Skrtic, T. M. (1991a). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-207.

Skrtic, T. M. (1991b). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.

Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149-155.

Stagnvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorising special education* (pp. 137-155). London: Routledge.

Ström, K., & Linnanmäki, K. (2011). Specialpedagogik – för mångfald i skola och samhälle. I S. E. Hansén, & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 239-258). Lund: Studentlitteratur.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning – Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademi.

Söderlund, A. (2000). *Det långa mötet – IT och skolan: Om spridning och anammande av IT i den svenska skolan*. (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.

8.

Samundervisning – ett sätt att stödja mångfalden i klassrummet

Maria Rönn-Liljenfeldt

För att lyckas utveckla en inkluderande skola där mångfald bejakas lyfter forskarna fram det mångprofessionella samarbetets betydelse, speciellt samarbetet mellan speciallärare och allmänlärare (klasslärare, ämneslärare) i form av samundervisning. Med samundervisning avses att två eller flera lärare med olika kompetens samplanerar och undervisar tillsammans i klassen.

Syftet med detta kapitel är att bidra med kunskap om hur undervisningssamarbete mellan speciallärare och andra lärare kan organiseras och vad som krävs för utveckling av samundervisning i en inkluderande skola. Kapitlet belyser olika samundervisningsmodeller utgående från tidigare forskning och återkopplar till praktiskt arbete i klassrummet. Det praktiska arbetet beskrivs utgående från hur jag själv, i egenskap av speciallärare, använt mig av de olika samundervisningsmodellerna och med självreflektion som verktyg för utvärdering och utveckling diskuteras möjligheter och hinder för samundervisning som undervisningsform.

INLEDNING

Liksom de andra nordiska länderna har Finland i och med Salamanca deklARATIONEN (Unesco, 1994) förbundit sig att utveckla utbildningen i en inkluderande riktning. Under de senaste två decennierna har innebörden i begreppet inkludering vidgats från en fokusering på den enskilda eleven med särskilda behov och hans fysiska placering till en fokusering på skolornas förmåga att möta mångfald (Ainscow, 2015; Haug, 2017; Janhukainen, 2015).

I grunderna för läroplanen för den finländska grundläggande utbildningen (2014) poängteras alla elevers lika värde och jämlika möjligheter för utveckling och lärande oberoende av skillnader i egenskaper, funktionsförmåga eller bakgrund. Fokus på tidiga insatser och adekvat stöd har stor betydelse i arbetet mot marginalisering och skolavbrott. Det är viktigt att lärandet kan löpa obehindrat och att inlärningssvårigheter förebyggs och upptäcks på ett tidigt stadium.

För en tydligare väg mot en inkluderande skola infördes trestegsstödet i den finländska grundläggande utbildningen åren 2010-2011. De tre stödnivåerna är allmänt, intensifierat och

särskilt stöd. I läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014) framhålls att stöd för lärande och skolgång är något som berör alla lärare som undervisar eleven och att stödet skall ordnas i samarbete mellan lärare, övrig personal och hemmet. I enlighet med ett inkluderande perspektiv ska stödet först och främst ordnas genom differentiering och flexibla arrangemang i *elevens egen undervisningsgrupp*. Den enskilda eleven bör ges möjligheter att uppleva att hen lyckas i lärandet som *medlem i gruppen* och elevers positiva uppfattning om sig själv och skolarbetet bör stödjas. Specialundervisning på deltid omnämns som en central stödform på alla tre stödnivåer och kan organiseras som *samundervisning*, smågruppsundervisning eller individuell undervisning. Eleven ska i första hand ges stöd i den egna undervisningsgruppen och närskolan. Strävan efter inkludering och införandet av trestegsstödet har således ändrat allmänlärarens ansvar och lett till nya roller för både speciallärare och allmänlärare. De finländska lärarna har alla femårig utbildning på magisternivå. För att utbilda sig till speciallärare finns två alternativ: (1) att gå ett magisterprogram med specialpedagogik som huvudämne eller (2) att först gå utbildningen på magisternivå till klass- eller ämneslärare och därefter under drygt ett år studera specialpedagogik (Förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet, 1998). Allmänläraren har inte i samma utsträckning som specialläraren kunskap om olika typer av inlärningshinder och specialläraren har inte samma erfarenhet och kunskap som allmänläraren av arbete i klass och därför behövs ett nära samarbete mellan allmänläraren och specialläraren för att lyckas differentiera undervisningen i klassen. Ökad kunskap om undervisningssamarbete mellan lärare med och utan specialpedagogisk kompetens behövs för samtliga centrala aktörer i en inkluderande skola. Syftet med detta kapitel är således att bidra med kunskap om hur undervisningssamarbete mellan speciallärare och andra lärare kan organiseras och vad som krävs för utveckling av samundervisning i en inkluderande skola.

Kapitlet bygger på den kunskap om samundervisning som kan hämtas från tidigare forskning men jag hämtar även lärarerfarenhetsbaserad empiri från mitt arbete som samundervisande lärare. Jag beskriver inledningsvis samundervisningens karaktär samt vilka uppfattningar om samundervisning som forskningen lyfter fram ur lärar- och elevperspektiv. Skolledares roll har visat sig vara av stor betydelse för utveckling och implementering av samundervisning och därför har jag valt att kort även beskriva den aspekten. Därefter belyser jag fem olika samundervisningsmodeller ur ett teoretiskt perspektiv och i tillägg presenterar jag hur jag själv tillsammans med allmänlärare genomfört samundervisning utgående från de olika modellerna.

I kapitlet använder jag mig av begreppet speciallärare för den lärare som har specialpedagogisk kompetens och allmänlärare syftar till alla lärare med någon form av allmänpedagogisk kompetens så som exempelvis klass- och ämneslärare.

TIDIGARE FORSKNING – UTGÅNGSPUNKTER FÖR SAMUNDERVISNING

Samundervisning har definierats av Gatley och Gatley (2001) som ett samarbete mellan allmänlärare och speciallärare gällande gemensamt undervisningsansvar för samtliga elever i klassrummet. Murawski (2006) tillägger i sin definition att samundervisning är en process innehållande samplanering, saminstruktion och sambedömning.

Allt sedan Salamanca deklARATIONEN (Unesco, 1994) poängterade vikten av en inkluderande undervisning har intresset för samundervisning ökat och blivit en accepterad inkluderande undervisningsform på internationell nivå och i en del länder så som USA och Italien har

samundervisningen utvecklats och implementerats mer än i andra länder (Saloviita, 2018). Enligt flertalet forskare har strävan efter en inkluderande skola lett till ökad medvetenhet om kraven på och behoven av mångfald i klassrummen. Dessutom anser majoriteten av lärarna som samundervisar att det kollaborativa arbetet är ett lämpligt arbetssätt för att kunna erbjuda olika former av differentiering och tillgodose de stödbehov som finns inom klassens ram (Friend, 2008; Gräsel, Fussangel & Probstel, 2006; Kliegl & Weaver, 2014). Med utgångspunkt i de nordiska länderna verkar det som om finländska forskare är de som visat störst intresse för samundervisning (Sundqvist & Lönnqvist, 2016).

I den finländska läroplanen används kompanjonundervisning som begrepp men det har ofta blandats ihop med arbetssättet när två allmänlärare slår ihop två klasser och undervisar tillsammans. På så sätt ökar inte lärartätheten, den är fortfarande 1/20. Därför har jag valt att följa Sundqvist (2014) definition och använder således begreppet samundervisning för att belysa undervisningssamarbetet mellan allmänlärare och speciallärare där specialläraren, i stället för att plocka ut elever i behov av specialpedagogiskt stöd för att ge dem enskild eller smågruppsundervisning, kommer in i klassrummet och undervisar tillsammans med allmänläraren. Lärartätheten ökar således till 2/20 och samarbetsformen skiljer sig därför från så kallat tvålärarsystem där två allmänlärare samarbetar genom att slå ihop sina klasser.

Samundervisning är ett undervisningssamarbete där lärare med olika pedagogisk kompetens ger stöd till många elever samtidigt utan att behöva exkludera någon elev ur gruppen. Arbetssättet har visat på så väl inlärningsmässiga, som psykosociala fördelar för elever och fungerar också förebyggande (King-Sears et al., 2018; Krammer, et al., 2018; Sundqvist & Lönnqvist, 2016).

Lärares och elevers syn på samundervisning

Lärare ser övervägande positiva aspekter med samundervisning och flertalet studier belyser lärarnas upplevelser av elevernas ökade självförtroende, förbättrade såväl akademiska som sociala färdigheter samt ökat antal kamratrelationer (Austin, 2001; Cramer & Nevin, 2006). Forskning visar också att lärares arbetsrelaterade stress minskar och kvaliteten på undervisningen höjs när lärare samundervisar (Wolgasst & Fischer, 2017).

I en studie gjord av Carty och Farrell (2018) konstaterade både speciallärare och allmänlärare att samundervisning resulterade i ökad mängd undervisningsstrategier vilket möjliggjorde individuell differentiering för elever i behov av det. I tillägg stimulerade samplaneringen båda lärargrupperna positivt. Lärarna i studien uttryckte också att när de har ett jämbördigt ansvar i undervisningssituationen är eleverna också öppna för att motta instruktioner och stöd från bägge lärarna. Viktigt att notera att en förutsättning för att detta ska kunna förverkligas är att båda lärarna ger lika mycket uppmärksamhet åt elever i behov av specialpedagogiskt stöd och elever som inte är i behov av specialpedagogiskt stöd. Lärare som samundervisar har också kunnat konstatera att det gynnar eleverna att det i klassrummet finns två lärare som instruerar och förklarar på lite olika sätt (Carty & Farrell, 2018).

Det som lärarna nämner som begränsande faktorer vid samundervisning är brist på gemensam planeringstid, oklar och ojämlig rollfördelning och bristande kunskap (Saloviita & Takala, 2010; Sirkko, Takala & Wickman, 2018). Vad som här menas med bristande kunskap kan diskuteras. Det jag själv stött på i olika forskningsrapporter är, ur ett specialpedagogiskt

perspektiv, känslan av brist på ämneskunskap och då särskilt i de högre årskurserna inom den grundläggande utbildningen (se Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007). Ur allmänlärarnas synvinkel har bristande kunskap uttryckts när det gäller differentiering och konkretisering av stoff för den enskilda eleven. Brist på tid för gemensam planering är en aspekt som skolläningen bör ta ansvar för och i dialog med lärarna utveckla ett system som möjliggör gemensam planeringstid (Sirkko, Takala & Wickman, 2018). Det finns forskning som visar att lärare arbetar bättre med kollegor som de själva väljer att samarbeta med (Keefe & Moore, 2004). Friend (2008) hävdar dock att lärare har ett professionellt ansvar att erbjuda det stöd som behövs för eleverna och därför måste hitta vägar för samarbete med andra lärare oavsett om de får välja samarbetspartner själva eller inte.

Ju mer kunskap och förståelse lärarna har om de olika samundervisningsmodellerna desto mer effektiv är implementeringen av dem (Brawand & King-Sears, 2017). Det är dessutom viktigt att lärarna diskuterar respektive lärares roll utgående från respektive samundervisningsmodell (Carty & Farrell, 2018).

Forskning har också bedrivits med fokus på elevers upplevelser av samundervisning och både elever med och utan specialpedagogiska behov upplever att de lär sig bättre, att de får mer stöd och att stödet fås snabbare när de undervisas av två lärare samtidigt (King-Sears, Jenkins & Brawand, 2018). Eleverna upplever också att undervisningen är mer varierande under samundervisningslektionerna (King-Sears, Jenkins & Brawand, 2018). I en studie av Dieker (2001) framkom att elever som undervisades av välfungerande samundervisningsteam överlag var nöjda med hur instruktioner utvecklades och trots att alla elever inte förstod varför de hade två lärare i klassrummet rapporterade eleverna att de fick mer hjälp och stöd under lektionerna samt att det var mindre beteendeproblem i klassrummet. I en annan omfattande studie av Gerber och Popp (1999) uttryckte elever som fick specialpedagogiskt stöd att de var (a) positiva till samundervisning, (b) fick mer hjälp och stöd av lärare, c) lärde sig bra av laborativa och konkreta aktiviteter inom samundervisningens ram.

Skolledarens roll vid implementeringen av samundervisning

En förutsättning för att lärare i större utsträckning ska våga ta in nya undervisningsmodeller i klassrummet är att de upplever att de har kunskap om det nya och att det finns ett intresse att prova på. Dessutom är också stöd och uppmuntran från skolans ledning en förutsättning för implementering av nya samarbetsmodeller (Sirkko, Takala & Wickman, 2018). Bland annat Friend (2008) konstaterar att avsaknad av stöd från skolläningen har identifierats som ett hinder när det gäller effektiv implementering av samundervisning i skolan. Skolledare har en nyckelroll när det gäller skolornas väg mot inkluderande undervisning och de är också viktiga aktörer när det handlar om att uppmuntra och möjliggöra lärarsamarbete (Ainscow & Sandill, 2010). Vid förändringsprocesser i en skolkultur ser Fullan (2006) ledarskap, attityder, delat ansvar och samverkan som starka mekanismer medan styrdokument och fortbildning ses som svagare mekanismer. Ledarskapets betydelse vid förändringsprocesser är således mycket viktig.

Ainscow (2015) lyfter fram att lärarnas övertygelser, attityder och handlingar är det som skapar kontexten för elevernas inläring. Skolor med en "inkluderande kultur" har ofta ledare som är engagerade och arbetar för mångfald i klassrummet. Dessa ledare uppmuntrar också lärarna på skolan att utvecklas i sitt lärarskap och samtidigt få större roll i utvecklandet av skolkulturen (Dyson, Howes, & Roberts 2002).

För att implementera samundervisning i skolkulturen bör skolledarna stödja lärarna och ge dem verktyg i form av ökad kunskap om undervisningsmodellen samt tid för planering och utvärdering (Friend, 2008). Planeringstiden kan antagligen reduceras efter att lärarna blir mer bekanta med detta sätt att undervisa (Carty & Farrell, 2018). Friend (2008) lyfter fram att för att uppnå god samundervisning krävs tydlig kommunikation, uppbyggande av goda relationer, adekvat hantering av klassrummet, delat ansvar såväl gällande planering som instruktioner, personlig kompatibilitet, kunskap om olika modeller för samundervisning samt *tillräckligt stöd från skolans ledning*.

Olika samundervisningsmodeller

En del studier visar positiva effekter på elevernas inläring medan andra studier visar att det inte finns signifikanta skillnader gällande elevernas inläring när samundervisning bedrivs (Murawski & Swanson, 2001). Olika synsätt på effekterna av samundervisning kan bero på att de flesta studier har undersökt samundervisningen som en allmän pedagogik i stället för att fokusera på nyanserna av varje enskild samundervisningsmodell (Hang & Rabren, 2009). Det finns inget rätt svar på vilken modell som är den rätta att använda och därför är det nödvändigt att lärare experimenterar med dem alla för att kunna uppskatta och se potentialen i varje modell. Elevers upplevelser av lärande i klassrummet kan vara beroende av både val av samundervisningsmodell och hur den ligger i linje med lärandemålen för lektionen (Carty & Farrell, 2018).

Olika modeller för samundervisning har utvecklats av forskare för att beskriva olika sätt att organisera undervisningsformen. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain och Shamberger (2010) presenterar sex olika modeller för samundervisning.

1. En lärare undervisar medan den andra observerar
2. En lärare undervisar medan den andra assisterar
3. Stationsundervisning
En typ av parallell samundervisning men i denna modell är eleverna indelade i flera små grupper och går uppgifter tillsammans vid olika stationer.
4. Parallellundervisning
Klassen delas in i två lika stora grupper.
5. Alternativ undervisning
Klassen delas in i en större och en mindre grupp.
6. Fullständig teamundervisning
Lärarna har delat ansvar för ledarskap i klassrummet och för planering, undervisning och utvärdering.

Villa, Thousand och Nevin (2013) har valt att slå ihop vissa av dessa samundervisningsmodeller och använder sig i stället av fyra olika modeller:

1. Assisterande samundervisning
Den ena läraren instruerar och har det huvudsakliga ansvaret för klassen medan den andra läraren observerar eller assisterar.
2. Parallell samundervisning
Klassen delas in i två grupper och lärarna undervisar varsin grupp.

3. Komplementär samundervisning
Lärarna kompletterar varandra i undervisningssituationen och fördelar ansvaret sinsemellan.
4. Teamundervisning
Lärarna har delat ansvar för ledarskap i klassrummet och för planering, undervisning och utvärdering.

Jag har i enlighet med Sundqvist (2014) valt att följa indelningen utarbetad av Villa et al. (2013) men med stationsundervisning som tillägg, vilket innebär att jag presenterar fem olika sätt att organisera samundervisning. Valet baserar sig på att indelningen följer hur jag själv organiserat samundervisningen i egenskap av samundervisande lärare. De fem olika modellerna är således assisterande samundervisning, parallell samundervisning, stationsundervisning, komplementär samundervisning och teamundervisning.

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

I detta avsnitt redogör jag för självreflektion som verktyg för professionell utveckling och hur jag själv i mitt arbete som samundervisande speciallärare använt mig av reflektion i avseende att utveckla och förbättra dels min egen profession och dels undervisningen.

Schön (1983) utarbetade teorin om självreflektion och han beskriver både *reflection-in-action* och *reflection-on-action* som centrala verktyg för professionell utveckling när det handlar om att bemöta det obekanta. *Reflection-on-action* innebär att tänka tillbaka på det som varit medan *reflection-in-action* innebär att tänka under själva handlingen (Schön 1983, 61). Med hjälp av reflektion kan praktiker få översikt över det underförstådda, stimulera förändring i sitt sätt att närma sig problemlösning och utveckla nya förfaringssätt (Russel, 2005).

Mitt fokus ligger på *Reflection-on-action* eftersom jag reflekterar över och skriver om samundervisning som varit och också för att jag i det praktiska arbetet till stor del använt mig av självreflektion efter avslutad lektion. Att tänka under själva handlingen, *Reflection-in-action*, är också ett värdefullt verktyg för lärare eftersom det möjliggör flexibilitet i undervisningssituationen och samtidigt stöder tankearbetet i *Reflection-on-action*. Eftersom lärartätheten ökar i och med samundervisning finns det mer tid för *Reflection-in-action* men för att nå djupet i reflektionsprocessen behövs ytterligare tid och därför är reflektion utanför undervisningstid mycket givande när samundervisande lärare vill nå förändring och utveckling.

I arbetet som samundervisande lärare har det hela tiden varit viktigt att reflektera över de pedagogiska val vi som lärare gjort. Jag och mina kollegor har reflekterat under och efter lektionstid, var för sig men också tillsammans. Vi har antecknat våra egna reflektioner för att på bästa sätt kunna presentera dem för varandra och under den gemensamma reflektionen fördes ytterligare anteckningar som vi haft som stöd vid den fortsatta planeringen av samundervisningen. Vad har fungerat bra och varför och vad kan vi ännu prova på och utveckla? Detta har vi gjort för att utvecklas i egenskap av kompanjoner men också med tanke på utveckling av undervisningen i en inkluderande miljö. På vilka sätt kan vi bäst tillmötesgå alla elevers behov och inlärningsförutsättningar? Forskning pekar på att meningsskapande genom lärares självreflektion är nödvändigt när lärare vill förstå eller förändra relationer eller förfaranden men också att meningsskapande samarbete hjälper att utveckla och förtydliga underliggande tankar och antaganden (Coburn, 2006). Mer kunskap om "vad som fungerar" behövs för att

förstå samundervisningen i ett inkluderande klassrum. Kunskap om “vad som fungerar” och “varför” kan fås av samundervisande lärare när de blir vana vid att reflektera och dela erfarenheter med varandra. Genom reflektion kan samundervisande lärare lära sig att inte enbart acceptera komplexiteten i arbetet som något som ska hanteras, utan de utvecklar också en attityd som välkomnar komplexiteten som en utmaning för professionell utveckling (Flujit, Bakker & Struyf, 2016).

REFLEKTION

I detta avsnitt belyser jag de fem olika samundervisningsmodellerna jag valt att följa utgående från tidigare forskning och speglar mina egna erfarenheter av arbetet som samundervisande lärare mot dem. Självreflektion är genomgående en del av beskrivningen av mina egna erfarenheter. Mina erfarenheter utgår från ett specialläarperspektiv och jag har främst samundervisat i årskurserna 7-9 men också en del i årskurserna 1-6.

Assisterande samundervisning

Assisterande samundervisning betyder att den ena läraren instruerar klassen och har det huvudsakliga ansvaret under lektionen medan den andra läraren fungerar som observatör eller har en mer assisterande roll. Som observatör samlar läraren in data utgående från en enskild elev eller hela elevgruppen. Observatören kan till exempel se på det sociala klimatet i klassen eller på hur elever tar till sig instruktioner och genomför uppgifter (Villa et al., 2013).

I början av min lärarkarriär blev jag ombedd att observera några matematiklektioner i en årskurs nio klass som allmänläraren upplevde vara mycket stökig. Jag satt med som observatör under två lektioner varefter jag och allmänläraren tillsammans funderade på hur vi kunde gå vidare för att få lugn och arbetsro i gruppen. Läsningen blev att jag gick med som assisterande lärare, vilket ledde till lugnare arbetsmiljö och de flesta elever kunde koncentrera sig riktigt bra. Min egen tolkning till det goda resultatet gällande arbetsro är att eleverna fick snabbare hjälp med uppgifter när problem uppstod. De behövde inte vänta särskilt länge på sin tur, få tråkigt och bli oroliga. Dessutom var vi nu två lärare i klassen som förklarade på olika sätt vilket också gynnade en stor del av eleverna. Det här var alltså min första kontakt med samundervisning och jag upplevde undervisningsmodellen så positiv att jag gärna ville utveckla mitt sätt att undervisa i samarbete med mina lärarkollegor.

Det är vanligare att den andra läraren har en assisterande roll och rör sig mellan eleverna i klassrummet för att kolla upp att de förstår och handleder när det behövs. Assisterande samundervisning är den mest dominerande modellen av samundervisning och tillämpas oftare bland lärare som är obekanta med samundervisning i praktiken och som just inlett den här typen av samarbete (Bryant Davis et al., 2012; Friend et al., 2010).

Assisterande samundervisning kräver inte mycket gemensam planeringstid för lärarna vilket kan vara en av orsakerna till att den används mest av de olika samundervisningsmodellerna (Villa et al., 2013). En annan orsak till varför denna modell används mest kan, ur ett lärarperspektiv, vara att i de högre årskurserna upplever specialläraren att hen inte har tillräckligt med ämneskunskap för att introducera och ta ett större ansvar för ämnesinnehållet och i stället blir då specialläraren den som tar större ansvar gällande differentiering och konkretisering av stoffet (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Tyvärr används den assisterande modellen

ofta så att det blir specialläraren som har ansvar för eleverna i behov av specialpedagogiskt stöd medan allmänläraren har ansvar för resten av klassen (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016). I flertalet studier framkommer att en oklar ansvars- och rollfördelning leder till att specialläraren inte upplever sig vara jämbördig allmänläraren, utan fungerar mer som en assistent i undervisningssituationen (Murawski & Lochner, 2011; Sileo, 2011). Att identifiera roller och göra upp en tydlig ansvarsfördelning mellan allmänläraren och specialläraren är en förutsättning för god samundervisning. Allmänläraren å sin sida, som ofta är den som har det huvudsakliga ansvaret, upplever ofta att specialläraren kommer lätt undan eftersom hen inte behöver ta ansvar för själva undervisningen utan kommer in i klassrummet som en gästspelare (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

För att komma ifrån denna uppdelning som ses som en nackdel av båda lärarkategorierna kunde lärarna byta roller, antingen under lektionen eller från en lektion till en annan (Villa et al., 2013). På så sätt ser också eleverna lärarna som jämbördiga och vet att de kan fråga om hjälp av båda. Dessutom kan det vara nyttigt för läraren som oftast har det huvudsakliga undervisningsansvaret att ibland fungera som assisterande lärare eller observatör. I den rollen får läraren, ur ett annat perspektiv, tid att bilda sig en uppfattning om vad som sker i klassrumssituationen och kan utnyttja den kunskapen vidare vid planering och utförande av kommande lektioner. Den assisterande läraren kan också ha en mer aktiv roll vid introduktion av nytt stoff. Hen kan då ställa frågor till den lärare som introducerar och på så vis antagligen uppnå ett mer avslappnat klimat i undervisningssituationen och samtidigt stödja de elever som inte vill eller vågar fråga när oklarheter uppstår.

Min personliga erfarenhet är att assisterande samundervisning kan vara fördelaktigt men det är ingen modell jag rekommenderar att lärare använder sig av under en längre tid eftersom det finns hög risk för att rollerna blir statiska och specialläraren får en assisterande roll (se Keefe & Moore, 2004). Jag har sett klara fördelar med att fungera som assisterande lärare när eleverna inleder ett nytt läsår och eventuellt nya klasskonstellationer har bildats. Det ger en möjlighet att lära känna alla elever i klassen, att som speciallärare visa att jag finns till för samtliga elever och att min elevsyn är inkluderande. Det ger mig också en helhetsbild av vilka stödbehov som finns bland eleverna och en möjlighet till dialog med läraren om hur vi på bästa sätt kan differentiera undervisningen för att tillmötesgå behoven.

Parallell samundervisning

Parallell samundervisning innebär att lärarna delar in klassen i två grupper och undervisar varsin grupp, oftast i samma utrymme men det är också möjligt att grupperna undervisas i varsitt rum. Delningen av gruppen kan göras så att båda grupperna är jämnstora eller en annan möjlighet är att man delar gruppen i en stor och en liten grupp. Delningen kan göras utifrån elevernas förkunskaper, inlärningsstilar eller intresse. Det stoff som undervisas kan vara samma i båda grupperna men kan också vara olika. Detta gäller även undervisningsmetod (Friend et al., 2010).

Jag har varit med om parallell samundervisning när vi pedagoger delat klassen i två lika stora grupper och introducerat samma innehåll. Till vilken nytta? Jo, elevgruppen blir mindre och eleverna har då lättare att ställa frågor och tröskeln för att svara blir också lägre för en del elever. Den positiva stämningen ökar och som pedagog upplever du också att du är närmare dina elever och kan stödja dem bättre. Dessa erfarenheter baserar sig på vad

jag uppfattat som lärare i elevgrupper som tagit del av både parallell samundervisning och andra samundervisningsmodeller.

Ibland kan gruppstorlekarna bli olika, alltså en mindre och en större grupp. Det har funnits tillfällen när en del elever haft behov av att repetera stoff och de har då självmant valt att delta i den grupp som repeterar. Här är det viktigt att ta i beaktande att det inte alltid är specialläraren som handhar undervisningen i den mindre gruppen utan att det finns en flexibilitet mellan lärarna (se Friend et al., 2012). Oftast har grupperna arbetat i samma utrymme, vilket ibland kan leda till att ljudnivån blir så pass hög att det stör eleverna i arbetet. Ibland kan det vara mer ändamålsenligt att ha två olika utrymmen till förfogande, åtminstone under den del av lektionen som läraren introducerar stoff eller går igenom någonting annat med eleverna som kräver muntlig kommunikation.

Cook och Friend (1995) poängterar att parallell samundervisning ökar möjligheterna för repetition, konkreta övningar och exempel. Dessutom blir interaktionen mellan lärare och elev tätare. Andra fördelar som rapporterats är att eleverna upplever att det är roligare under lektionerna, att trivseln ökar och att klimatet i gruppen är varmare (Aliakbari & Bazayr, 2012). Friend (2016) lyfter också fram att så kallad "förundervisning" av elever i behov av specialpedagogiskt stöd stöder dem i känslan av kunskap när nytt stoff introduceras till hela klassen. Det vill säga att parallell samundervisning också kan struktureras så att elever i behov av (specialpedagogiskt) stöd samlas i mindre grupp i slutet av en lektion för att förberedas på det stoff som är ämnat att introduceras i helklass följande lektion.

I egenskap av speciallärare har det hänt att jag ibland haft hand om en mindre grupp elever där största delen av dem haft behov av specialpedagogiskt stöd i det aktuella ämnet. För att lyfta dem och ge dem ökat självförtroende har jag i slutet av lektionen förberett eleverna på det som ska introduceras i helklass inkommande lektion. Det som forskare benämner som "förundervisning". De har alltså fått ett litet försprång vilket lett till att de nästa lektion vågat mera och uttryckt att de upplevt att de haft kunskap om sådant som de övriga i klassen inte ännu hade. Det här arbetssättet har gett positiva effekter dels på elevernas inställning till ämnet och dels på synen på det egna lärandet.

Om lärare väljer att använda parallell samundervisning under en längre tid är det viktigt att komma ihåg att flexibla grupparrangemang är att föredra. Framför allt om eleverna är indelade i en större och en mindre grupp där eleverna i den mindre gruppen är i behov av mer stöd. I sådana fall kan parallell samundervisning anses stigmatiserande för de elever som hela tiden undervisas i den mindre gruppen (Cook & Friend, 1995).

Denna samundervisningsmodell kräver att lärarna lägger ner gemensam tid på planering av lektionen. Stoff, metoder, ansvars- och rollfördelning är sådant lärarna behöver fundera på tillsammans.

Stationsundervisning

Stationsundervisning är en typ av parallell samundervisning men i denna modell är eleverna indelade i flera små grupper och gör uppgifter tillsammans vid olika stationer. Det kan finnas lika många stationer som grupper men också en eller två fler stationer än grupper för att på så sätt undvika köbildning. Lärarna ansvarar för olika stationer och vid planering är det bra att

beakta svårighetsgrad på de olika stationerna. En station kan med fördel vara uppbyggd så att eleverna med ganska stor säkerhet klarar sig utan lärarstöd. Detta för att bland annat försäkra sig om att interaktion mellan lärare och elever hålls hög vid de stationer/uppgifter som kräver det (Villa et al., 2013).

Forskare framhåller att stationsundervisning kräver att båda lärarna tar ansvar för innehållet och delar upp stationsansvar. Denna modell ökar möjligheter för differentierade instruktioner och uppgifter. De nackdelar lärare nämner med denna modell, vilket jag också nämnde i tidigare stycke, är att ljudnivån kan bli hög när olika grupper undervisas i samma utrymme. Det kan medföra att en del av eleverna kan ha svårt att koncentrera sig. Det finns också en risk att eleverna alltid delas in utifrån kunskapsnivå vilket kan leda till känsla av exkludering hos elever då stabila nivågrupperingar etableras (Friend 1995; 2016).

Tillsammans med en matematiklärare i årskurs sju använde jag mig av stationsundervisning varannan fredag under en termin. De övriga matematiklektionerna där emellan använde vi oss av andra typer av samundervisningsmodeller. Varför varannan fredag och varför stationsundervisning? Målsättningen var att eleverna på ett laborativt sätt skulle få möjlighet att repetera och fördjupa det stoff som de arbetat med de fem senaste matematiklektionerna. Vi hade ofta fem-sex stationer, varav en av dem var på fördjupad nivå. Vi ansvarade för två-tre stationer vardera både i planeringsskedet och under lektionerna.

Innan vi började planera mer detaljerat var för sig diskuterade vi innehåll tillsammans. När planeringen var gjord träffades vi för att presentera hur var och en av oss hade tänkt med utgångspunkt i respektive station. Vi gjorde vid behov ändringar gällande material eller svårighetsgrad. Det var viktigt att eleverna så långt som möjligt skulle klara av att utföra uppgifterna självständigt som grupp vid varje station. Dels för att det handlade om repetition av det som redan gått igenom och dels för att vi hade fler stationer än tillgängliga lärare. Orsaker till varför vi valde stationsundervisning var för att vi ville få eleverna att samarbeta och för att vi ville öka deras färdigheter att uttrycka sina tankar muntligt inom matematiken. Dessutom var eleverna mycket positiva till denna form av arbetssätt. Det blev variation och en hel del konkret, laborativt material. Varje stationsundervisningslektion var eleverna indelade i nya grupper får vi önskade ge eleverna möjlighet att samarbeta med så många som möjligt och vi ville undvika statisk gruppindelning. Ibland kunde förstås ljudnivån bli ganska hög när samtliga stationer var placerade i klassrummet och därför är det, om möjligt, fördelaktigt att utnyttja intilliggande utrymmen.

Lärarna i historia hade vid ett flertal tillfällen lyft att de lagt märke till att elevernas läsförståelse och lässtrategier försämrats och många elever uttryckte också att texterna i historia var svåra och innehöll en hel del krångliga ord och uttryck. Jag och lärarna funderade tillsammans hur vi kunde stödja eleverna i att utveckla goda lässtrategier inom historieundervisningen. Vi bestämde oss för att samundervisa åtta lektioner och använde oss till stor del av stationsundervisning som undervisningsform. Läraren i historia introducerade stoffet som var direkt kopplat till ämnet historia medan jag tog ansvar för lässtrategierna. Den första lektionen gick åt till att vi berättade för eleverna om hur vi hade lagt upp historieseekvensen de följande sju lektionerna och jag introducerade olika lässtrategier och frågade eleverna hur de går innan, under och efter att de läst en faktatext. Har de strategier och i sådana fall vilka är de? Eleverna arbetade med ett specifikt historiskt tema och delades in i grupper om fyra. Vardera elevgrupp jobbade med historietexten utgående från en specifik

lässtrategi som gruppen tilldelats. Grupperna jobbade med en strategi per lektion men den sista lektionen skulle var och en arbeta individuellt med samtliga lässtrategier och därefter träffas i "bikupor" för att presentera dels hur man använt de olika strategierna och dels vad man lärt sig av den text man arbetat med. Efter sekvensen träffade jag varje elev enskilt för att ge dem möjlighet att bl.a. berätta om hur de hade upplevt samundervisningen och om de haft nytta av att lära sig om olika lässtrategier. Så gott som samtliga elever i klassen uttryckte att de hade positiva upplevelser av lektionerna och de hade framförallt lärt sig hur de kan arbeta med en text innan de börjar med själva läsningen. Pearson (2001) framhåller att en faktor som särskilt skiljer goda läsare från svaga är läsarens förmåga att aktivera sina förkunskaper om ämnet som texten handlar om.

Lärarna i historia uttryckte efter samundervisningssekvensen att de hade lärt sig hur de kan jobba med lässtrategier i undervisningen medan jag som speciallärare fick en djupare förståelse för elevernas utmaningar i mötet med faktatexter. De flesta nyare läroböcker och faktatexter är så kallade blandtexter med flera olika textinslag så som löpande text, figurer, scheman, tabeller och illustrationer. Problemet med dessa texter är att eleverna sällan vet hur de ska läsa texten och vilka delar av sidan som ska läsas först. Detta bidrar i hög grad till att försvåra för eleverna att tillägna sig textens innehåll och de måste både behärska och kunna välja rätt bland en rad strategier får att få tillräckligt utbyte av läsningen (Arnbak, 2010).

Komplementär samundervisning

Komplementär samundervisning handlar om att två lärare, speciallärare och allmänlärare, kompletterar varandra i undervisningssituationen. Det kan göras så att den ena läraren instruerar medan den andra förstärker instruktionerna exempelvis visuellt genom att rita eller anteckna nyckelord, använda konkret material och tekniska hjälpmedel. Samundervisning genomförd som komplementär samundervisning kan också göras så att den ena läraren ger basinformation om stoffet medan den andra sedan fördjupar eller förenklar. Ett annat bra sätt är att den lärare som inte instruerar ställer frågor till eleverna för att kolla upp om de förstått. Lärarna kan också välja att instruera stoffet turvis och på lite olika sätt för att på så sätt beakta olika inlärningsstilar och differentiering i högre grad (Villa et al., 2013).

Ett exempel på komplementär samundervisning är från när jag tillsammans med en klasslärare undervisade i en årskurs tre klass i ämnet modersmål (svenska). Samundervisningen pågick två lektioner per vecka under tre månaders tid. Vi integrerade lektioner i positiv psykologi med ämnet modersmål. Positiv psykologi i skolan innebär att arbeta med s.k. kärnstyrkor för att bland annat öka barns välbefinnande, engagemang och motivation för den egna inläringen (se VIA Institute on character, 2021). Eftersom jag hade deltagit i en utbildning i positiv psykologi var det oftast jag som introducerade lektionerna medan klassläraren förstärkte genom att exempelvis rita eller anteckna nyckelord. Ibland ställde hon också frågor till mig eller till klassen för att klargöra eventuella oklarheter. Det fanns några elever i gruppen som hade svenska som andra språk och vissa lektioner krävdes det att en av oss efter gemensam introduktion förenklade/differentierade en del av stoffet för dessa elever. Ibland instruerade vi också turvis och på lite olika sätt. Det kunde vi göra tack vare tydlig planering, en samsyn på undervisning och ett gott samarbete.

Ett annat exempel på komplementär samundervisning som jag gärna lyfter är från en årskurs nio klass där jag samundervisade i matematik. Matematikläraren använde sig av flipped classroom, det vill säga läraren spelade in en film i förväg där han introducerade ny teori. Den några minuter långa filmsnutten skulle eleverna se hemma innan följande lektion och i tillägg göra tre uppgifter digitalt. På det här sättet gick det inte åt mycket tid av lektionen till att introducera ny teori utan eleverna kunde arbeta självständigt eller i mindre grupper största delen av lektionerna medan lärarna fungerade som handledare. Den komplementära samundervisningen kom fram på så sätt att jag erbjöd en repetition av teorin i klassrummet får de elever som upplevde att de behövde det. Jag ställde också frågor till läraren som jag på basen av hemläxan visste att en del av eleverna hade svårigheter med. Frågorna ställde jag så klart först när jag var säker på att eleverna inte skulle fråga själva.

Komplementär samundervisning kräver en hel del förberedelse och planering av lärarna men för övrigt är det en modell med otroligt många fördelar när olika inlärningsstilar och förkunskaper beaktas. Det finns enligt Villa et al. (2013) en risk att eleverna blir förvirrade när två lärare undervisar samtidigt men med god planering kan detta undvikas.

Teamundervisning

Teamundervisning innebär att två eller flera lärare tillsammans gör det som en lärare traditionellt brukar göra. Planerar, undervisar, utvärderar och har gemensamt ansvar för alla klassens elever. Samundervisande lärare som använder denna undervisningsmodell bygger upp lektionerna så att eleverna har möjlighet att uppleva vardera lärares styrkor och kunskap när det gäller undervisning. Nyckeln till framgångsrik teamundervisning är att lärarna har delat ansvar och ledarskap i klassrummet. På så sätt ser eleverna också bägge lärarna som tillförlitliga och trovärdiga när det gäller innehavandet av kunskap. Eleverna upplever alltså lärarna som jämbördiga och kan vid oklarheter vända sig till vilkendera läraren. Lärarna känner varandra och litar på varandra vilket leder till naturlig flexibilitet vad gäller rollbyten och turtagning. Flexibilitet synliggörs också i och med att lärarna inom teamundervisning kan tillämpa alla de olika samundervisningsmodellerna beroende på vad som passar bäst med tanke på det som eleverna ska arbeta med (Villa et al., 2013). Temaundervisning kräver förstås samplanering men eftersom lärarna oftast arbetat tillsammans en längre tid innan de kan ta i bruk denna modell av samundervisning är de redan vana att samarbeta med varandra och behöver således inte planera varje enskilt moment i minsta detalj.

Det är framför allt med en lärare jag idkat teamundervisning. Vi hade samarbetat på olika sätt inom skolans verksamhet under en längre tid och kände varandra väl, vilket kan vara en delorsak till att teamundervisning blev vårt sätt att samundervisa. Vi använde oss flexibelt av de olika samundervisningsmodellerna och vi hade verkligen delat ansvar under lektionerna. I tillägg utvärderade vi alltid elevernas och vårt eget arbete tillsammans. Det som tydligt skiljde sig med teamundervisning var elevernas syn och förhållningssätt till oss lärare. Det var uppenbart att det inte spelade någon roll vem av oss de vid oklarheter bad om hjälp. I klassen fanns elever inom alla de tre olika typerna av stödformer; allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Eftersom vi kände varandra väl och hade en gemensam elev- och kunskapssyn samplanerade vi gärna och lärde oss mycket av varandras kunskapsområden under den gemensamma planeringstiden.

KONKLUSION

Syftet med detta kapitel är att bidra med kunskap om hur undervisningssamarbete mellan speciallärare och andra lärare kan organiseras och vad som krävs för utveckling av samundervisning i en inkluderande skola. Med självreflektion som verktyg i arbetet som samundervisande lärare och i arbetet med detta kapitel har jag reflekterat över pedagogiska val i undervisningen samt förtydligat underliggande tankar och på så sätt försökt beskriva meningsskapande samarbete. Inledningsvis konstaterade jag att forskningen visar att för att lyckas bejaka mångfalden i en inkluderande skola har det mångprofessionella samarbetet mellan speciallärare och allmänlärare stor betydelse (Ainscow, 2015; Haug, 2017; Janhukainen, 2015). Som lärare har vi ett privilegium att fostra och utbilda eleverna att möta varandra och samarbeta oavsett utgångsläge. Så gott som alltid har jag upplevt att nivån på undervisningen och den egna insatsen höjs när man är två lärare med olika pedagogisk kompetens som planerar, undervisar och reflekterar tillsammans. Det finns någon att dela tankar med, någon som du kan lära av och få nya infallsvinklar och idéer ifrån.

Som speciallärare har jag i och med samundervisning bland annat fått ett närmare samarbete med mina lärarkollegor, bredare elevkontakt, bättre helhetsbild av klassrumsmiljöerna och ökad ämneskunskap. När lärartätheten i klassrummet ökar och lärarna således får mer tid för *reflection-in-action* och för att observera det sociala klimatet i klassen finns det bättre förutsättningar att bejaka inkludering. Enligt Conderman, Johnston-Rodriguez och Hartman (2009) är det framförallt viktigt när lärare inleder samundervisning att ofta reflektera tillsammans för att förstå underliggande motiv för pedagogiska val, för att förhindra missförstånd och för att känna tillförlitlighet gentemot varandra.

Planeringstid lyfts ofta fram som ett hinder för att bedriva god samundervisning (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Visst är det så att de första gångerna kan planeringen ta lite mer tid än om du skulle planera ensam men snabbt får man en gemensam rutin, lär känna varandra bättre och behöver inte alltid planera samtidigt utan kan i stället fördela ansvar och planera olika moment var för sig. Planeringen blir också mycket roligare när man är två eftersom man då också lär av varandra och genom kommunikation föds nya idéer som högst antagligen inte skulle väckts i det ensamma rummet.

I de allra flesta fall har det varit jag, i egenskap av speciallärare, som tagit initiativ till samundervisning och jag har upplevt att lärarna varit positiva till att prova på. När övriga lärare sett att vi arbetat två lärare tillsammans i klass har nyfikenhet väckts och flera lärare har uttryckt att de gärna ser att jag kommer med in i klassen och att vi, två pedagoger med olika kunskapsområden, undervisar tillsammans. Som jag skrev tidigare i detta kapitel visar forskning att för en lyckad samundervisning bör lärarna bekanta sig med de olika samundervisningsmodellerna och vid val av modell utgå ifrån elevernas behov och inlärningsstilar samt innehåll och lärandemål för lektionen eller sekvensen (Carty & Farrell, 2018). Kommuniera hur ni önskar att klassrumsmiljön ska vara, identifiera varandras roller och styrkor och gör även upp en tydlig ansvarsfördelning. Det är också viktigt att med jämna mellanrum reflektera över (*reflection-on-action*) och utvärdera samarbetet och undervisningen. Här bör vi lärare komma ihåg att elevernas utvärdering av samundervisningen är betydelsefull och ska också stå som grund för det fortsatta arbetet (King-Sears, Brawand & Johnson, 2019). Våga vara ärliga med varandra i konstruktiva diskussioner om vad som fungerar och vad ni anser att bör förändras eller utvecklas, dokumentera arbetet och dela med er av era erfarenheter till kollegor och rektorer.

Avslutningsvis vill jag understryka vikten av stöd från skolans ledning i arbetet mot en inkluderande skolkultur. Bland annat Ainscow (2015) för fram att lärarnas övertygelser, attityder och handlingar är det som skapar kontexten för elevernas inlärning. Med detta sagt måste målet vara att utveckla en undervisning där lärarna får stöd samtidigt som de upplever en positiv utmaning i att utforska mer effektiva sätt att tillgodose alla elevers inlärningsmässiga behov i klassrummet. Lärarna bör ges tid för samplanering, i alla fall i början av undervisningssamarbetet när lärarna behöver få bekanta sig med de olika samundervisningsmodellerna och med varandra som pedagoger samt göra upp en plan för undervisningen. Det kan också finnas behov av schemateknisk flexibilitet och där har skolans ledning ytterligare ett ansvar. Ledningens kunskap om och uppmuntran till samundervisning som undervisningsform är en nyckelfaktor för att lärare ska känna stöd och på bästa sätt lyckas med implementeringen av samundervisning i skolan.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education – the selected works of Mel Ainscow*, London: Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 104-111.
- Aliakbari, M. & Bazyar, A. (2012). Exploring the impact of parallel teaching of general language proficiency of EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(1), 55-71.
- Arnbak, E. (2010). *Läsning av faktatexter: från läsprocess till lärprocess*. Stockholm: Natur & kultur.
- Austin, V.L. (2001). Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-256.
- Bryant Davis, K.E., Dieker, L., Pearl, C. & Kirkpatrick, R.M. (2012). Planning in the Middle: Co-Planning Between General and Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(3), 208-226.
- Carty, A. & Farrell, A.M. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-118.
- Coburn, C. E. (2006). Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover the Microprocesses of Policy Implementation. *American Educational Research Journal*, 43(3), 343-349.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. & Hartman, P. (2009). Communicating and Collaborating in Co-Taught Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-17.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children* 28(3), 1-16.

- Cramer, E. & Nevin, A. (2006). A Mixed Methodology Analysis of Co-Teacher Assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 261-274.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of Effective Middle and High School Co-Taught Teams for Students with Disabilities? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 14-23.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't so simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M. (2016). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16-22.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-22.
- Förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet, 986/1998. <http://www.finlex.fi>
- Gatley, S.E. & Gatley, F.J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-48.
- Gerber, P.J. & Popp, P.A. (1999). Consumer Perspectives on the Collaborative Teaching Model: Views of Students With and Without LD and Their Parents. *Remedial and Special Education*, 20, 288-296.
- Gräsel, C., K. Fußangel, & Probstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos [Motivating Teachers for Cooperation. A Task for Sisyphus]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 204-219.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Janhukainen, M. (2015). Inclusion, integration or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30, 59-72.
- Keefe, B.F. & Moore, V. (2004). The challenges of co-teaching in inclusive classrooms at the secondary level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.

- King-Sears, M.E., Jenkins M.E. & Brawand A.E. (2018). Co-teaching perspectives from middle-school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 427-442.
- King-Sears M.E., Brawand, A., Johnson, T.M. (2019). Acquiring Feedback from students in Co-Taught Classes. *Support for Learning*, 33(3), 312-325.
- Kliegl, J. & Weaver, K. (2014). Teaching Teamwork through Co-Teaching in the Business Classroom. *Business and Communication Quarterly*, 77(2), 204–216.
- Krammer, M., Gastner, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B. & Rossman, P., (2018). Collective self-efficacy exceptions in co-teaching teams – What are the influencing factors. *Educational Studies*, 44(1), 99-114.
- Murawski, W. W. (2006). Students Outcomes in Co-Taught Secondary English Classes: How Can We Improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22, 227-247.
- Murawski, W.W., & Lochner, W.W. (2011). Observing co-teaching: What to ask For, look For and listen For. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-83.
- Murawski, W.W., & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22, 258-267.
- Pearson, P. D. (2001). Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading. In R. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 78-83). Newark: International Reading Association
- Russel, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199–204.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389-396.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Sileo, J.M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. *Education in the North*, 25(1-2), 217-237.
- Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359.

Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren: lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan; fördelar och nackdelar för elever. *Nordic studies in education*, 36(1), 38-56.

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373-390.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science.

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

VIA Institute on character (2021). <https://www.viacharacter.org>

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.

Wolgast, A. & Fisher, N. (2017). You Are Not Alone: Colleague Support and Goal-Oriented Cooperation as Resources to Reduce Teachers' Stress. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(1), 97-114.

9.

PPT på nett i barnehager*

Oddbjørn Knutsen

I dette kapitlet vil jeg presentere en undersøkelse som har tatt utgangspunkt i følgende spørsmål: Kan pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) gjøres mer tilgjengelig for barnehager gjennom å bruke nettbasert veiledning? Dette ønsket jeg å finne ut gjennom «Prosjekt PPT på nett» i to barnehager. Etter at prosjekt var avsluttet, ble det gjennomført en undersøkelse for å vurdere organiseringen, prosessene og nytteverdien av prosjektet. Undersøkelsen viste at nettveiledningen fungerte veldig bra. Prosjektbarnehagene har opplevd en nærmere og mer tilgjengelig PPT. Den nære kontakten gjennom nettveiledningen har også ført til at kvaliteten på de fysiske møtene er blitt bedre. I tillegg ser det ut til at den faglige støtten fra PPT via nett, har gjort de ansatte tryggere og mer kompetent i sin yrkesutøvelse. Kommunikasjonen på nett foregikk skriftlig, noe som har bedret evnen til refleksjon over egen praksis. Veiledningen via nett fra PPT har ført til mer refleksjon hos de ansatte, og har gitt prosjektbarnehagene mer kunnskap. Dette har forbedret kvaliteten på tilbudet i prosjektbarnehagene. De gode resultatene har ført til at det nå vil bli arbeidet med å videreføre nettbasert veiledning fra PPT til flere barnehager.

INTRODUKSJON

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Norge er hjemlet i opplæringsloven og i barneha-loven. Hver kommune og fylkeskommune skal ha tilgang til PPT. Arbeidsoppgavene er både system- og individrettede. PPT skal hjelpe barn før skolestart, elever, lærekandidater, praksisbrevkandidater og voksne med behov for særskilt tilrettelegging. Målet er at de skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. PPT skal også hjelpe de ansatte i barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Knutsen og Larsen (2010) gjennomførte for noen år siden ei utprøving av nettbasert pedagogisk-psykologisk veiledning for to skoler (ei 1.-7. grunnskole og ei 1.-10. grunnskole). Etter at utprøvingene var avsluttet, gjennomførte de en forskningsbasert undersøkelse av prosjektet. Resultatene viste at nettveiledning fra PPT fungerte meget bra. Ansatte ved disse to skolene opplevde en nærmere og mer tilgjengelig PPT.

* Kapitlet har granskats enligt peer review-förfarande.

De gode erfaringene med utprøvingen av nettbasert veiledning til to prosjektskoler, gjorde at det også var relevant å gjøre ei utprøving av PPT på nett i barnehager. To barnehager som ønsket på prøve ut nettveiledning fra PPT, ble valgt ut til prosjektet. Disse barnehagene ligger i samme kommune. Pedagogisk-psykologisk rådgiver (PP-rådgiver) fra PPT som deltok i prosjektet (i kapitlet nevnt som veileder fra PPT), har gitt veiledning via nett til prosjektbarnehagene og til den kommunale spesialpedagogen i de aktuelle sakene som inngikk i prosjektet.

Nettveiledningen

Its Learning ble valgt som dataplattform for nettveiledningen til prosjektbarnehagene, fordi denne dataplattformen ble brukt i opplæringssektoren i kommunen. Utprøving av dette verktøyet i et allerede etablert veiledningsmønster i PPT, gjorde at PPT-rådgiver måtte være i kontinuerlig dialog med samarbeidspartene. Det som karakteriserer denne dialogen er på den ene siden behovet for ny kunnskap, og på den annen side evne til å kunne tilpasse kunnskapen til en etablert arbeidsform i PPT og i prosjektbarnehagene. Vekslingen mellom å kommunisere på nettet og kommunikasjonen i de fysiske veiledningsmøtene, genererte framdriften i sakene. Å reflektere over vedtatte veivalg eller arbeidsmodeller har ført til refleksjonsprosesser rundt hva som kan betraktes som rasjonelt i arbeidet. Utfordringen i prosjektet var å kunne «perere» med taushetsbelagt materiale via datanettet, og samtidig sikre at alle parter ivaretok taushetsplikten. Derfor ble det gjennomført en risikovurdering før den valgte dataplattformen kunne tas i bruk som nettverktøy i prosjektet. Jeg har fungert som prosjektleder fra universitetet, og var i kontakt med Datatilsynet for å diskutere datasikkerheten i prosjektet. Det ble enighet om hvilke sikkerhetsordninger som måtte være på plass før nettveiledningen startet.

Før det ble opprettet et «prosjekt» rundt et barn ble PPT i et fysisk møte med foresatte og ansatte i prosjektbarnehagene, enige om følgende måte å gjøre dette på:

1. Utgangspunktet kunne være en ny sak, en vanskelig sak eller en gammel sak som har gått seg noe fast.
2. I et fysisk møte med foresatte, kommunal spesialpedagog og ansatte i barnehagene, ble det enighet om at denne saken var av en sånn art at det var behov for et tett samarbeid med PPT. Opplæringsmålene for en periode framover for det aktuelle barnet ble drøftet, og det ble laget en plan for arbeidet som skulle følges opp via dataplattformen og vurderes underveis, og ved neste fysiske møte. Det var barnehagestyrer som inviterte partene inn som prosjektdeltakere i den valgte dataplattformen.
3. Alle deltakere rundt barnet skrev i loggen i dataplattformen.
4. I en periode framover var det god dialog på barnas prosjektområde, der alle var inne og bidro med det som partene opplevde som fungerer, og det som ikke fungerte for barnet. I dette tidsrommet hadde PPT god anledning til å være tett innpå saken og være aktiv i veiledningstjenesten. Hvis saken gikk seg fast, ble det avtalt et nytt fysisk møte for justering av målene og eventuell omdisponering av ressurser.
5. Etter en periode ble tiltakene vurdert, og partene kunne bestemme seg for om de avsluttet saken, eller om den ble fulgt opp videre med den samme, eller med annerledes intensitet.

Følgende modell illustrerer forløpet i arbeidet i sakene:

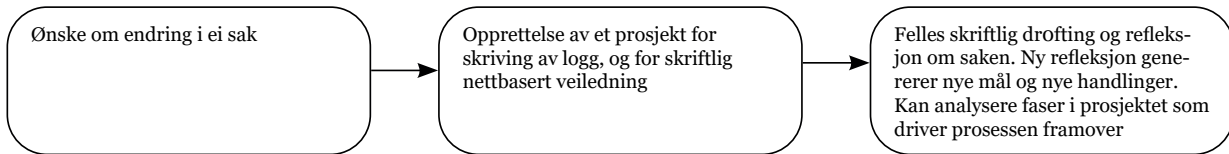


Fig 1. Arbeidsmodell for nettbasert veiledning til ansatte i barnehager.

Undersøkelse

Etter at prosjekt PPT på nett i barnehager var avsluttet, ble det gjennomført en forskningsbasert undersøkelse av prosjektet. Målgruppene for undersøkelsen var styrerne i prosjektbarnehagene, kommunal spesialpedagog og ansatte i PPT som har vært involvert i prosjektet. Teorigrunnlaget, metode for undersøkelsen og resultater fra undersøkelsen danner grunnlaget for dette kapitlet. Dette blir nærmere presentert etter hvert. Undersøkelsen av Prosjekt PPT på nett i barnehager, tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan har barnehagestyrerne, den kommunale spesialpedagogen og PPT opplevd utprøvingen og nytteverdien av nettveiledning fra PPT til to prosjektbarnehager?

TEORIGRUNNLAG

Gjennom nettbasert skriftlig veiledning i kombinasjon med direkte muntlig veiledning og kontakt, fulgte læringsprosessene hos prosjektdeltakerne i stor grad prinsippene for "blended learning" (Heinze & Procter, 2004). Dette blir også fremhevet av Vygotsky som mener at språket er det viktigste redskapet for kunnskapsutviklingen (Jerlang & Ringsted, 2000).

Den nettbaserte veiledningen, og tilbakemeldingene fra ansatte i prosjektbarnehagene, og fra den kommunale spesialpedagogen, skal i hovedsak gjennomføres skriftlig. Dysthe et al. (2004) mener at skriving er et viktig ledd i læringsprosessen. Dette er særlig viktig når vi skal skrive noe for andre, og er en viktig del av skriveprosessen. Dette genererer også ønske om mer faglig kunnskap, og kunnskap om utvikling og vedlikehold av et godt faglig samspill mellom ulike aktører.

I den skriftlige samhandlingen på nettet kan en synliggjøre og utvikle tankene og refleksjonene gjennom en «dialog» med sine egne tanker og med andres tanker og refleksjoner. I følge Vygotskij (2001) innebærer lesing og skriving at vi går i dialog med oss selv og reflekterer fram nye tanker om innholdet i det leste og skrevne. En slik form for kommunikasjon innebærer at "skriftlig tale" får en til å handle mer intellektuelt.

CIPP-modellen (context, input, process og product) ble brukt som grunnlag for undersøkelsen (Stufflebeam, 2000). I undersøkelsen representerte «context» situasjonen før prosjektstart, og behovene for en nærmere kontakt med PPT. «Input» representerer hvordan prosjektarbeidet ble organisert og tilrettelagt ved PPT og i prosjektbarnehagene, og de ulike rollene som deltakerne har hatt i prosjektet. «Process» representerer samarbeidet, veiledningen og motivasjonen hos deltakerne. «Product» representerer opplevde resultater som for eksempel endringer og forbedringer i prosjektbarnehagene, i spesialpedagogtjenesten i kommunen og i PPT, samt hvilken betydning prosjektet har hatt for utviklingen av samarbeidet mellom de ulike deltakerne.

METODE

For å få fram erfaringer og synspunkter hos barnehagestyrerne og hos sentrale aktører i det spesialpedagogiske støttesystemet til prosjektbarnehagene, ble utvalget for undersøkelsen styrt i to de prosjektbarnehager, en kommunal spesialpedagog, veileder fra PPT og PPT-leder. Dette utgjorde til sammen 5 informanter.

Undersøkelsen ble gjennomført som en kvalitativ casestudie. Borg og Gall (2003) beskriver casestudier som når en gjennomfører en detaljert undersøkelse av en enkelt person, av en gruppe eller et fenomen. Patton (1990) mener at case-studier er særlig nyttige når det er behov for å forstå enkeltmennesker, delproblemer eller spesielle situasjoner. Case-studier kan være verdifulle når målene for undersøkelser er å få fram særskilte variasjoner fra en situasjon til en annen. De ulike variablene eller kategoriene i en planlagt aksjon kan ofte være vanskelige å se atskilt i fra den virkelige situasjonen hos de deltakende instansene.

Kvalitativt semistrukturert intervju ble valgt som datainnsamlingsmetode. Dette valget støttes av Borg og Gall (2003), som anbefaler kvalitativt intervju som metode for innsamling av data ved casestudier, når en skal prøve å finne ut hvilke erfaringer og tanker aktørene har om sin deltakelse i prosjekter, programmer m.v. I tillegg fant jeg også støtte for dette hos Patton (1990), som mener at en ikke kan observere tanker, følelser, intensjoner og perspektiver hos andre mennesker. Jeg måtte derfor spørre deltakerne og få dem til å fortelle. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever også at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å prøve å forstå verden ut i fra informantens side, og avdekke deres opplevelser.

Intervjuguidene tok utgangspunkt i følgende temaer, og som er avledet av problemstillingen og av teoridelen:

Tema 1: Tilgjengeligheten til PPT før prosjektstart

Her får vi vite noe om hvordan styrerne i barnehagene har opplevd tilgjengeligheten fra PPT, tidligere behov for hjelp, og om det er gjort noe i forhold til dette.

Tema 2: Forespørsel om prosjektsamarbeid

Her får vi vite hvem som fremmet forespørselen, og om prosjektet opplevdes som relevant. Eventuelle behov for å prøve ut nettbasert veiledning. Refleksjoner over egen praksis for prosjektstarten.

Tema 3: Informasjon om prosjektet

Her får vi vite hvordan styrerne i barnehagene opplevde informasjon om prosjektet i et eget orienteringsmøte for alle ansatte i barnehagene i kommunen. Vi får også vite om barnehagestyrerne, den kommunale spesialpedagogen, veileder fra PPT og PPT-leder kjenner til prosjektmålene.

Tema 4: Forventninger til prosjektet

Her får vi vite noe om forventningene til prosjektet. I tillegg får vi vite om prosjektet vil kunne gi deltakerne mer kompetanse i det spesialpedagogiske arbeidet.

Tema 5: Felles drøftinger i barnehagene og i PPT om prosjektet

Her får vi vite om prosjektet generelt har vært diskutert og drøftet blant de ansatte før pro-

sjektstarten. I tillegg får vi informasjon om det har vært noen diskusjoner mellom prosjektdeltakerne før oppstarten av prosjektet.

Tema 6: Organiseringen av prosjektarbeidet

Her får vi informasjon om hvordan prosjektarbeidet har vært organisert i barnehagene, hos den kommunale spesialpedagogen og ved PPT-kontoret. Vi får også vite om deltakerne har fått tilstrekkelig opplæring i dataplattformen som skulle brukes i nettveiledningen. Vi får vite om rollen som prosjektdeltaker har vært avklart. I tillegg får vi vite om deltakerne har fått avsatt tid til prosjektarbeidet, og hvordan den interne og eksterne prosjektveiledningen har vært organisert.

Tema 7: Prosesser

Her vil den enkeltes motivasjon for prosjektarbeidet bli avklart. Dette viser også hvordan kommunikasjonen og samarbeidet har vært blant prosjektdeltakere. I tillegg får vi vite om alle som har vært med virkelig har opplevd å være deltakere i et utviklingsarbeid (innovasjon) i barnehagen, og om det har vært noe som har fremmet eller begrenset arbeidet. Et annet viktig punkt er om prosjektdeltakerne gir uttrykk for om de har opplevd å ha bidratt med noe.

Tema 8: Resultater

Her får vi vite noe om hvilke erfaringer prosjektdeltakerne har fått, og om dette har ført til endringer på noe vis. Dette kan være endringer av rutiner samt andre eller nye samarbeidsformer. I tillegg får vi vite om bruken av nettveiledning har ført til merarbeid eller om dette har ført til en bedre disponering av arbeidstiden. Vi får også vite om prosjektarbeidet har gitt den enkelte bedre kompetanse og trygghet i arbeidet.

Alexanderssons firefasemodell ble benyttet i den kvalitative analysen av de transkriberte intervjuene (Alexandersson, 1994). I den første fasen dannet jeg meg et helhetsinntrykk av innsamlet data. I den andre fasen prøvde jeg å identifisere likheter og ulikheter. Dette utgjorde grunnlaget for beskrivelseskategorier i den tredje fasen. I fase fire så jeg nærmere på den underliggende strukturen i kategorisystemet. Denne felles strukturen utgjør hovedresultatet, og danner grunnlag for en mer systematisk analyse av hvordan de ulike oppfatningene forholder seg til hverandre. I mitt analysearbeid vurderte jeg om noen oppfatninger syntes å være mer utviklet eller mer omfattende enn andre, og om det var en viss logikk i forholdet mellom dem. Den kvalitative analysen kan også avdekke eventuelle nye kategorier som ikke ble generert fra problemstillingen og teoridelen.

Validitet og reliabilitet

I case-studier opereres det vanligvis med tre former for validitet (Yin 2018). Disse er konstruert validitet, intern validitet og ekstern validitet. Den første formen er konstruert validitet, og omfatter hvordan en skal kunne sikre strukturen i undersøkelsen. Den andre formen for validitet handler om intern validitet. Intern validitet kan undersøkes gjennom å se om funnene i undersøkelsen passer sammen, danner de grunnlag for logiske slutninger, kan eventuelle motsigelser avkrefte og kan resultatet av undersøkelsen forklares kun på teoridelen og på de dataene som er samlet inn? Ekstern validitet er knyttet til om det er mulig å generalisere resultatene til å gjelde for andre enn de involverte informantene. Jeg mener at problemstillingen for undersøkelsen gir en god beskrivelse av det jeg ønsket å undersøke. Valg av metode og gjennomføringen av undersøkelsen passet godt til denne problemstillingen. Dette vil også bidra til at det skapes ekstern validitet.

I denne undersøkelsen vil reliabilitet være å vurdere om resultatene av undersøkelsen kan dokumenteres gjennom de innsamlede data (Uljen, 1989). Derfor var det viktig å finne ut om resultatene gjenspeiler innholdet i innsamlet data. Jeg mener at undersøkelsen skal kunne gjennomføres på nytt med de samme resultatene. Målsettingen var å redusere subjektivitet og feil i undersøkelsen (Yin 2018).

Etikk og forskerrollen

Utfordringen i prosjektet var å kunne ”operere” med taushetsbelagt materiale via datanettet, og samtidig sikre at alle parter ivaretok taushetsplikten. For å kunne bruke nettveiledning i enkeltsaker, ble det innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene, og utviklet gode rutiner for å sikre personvernet. Foreldrene fikk tilgang på fortlopende informasjon om de enkelte sakene, og om innholdet i nettveiledningen.

Min rolle i Prosjekt PPT på nett i barnehager har vært som prosjektleder og prosessveileder. Siden jeg også skulle gjennomføre en vitenskapelig basert vurdering av prosjektet, har undersøkelsen mange likhetstrekk med aksjonsforskning og som feltforskning. Som prosessveileder måtte jeg måtte innta både observerende og deltakende posisjoner underveis i prosjektet. Tiller (2006) beskriver feltforskningen som flerdimensjonal, og kan føre forskeren opp i en rekke dilemmaer. Dette krever grundige etiske og faglige refleksjoner underveis i arbeidet. Resultatet av slike undersøkelser kan både være til gunst og ugunst for de jeg har samhandlet med, og som har gitt meg data i intervjuene etter at prosjektet var avsluttet, og som jeg har analysert og formidlet resultater fra. Før datainnsamlingen ble det sendt ut en forespørsel til oppvekstsjefen i kommunen om tillatelse til å gjennomføre datainnsamling i kommunen. Oppvekstsjefen ga deretter samtykke til datainnsamlingen.

Alle informantene samtykket i bruk av opptaker under intervjuene. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden noen dager før intervjuene skulle gjennomføres slik at de kunne forberede seg. Det ble gjennomført en-til-en intervjuer. Intervjuene ble deretter ordrett transkribert. Før analysen fikk informantene lese i gjennom det transkriberte materialet fra eget intervju for å kunne gi korreksjoner. Deretter ble det transkriberte materialet analysert. Etter transkriberingen av intervjuene ble alle opptak slettet.

RESULTATENE AV UNDERSØKELSEN

Den kvalitative analysen har avdekket en rekke hovedkategorier som jeg presenterer fortlopende. Svarene fra de ulike informantene er fortettet og systematisert, og er lagt inn under de ulike kategoriene.

Kategori 1: Tilgjengeligheten til PP-tjenesten før prosjektstart

Styreren i prosjektbarnehage 1 fortalte at tilgjengeligheten til PPT har variert. Dette har vært avhengig av kapasiteten ved PPT-kontoret.

Styrer i prosjektbarnehage 2 har også opplevd det som vanskelig å få tak i fagpersoner fra PPT. Når barnehagen har tatt kontakt, har det gått lang tid før PPT hadde muligheter for å gjøre noe. I tillegg har barnehagen opplevd at PPT-kontoret har vært stengt i perioder fordi de måtte få unna oppgaver. Like før nedstengninger har styrer i prosjektbarnehage 2

«...tenkt at no skal eg skynd meg for at di kjem te den stengingsdatoen for å få kontakt. Men då ha eg ikkje fått kontakt allikevel».

Den kommunale spesialpedagogen fortalte at det har vært snakket om i barnehagene at det har vært vanskelig å få tak i saksbehandlere fra PPT på telefon, fordi de var ofte ute på oppdrag andre steder, eller var opptatt i ulike møter.

Veileder fra PPT mente at tilgjengeligheten til PPT var jo der. Men at kapasitetsproblemer har gjort at de har vært for lite i barnehagene. Dette har vært diskutert på PPT-kontoret. Det er nok riktig at ansatte i både barnehager og skoler har opplevd at det kan være vanskelig å få kontakt med PPT. Men begrensningene har vært redusert tid og for liten kapasitet, slik at det ikke har vært mulig å være tilstrekkelig tett på i sakene.

PPT-leder bekreftet at tilgjengeligheten på hjelp fra PPT har vært et tema på teammøter for de ansatte ved PPT-kontoret før prosjektstarten.

Kategori 2: Informasjon om prosjektet

Styrer i prosjektbarnehage 1 fortalte at hele personalgruppen var til stede under det første informasjonsmøtet om prosjektet for barnehagene i kommunen. Hun fortalte at de har hatt flere møter der de hadde snakket om veiledning på nett før de kom i gang i gang med prosjektet..

Forste gang styrer i prosjektbarnehage 2 fikk informasjon om prosjektet, var da hun leste om det i avisen. Hun var også med på det første informasjonsmøtet om prosjektet. Hun fikk etter hvert mer informasjon da hun startet opp som styrer i prosjektbarnehage 2. Hyppige besøk av veileder fra PPT og av prosjektleder fra universitet, bidro til at prosjektmålene etter hvert ble veldig tydelige.

Den kommunale spesialpedagogen fikk informasjon om at alle pedagogiske ledere i prosjektbarnehagene ønsket å delta i prosjektet.. Etter hvert deltok hun på prosjektmøter og ble bedre kjent med prosjektet og prosjektmålene.

Veileder fra PPT mente det var veldig bra at alle ansatte i barnehagene i kommunen ble invitert til oppstartsmøtet. Alle visste hva dette skulle dreie seg om, og alle så nytten av et slikt prosjekt. Hun satte seg inn i målsettingene for prosjektet da hun skulle forberede seg. Veileder fra PPT mente at det ville vokse fram nye mål hvis man fikk til å utvikle den nye arbeidsformen. Hun sa videre at

«. det kan va nåka av det gamle vi forlater og så erstatt vi det med nye ting. Men akkurat i den prosjektsammenhengen, så syns eg det e passende stort. For at man skal kunne håndter det.

PPT-leder fortalte at hun fikk fortløpende referat fra prosjektmøtene, og hun var hele tiden oppdatert på det som skjedde i prosjektet.

Kategori 3: Organiseringen av prosjektarbeidet

Styrer i prosjektbarnehage 1 har opplevd sin rolle som ansvarlig for å sørge for motivasjonen og innsatsen for arbeidet med prosjektet i barnehagen. De ansatte ble gitt muligheter for å kunne bruke arbeidstid for å kommunisere med PPT på nett.

Styrer i prosjektbarnehage 2 har vært opptatt av at de som skulle inn og skrive på nett, kunne

gjøre dette i fred og ro, og at det var legitimt å gjøre dette. Prosjektmøtene med veileder fra PP-tjenesten, med den kommunale spesialpedagogen og med prosjektleder har vært veldig nyttig underveis i prosjektet. Hun fortalte at

«...vi har fått fram faglige ting, og løfta di opp. Og det liker eg. Å få løfta opp di her tingen som eg tenk at det ..vi har dratt nytte av alle sammen.»

Den kommunale spesialpedagogen fortalte at det har vært greit å sette av tid til nettveiledningen. Det ble avtalt at hun kunne bruke en halv time per dag til dette arbeidet. Hun har opplevd seg selv som en bidragsyter til å overføre informasjon til PPT om de barna hun har jobbet med. Fra sin veileder ved PPT har hun fått ukentlig, og i perioder daglige tilbakemeldinger, Hun fortalte også at hun har fått god oppfølging av prosjektleder via jevnlig fysiske møter, og via mailkontakt dersom hun har hatt spørsmål.

Veileder fra PPT hadde en annen PPT-leder da prosjektet startet. Da den nye lederen ble ansatt var prosjektet godt i gang. Veileder fra PPT opplevde fin støtte fra den nye PPT-lederen, og hun har selv tilrettelagt sitt eget arbeid i prosjektet.

PPT-leder fortalte at veileder fra PPT har full styring på ressursbruken, og hun var fristilt i sin egen prosjektdeltakelse. Derfor har ikke PPT-leder vært inne og tilrettelagt noe ut over dette. Hun fortalte også at saker som hadde vært drøftet på nett i prosjektet, også har vært tatt opp i fagteamet på kontoret fordi det var ønskelig med en utvidet diskusjon.

Kategori 4: Prosesser

Motivasjonen for å gjennomføre prosjektet har vært stor i prosjektbarnehage 1. Styrer har opplevd å kunne støtte seg på prosjektet når hun har vært stedfortreder for en deltaker i et møte. Hun kunne da logge seg inn på dataplattformen og få overblikk over det arbeidet som hadde vært gjort, slik at hun var meget godt forberedt til møtet. Styrer beskrev at hun fikk

«et fantastisk bilde ut av det arbeidet som va gjort, og kunne med det pluss den muntlige tilbakemeldinga eg ha fått i forhold til ungen, gå inn i det møtet som en fullverdig deltaker i fra barnehagen. De ha eg aldri kunne gjort ha det kje være for den skriftliggjøringa, og denne veiledninga»

Hun fortalte at veiledningen fra PPT via nettet hadde vært veldig god. De ansatte i barnehagen hadde fått god tilbakemelding på, og aksept for det arbeidet de hadde gjort. Ansatte som hadde prøvd nettveiledningen har gitt positiv tilbakemelding i kollegiet. Den kommunale spesialpedagogen har på en måte vært en del av personalgruppa i barnehagen, og har også vært ei drivkraft i prosjektarbeidet. Hun har sikret at veiledningen fra PPT har kommet ut til den enkelte ansatte.

Styrer i prosjektbarnehage 2 opplevde at motivasjonen for prosjektet har vært stor blant de ansatte i barnehagen.

Motivasjonen for prosjektet har også vært stor hos den kommunale spesialpedagogen. Det har vært særdeles nyttig å ha en veileder fra PPT som en faglig støtte på nett. I den grad det har vært mulig, har hun forsøkt å sette av tid til daglig nettveiledning. Siden hun har vært barnehagenes «superbruker» har hun hatt ansvaret for opplæring i forhold til nettveiledningen.

Hun har også hatt ansvar for å formidle videre hva som ble skrevet, til foreldre og til avdelingen.

Veileder fra PPT opplevde at hun ble sikrere etter hvert som det ble opprettet nye saker på nett. Hun opplevde at de som var i barnehagen var veldig aktiv hele tiden, og at de arbeidet svært målrettet. Veileder fra PPT fortalte også at hun var inne og veileder på nett på fredager, og da blir dette tatt opp i barnehagene i veiledningsmøtene på mandagene. Dette var en rytme som fungerte veldig godt. Det var de ansatte i barnehagen som utviklet denne strukturen, der de brukte kommunikasjonen som har vært på nett på en slik måte at dette kunne nå alle ansatte. Veileder fra PPT er veldig glad for å ha vært med. Hun har lært mye nytt, og at hun kunne praktisere den nye kunnskapen. Hun har også hatt gode erfaringer med prosjektleder, som har vært positiv og løsningsorientert. Selv når noe har virket håpløst har dette endret seg når prosjektleder har kommet med innspill, og har satt i gang en diskusjon om hvordan vi skal gå videre. Veileder fra PPT fortalte videre at

«vi kan fort gå oss ned i nåka som blir på et nivå. Men så kjem det inn når eksterne som e med og diskutere og ser på ke e det som har foregått, og så finn en liten tråd å bygg videre på.».

Dette mener hun hadde drevet prosjektet videre.

PPT-leder fortalte at hun opplevde at motivasjonen til prosjektarbeidet hadde vært veldig stor, fordi veileder fra PPT snakket ofte om hvor mye veiledningen via nett ga av informasjon, og hvor presis veiledningen hadde blitt. Hun opplevde veldig bra fortløpende informasjon fra prosjektleder om prosjektet siden hun fikk kopi av innkallingene til prosjektmøtene og av alle møtereferatene. PPT-leder fortalte at siden hun har det overordnede ansvaret for alt som skjer på PPT-kontoret, har den fortløpende informasjonen vært svært viktig. Det har vært hennes ansvar å

«...tilrettelegg for at vi gjær det, holde fokus på det her. Ta opp på teammøter, høre hvordan det går med veiledninga, hva er det som skjer. Så ja, ansvaret har eg. Og det kjenn eg på».

Kategori 5: Opplevde resultater

Styrer i prosjektbarnehage 1 fortalte at barnehagen aldri har hatt så mye kontakt med PPT som i prosjektperioden. Den kommunale spesialpedagogen har hatt nesten daglig nettkontakt med veileder fra PPT og har fått viktig og nyttig veiledning. Veileder fra PPT kunne gjennom nettkommunikasjonen følge tett opp det som ble gjort i barnehagen. Denne muligheten hadde ikke veilederen fra PPT før prosjektet startet. Nå kan hun invitere seg selv på besøk i barnehagen ut i fra behov som kommer fram gjennom nettkommunikasjonen.

Styrer i prosjektbarnehage 1 mente at de ikke lenger kan være uten denne nettveiledningen. Dette er et arbeidsredskap som

«du faktisk ikke kan va føruten fordi at..ja da at du faktisk får brukt tia du har f.eks tel veiledning tel de, og ikke til å gi et halvt års resyme. Dæ gjær jo noko mæ deg.»

Hun fortalte at de hadde hatt assistenter i barnehagen som ikke hadde vært så involvert i

prosjektet. Men de hadde lagt inn fortellinger om det som har gått bra fra sin praksis i barnehagen. Dette har hatt positiv faglig og personlig betydning for dem. De har opplevd å bli tatt på alvor. Styrer mente at å skrive på nett fikk deltakerne til å reflektere mer over egen praksis overfor barna. Skrivningen har vrert et resultat av tenkning og refleksjon. Dette genererte mer faglighet og økt behov for mer kunnskap.

Prosjektet har ført til at de ansatte i barnehagen har utviklet bedre dokumentasjon av arbeidet med barna. De ansatte i barnehagen trenger den nærheten til PPT og det supplementet som prosjektet har gitt. Dette har samtidig økt kvaliteten på tilbudene fra barnehagen, og har skjedd uten tilførsel av mer ressurser til barnehagen. Arbeidstiden brukes nå mer effektivt enn tidligere.

Styrer i prosjektbarnehage 2 mente at prosjektet har vært et godt supplement til det hun er opptatt av i dagliglivet i barnehagen. Hun har ikke ført logg selv, men har vært med via den kommunale spesialpedagogen. Dette har vært en støtte i det spesialpedagogiske arbeidet, blant annet i forhold til dokumentasjon av virksomheten. Nettkommunikasjonen mellom den kommunale spesialpedagogen og veilederen fra PPT har vært særlig nyttig. Tilbakemeldingene fra veileder har kommet ganske umiddelbart, og de ansatte kunne raskt prate med den kommunale spesialpedagogen om dette i etterkant. Dette har også tilført de ansatte ny kunnskap og kompetanse. Styrer mente at prosjektet har ført til mer fokus på loggføring av spesialpedagogiske tiltak. I tillegg til fokus på de vanskeligste sakene, er nå fokus også rettet mot den såkalte «førtilmeldingsfasen». Dette innebærer muligheter for å kunne kommunisere anonymt via nettet for å få veiledning i forhold til hva de ansatte i barnehagen kan gjøre for barn som ser ut til å ha ekstra behov, men som ikke er henvist til PPT. Styrer mente at de ansatte trolig opplever større trygghet i forhold til utfordringene i barnehagen. At de ansatte har fått komme tidligere inn i saker, og at de har fått veiledning på hva de kan gjøre, har nok løftet enkelte ut av et slags «vakuum» av spekulasjoner. Nettveiledningen har gitt dem «tenkehjelp» fra eksterne kompetente fagpersoner. De ansatte har kanskje begynt å tenke litt annerledes enn tidligere, og med større fokus på hvordan de måtte arbeide for å løfte fram de barna dette gjelder. Styrer mente det handlet om at de ansatte nå måtte

«tør å ta tak i det, som eg ser som kjempeviktig når vi snakk om forebygging og tidlig innsats sånn at vi tør å sjå, eller får kompetanse tel å sjå»

Det handler om kombinasjoner av kompetanse og holdninger. Styrer opplevde også at nettveiledningen har hatt stor betydning for de fysiske møtene. Når veileder fra PPT, som også var saksbehandler hos PPT, kom på fysiske møter i barnehagen, var hun helt oppdatert i sakene. Dette gjaldt både status for barna og for barnehagen som system, men også i forhold til de prosessene som har vært rundt barna. Det var bare å gå rett på sak, i tillegg til at man hadde fått tid til å tenke litt over de tilbakemeldingene som var mottatt i forhold til saken. Refleksjonene som styrer og den kommunale spesialpedagogen hadde gjort, ble deretter sendt tilbake til veileder i PPT. Da fikk hun en mye bredere og helhetlig informasjon og syn på saken enn det som kun dreide seg om spesifikke forhold hos barnet. Styrer mente at barnehagen måtte hele tiden utvikle seg og være en dynamisk og levende organisasjon. Dette gjorde de gjennom å hele tiden vrere oppdatert gjennom veiledningen de fikk, og gjennom å lese faglitteratur og forskningsartikler parallelt med de prosessene som foregikk i prosjektet. Styrer mente at denne kompetanseutviklingen har hatt stor betydning for yrkesopplevelsen og følelsen av trygghet i yrket. Hun viste da til at de var svært nøye med det som ble dokumentert av det som de syntes var viktig for det enkelte barnets utvikling. I tillegg fikk de dokumentert det som de

som fagpersoner tenkte var viktig for barnets fysiske og psykiske helse. Dette er viktige ting som også har stor betydning dersom det for eksempel er opprettet ei ansvarsgruppe rundt enkeltbarn. Da vil den helhetlige informasjonen barnehagen har om saken, være veldig viktig i et flerfaglig samarbeid. Det kan komme fram ting som de andre i ansvarsgruppa ikke har tenkt over, og som har stor betydning for PP-tjenestens videre arbeid i den aktuelle saken, og for de koordinerte tiltakene. Dette mente hun har hatt stor betydning for utviklingen av barnehagen.

Den kommunale spesialpedagogen mente at PPT har fått muligheter til å bli kjent med saker i en tidlig anonymisert førtilmeldingsfase, og kunne via nettet gi tilpasset veiledning i forhold til dette. PPT ble holdt løpende orientert om gjeldende situasjoner i barnehagen, og kunne holde seg faglig oppdatert. Dermed kunne barnehagene på et tidlig stadium ta kontakt med PPT for å få veiledning på nett. Når saker ble henvist, var PPT allerede godt kjent med sakene. Dette resulterte i raskere oppstart av veiledningen fra PPT. Denne kommunikasjonsformen har også gitt rom for faglige refleksjoner og oppdatering i forhold til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

Det finnes nå en unik dokumentasjon i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet rundt de enkelte barna, om barnas utvikling, veiledning i forhold til foreldre, og om samarbeid med andre eksterne instanser som for eksempel Statped. Den nettbaserte kommunikasjonen har gitt PPT tilgang til løpende informasjon vedrørende sakene, Derfor er PPT oppdatert når de kommer på observasjoner og møter i barnehagen, eller foretar utredninger og kartlegginger. Det som er blitt særlig tydelig er den rike dokumentasjonen som grunnlag i sakene som loggføres på dataplattformen.

I en sak spesialpedagogen jobbet med, fikk Statped etter samtykke fra foreldrene, innsyn i barnets mappe. Da fikk spesialpedagogen tilbakemelding om at Statped syntes dette utgjorde en vesentlig forskjell fra tidligere med tanke på at de kunne lese seg opp i saken før de kom på et fysisk besøk.

Saksbehandler og veileder fra PPT sin veiledning, refleksjoner, råd og støtte har vært en viktig faktor i forhold til motivasjonen for prosjektarbeidet.

Spesialpedagogen har blitt enda mer oppmerksom på hvor viktig det er å dokumentere det spesialpedagogiske arbeidet. Dette gjelder både i forhold til barnets utvikling, og i forhold til det tilbudet barnet har fått (iverksetting av tiltak). Hun fortalte at hun har fått mer kunnskap i forhold til dokumentasjon, og hva som er viktig å dokumentere. Hun har også lært mye i forhold til datasikkerhet. Hun har også fått en økt fagkunnskap gjennom veiledning, refleksjon, råd og droftinger med PPT. Hun er også blitt tryggere i sin rolle som spesialpedagog gjennom det nære og tette samarbeid med PPT. Spesialpedagogen kjenner daglig på viktigheten av faglig påfyll. Det var fantastisk å kunne lære nye ting, eller å lære mer om det man kan noe om fra før. Hun opplevde i høy grad at de ansatte i barnehagene har fått et nærmere forhold til PPT. Gjennom nettkommunikasjonen ble det skapt rom for refleksjon, gjensidig faglig utveksling, og mulighet til faglig utvikling hos den enkelte ansatte i prosjektbarnehagene. I prosjektbarnehage 1 ble det inngått en avtale med PPT om fortsatt veiledning på nett etter at prosjektet er avsluttet. Dette medførte ei endring av rutiner for dokumentering av det spesialpedagogiske arbeidet.

Gjennom prosjektdeltakelsen har det vært mulig å få ekstern veiledning. Dette har i stor grad

ført til kompetanseutvikling i forhold til hennes rolle som kommunal spesialpedagog og i forhold til hennes yrkeskompetanse. Dette har også hatt stor betydning i forhold til hennes personlige utvikling. Spesialpedagogen tror prosjektet har bidratt til at alle parter er blitt tryggere på at nettveiledning er en kvalitetssikring i og rundt det spesialpedagogiske arbeidet. Spesialpedagogen tror prosjektet kan føre til et nærmere samarbeid gjennom en PP-tjeneste som kan være tettere på og mer tilgjengelig, og at terskelen for å søke hjelp og veiledning hos PPT er blitt lavere.

Veileder fra PPT mente at de gode resultatene kan knyttes opp mot at prosjektleder har vært proaktiv hele tiden, og at de har fått til målene med prosjektet om å gjøre ting annerledes. Hun opplever at det er blitt mye lettere å skrive sakkyndig vurdering når hun sitter med ny kunnskap om sakene gjennom nettkommunikasjonen. Underlagsmaterialet ligger klart til bruk. Derfor er det også blitt mye lettere å forberede evalueringsmøter sammen med foreldrene, og å delta sammen med andre i et flerfaglig samarbeid. Veileder fra PPT har opplevd at de har fått rettet opp noe av det hun mente ikke fungerte bra. Den kommunale spesialpedagogen har tidligere i stor grad arbeidet med sitt, og har vært frikoblet det øvrige som skjer. Dette endret seg radikalt positivt etter prosjektstarten.

Styreren måtte være den som støttet spesialpedagogen, og der spesialpedagogen orienterte styrer om sakene dersom styrer ikke hadde vært på nett. Nå vet styrer om alt som foregår, og styrer har støttet det som har vært prioritert av spesialpedagogen og av PPT. Veileder fra PPT mente at PPT har fått mer kompetanse i å kunne bruke dataverktøy i veiledningsarbeidet. Dette har gitt muligheter for å holde oversikten på en helt annen måte. Dette har frigjort både tid til å reflektere, bruke tankekraft på en annen måte, og til mer praktisk arbeid opp mot barnehagene. Saksbehandler i PPT slipper å starte på nytt igjen i sakene, og bruke lang tid på dette. Nå har vi løpende orientering og er oppdatert om sakene via nettkommunikasjonen. Hun håpet det nå skal bli lettere å ta i bruk veiledning via nett, og at de kan prøve dette mer ut. Dette vil også kunne møte nye krav om at PPT skal kunne være enda mer tilstede i barnehager og i skoler, og dermed være tettere på de spesialpedagogiske tiltakene. Hun mener også at kompetansen hos de ansatte i prosjektbarnehagene har økt, og at de har utviklet seg veldig faglig sett. Selv om PPT er blitt tettere på gjennom nettveiledningen, vil det allikevel være behov for fysiske møter og å kunne være fysisk til stede i barnehagene. Men kvaliteten på de fysiske møtene er blitt mye bedre på grunn av den tette kommunikasjonen gjennom nettet. Alle parter er nå helt oppdaterte, slik at en kan gå rett på sak. Veileder fra PPT opplevde at de har nådd målene for prosjektet. Hun har også opplevd at det ble mye lettere å dokumentere det spesialpedagogiske arbeidet både i prosjektbarnehagene og hos PPT.

PPT-leder mente at PPT er kommet tettere på i sakene i prosjektbarnehagene. Den tette oppfølgingen skyldes nok at PPT får mye informasjon gjennom nettkommunikasjonen. Når PPT kommer på møter er saksbehandler forberedt i sakene. Hun fortalte videre at

«Samtidig får vi mye informasjon om korsn driv barnehagen, ka er utfordringen i den her saken, ka slags kompetanse har de ansatte, ka treng de. Det får vi en helt annen oversikt over i sårne tilfeller enn vi får i andre saker. Og så tilfører det oss en kompetanse, vi som jobb i PPT. Vi får bedre kjennskap til dagens barnehage, ka som skjer no i praksisfeltet.»

«Samtidig får vi mye informasjon om korsn driv barnehagen, ka er utfordringen i den her saken, ka slags kompetanse har de ansatte, ka treng de. Det får vi en helt

annen oversikt over i sånne tilfeller enn vi får i andre saker. Og så tilfører det oss en kompetanse, vi som jobb i PPT. Vi får bedre kjennskap til dagens barnehage, ka som skjer no i praksisfeltet.»

PPT-leder mente at det beste med prosjektet og nettveiledningen var at PPT fikk et innblikk i hverdagen i barnehagen, og visste hva som rørte seg, hva de ansatte var opptatt av og hva de jobbet med. PPT kunne også få informasjon om hva som var utviklingsarbeidene i barnehagen, som igjen ga PPT utvidet informasjon og kunnskap om barnehagen, og ikke hva vi i PPT trodde skjedde der. Hun mente at dette kan gi bedre veiledning fra PPT. Hun kunne også fortelle at dette i hovedsak har vært gjeldende for den saksbehandleren som har veiledet i prosjektet. Hun kunne ikke si om dette har hatt betydning for andre saksbehandlere som ikke deltok i prosjektet.

Kategori 6: Perspektiver

Gjennom den kvalitative analysen kom det til syne en ny kategori som fikk betegnelsen «Perspektiver». Her får vi vite om prosjektdeltakerne så for seg om nettveiledningen kan gi nye muligheter i det spesialpedagogiske arbeidet, og hva dette kan bety for deres framtidige arbeidssituasjon og for brukerne. I tillegg fikk vi vite om den nye kommunikasjonsformen innebar nye utfordringer som må løses.

Styrer i prosjektbarnehage 1 ønsket veldig at denne arbeidsformen skulle fortsette i barnehagen etter at prosjektet var avsluttet. Hun håpet derfor at nye veiledere fra PPT vil ta i bruk nettveiledning som et supplement til den øvrige kontakten med barnehagen.

Styrer i prosjektbarnehage 2 mente at nettkommunikasjonen og veiledningen over nett, bidro til å holde alle parter oppdaterte. Hun sa videre at

«eg tenk at det sår når frø. Og det e den her kontinuerlige, og betydningen av å ha kontinuerlige samtaler på nett, kommunikasjon på nett å sjå ke viktig det e for å heile tida hold seg oppdatert over tingenes tilstand, og kan heile tia få råd og veiledning, og bare sånn kort kommentar..man e oppdatert på barnet. Man må ikke begynn på nytt igjen for hver gång man møtes annen kvar måned eller ke man gjør».

Styrer mente at dette er en arbeidsform som må trenes inn dersom de som er med nå slutter og må erstattes av andre. Det må arbeides veldig strukturert for å kunne overføre funksjonene til pedagogisk leder, og få på plass rutinene. Styrer ønsker veldig sterkt å kunne videreføre og videreutvikle den formen for nettveiledning som har vært prøvd ut i prosjektet.

Den kommunale spesialpedagogen håpet at PPT på nett er noe som etableres for alle barnehager. Men for at nytteverdien skal komme alle til gode, bør dette inn i barnehagens rutiner for kvalitetssikring, og som en del i en kompetanseplan for barnehagen. Hun håpet at den nettbaserte veiledningen fra PPT kan videreføres, og at de pedagogiske lederne i barnehagene kommer mer med etter hvert.

Veileder fra PPT påpekte mulighetene for å kunne drøfte mulige saker anonymt i førtilmeldingsfasen. Nå kan barnehagene og PPT diskutere og vurdere foreløpige tiltak, og hvordan dette har gått. Dette er svært viktig i forkant av eventuell henvisning. Dette var kanskje lite framme da prosjektet startet opp, men har kommet fram som en virkning av prosjektarbeidet.

Hun mente at dette blant annet er svært viktige perspektiver i forkant av skolestarten, selv om det kan vrere flere år fram i tid. Veileder fra PPT mente at hun nå ser bedre hvor mye hun kan hente fra de som arbeider i barnehagene, og hvordan hun selv kan lære noe nytt. Hun sa videre at

«E har jo alltid vetta at di sett på stor kunnskap og kompetanse, men når at du får det here nesten daglig og ukentlig inn, så får du veldig respekt for di som jobbe, og ser kor mykje du kan lær sjøl.»

Hun mente at prosjektet har vært veldig innovativt fordi det har utviklet både PPT og prosjektbarnehagene, og at de har lært veldig mye av hverandre. Dette har gitt et annerledes innhold i de fysiske møtene, og som genererer mer faglighet og øker utviklingspotensialet. Barnehagene og PPT kompletterer og utfyller hverandre på en slik måte at det sikrer den videre utviklingen av det spesialpedagogiske arbeidet. Hun mente også at dette vil ha stor betydning for foreldrene i det videre arbeidet. Når saksbehandler fra PPT har fått mer kunnskap i saken, kan en møte foreldrene på en veldig oppdatert måte dersom de har spørsmål i forhold til de spesialpedagogiske tiltakene. Dette innebærer at en kan komme mer direkte inn til kjernen av utfordringene, og det vil i framtiden bli bedre presisjon i kommunikasjonen med foreldrene.

Veileder fra PPT mente også at prosjektet med veiledning via nett, åpner for utviklingen av en ny arbeidsmodell for PPT-kontoret. Da kan alle saksbehandlerne etter hvert arbeide på den samme måten. Dette gir et utrolig utviklingspotensiale både for PPT, og for barnehagene og skolene. Veileder fra PPT påpekte også de mulighetene prosjektet har gitt for å kunne arbeide enda bedre med overgangen fra barnehage til skole for de barna som nå får spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. Dette forutsetter at skolen også er koblet på og deltar i nettveiledningen på våren før skolestarten, i de aktuelle sakene som barnehagene har arbeidet med.

PPT-leder mente at erfaringene med veiledning på nett også åpner for andre muligheter. Denne arbeidsformen egner seg også godt i forhold til veiledning dersom de ansatte i barnehager og skoler jobber med ulike prosjekter.

DISKUSJON

Undersøkelsen viste at utprøvingen av PPT på nett i barnehager har gitt verdifulle erfaringer som representerer viktige bidrag på fagfeltet. Den nettbaserte kommunikasjonen har gitt PPT tilgang til løpende informasjon i spesialundervisningen i prosjektbarnehagene. Saksbehandler fra PPT er oppdatert når hun kommer til møter i barnehagene, eller når det skal gjennomføres kartlegging og utredning. PPT kan nå få grundig informasjon og kunnskap om hvordan situasjonen i barnehagene er.

Resultatet av undersøkelsen viser at det har foregått en «blended learning» hos deltakerne. I intervjuene fortalte de at de har opplevd læring og kunnskapsutvikling gjennom den nettbaserte skriftlig veiledningen som krevde mer refleksjoner over egen praksis, i kombinasjon med direkte muntlig veiledning og kontakt (Heinze & Procter, 2004). Det viktigste redskapet i læreprosessene vil være språket, som kan betegnes som et ”mentalt redskap” i kunnskapskonstruksjonen. Det vil da være nettopp i den ”skriftlig-elektroniske” samhandlingen, og i oppfølgingsmøtene mellom den enkelte deltakeren i prosjektet og de eksterne veilederne, at den nye kunnskapen utvikles omkring de fenomener og problemstillinger som berøres.

Informantene har opplevd PPT tettere på i sakene. Styrerne i prosjektbarnehagene har spesielt opplevd en mye bedre kontakt med PPT. Det er blitt raskere respons på behov i prosjektbarnehagene, og presis veiledning når utfordringer oppstår. Nettkommunikasjonen har også overført ny kunnskap til de ansatte i prosjektbarnehagene. I tillegg har veiledningen via nett gitt støtte til refleksjoner over egen praksis hos de ansatte for å bedre og utvikle egen praksis. Refleksjonene har generert behov for mer fagkunnskap. Dette har skapt større trygghet i yrkesrollen, og har dermed gitt en helsefremmende virkning hos de ansatte.

Nettbasert veiledning innebar at kommunikasjonen i hovedsak foregikk skriftlig mellom deltakerne. I tillegg til at nye tanker kan reflekteres fram, mener Dysthe et al. (2004) at egne tanker utvikles videre gjennom å lese andre sine tilbakemeldinger. Gjennom den skriftlige kommunikasjonen på nett, kom det fram ideer og refleksjoner som deltakerne ikke har vært bevisst tidligere. Dette var klargjørende for hva den enkelte deltakeren tenkte, følte og mente. Situasjoner, meninger og tanker som foreligger visuelt som skrevet tekst, er langt mer bevisst informasjon enn muntlig tale. En må tenke grundigere i gjennom saken når det skal skrives, og en "tvinges" til å sette seg bedre inn i den situasjonen en skal beskrive. Når en meddeler dette skriftlig til andre og får skriftlig tilbakemelding, vil dette danne grunnlag for å få et videre perspektiv på egne erfaringer, og bidrar samtidig til egen kunnskapsutvikling og videre utvikling og forbedring av egne handlemåter.

Det er en stor fordel dersom deltakerne i et slikt prosjekt har erfaring og kunnskap om nettkommunikasjon. I tillegg må de kunne bruke den valgte dataplattformen. Å utvikle evne til å skriftliggjøre problemstillinger og utfordringer i prosjektet var ei viktig forutsetning. Det måtte avsettes fast tid til nettkommunikasjon for den enkelte deltakeren. Det vil alltid oppstå utfordringer i slike aksjonsrettede prosjekter. Derfor var det nødvendig med jevnlige prosjektmøter for å oppsummere status og drøfte hvordan en skal løse oppståtte situasjoner.

AVSLUTNING

Spørsmålet jeg ønsket å få svar på i denne undersøkelsen var hvordan barnehagestyrerne, den kommunale spesialpedagogen og PPT sentrale kommunale aktører har opplevd utprøvingen og nytteverdien av nettveiledning fra PPT i to prosjektbarnehager.

Oppsummert viser undersøkelsen at «Prosjekt PPT på nett i barnehager» har gitt gode resultater. Nettbasert pedagogisk-psykologisk veiledning ser ut til å kunne gi store muligheter som et supplement til den tradisjonelle veiledningen som gis fra PPT. Undersøkelsen viser at informantene opplevde å få mye bedre kontakt med PPT, og at denne tjenesten er blitt mye tettere på i de ulike sakene. Skrivingen på nettet har fått prosjektdeltakerne til å reflektere mer over sin egen praksis som grunnlag for nye og bedre handlemåter. Dette har også ført til mer faglighet og større trygghet i egen yrkesrolle, og har generert behov for mer kunnskap på det spesialpedagogiske fagfeltet. PPT er mye mer oppdatert på behovene i barnehagen, og om de ulike sakene denne tjenesten er involvert i. Dette har ført til mer effektive og gode faglige møter når PPT er på besøk i barnehagene.

Det er seks faktorer som ser ut til å ha sikret at prosjektet ble så pass vellykket. Disse er

1. Forankring i ledelsen i barnehagene og ved PPT-kontoret
2. At prosjektdeltakerne har fått kursing i den valgte dataplattformen

3. En motivert og kompetent deltakende veileder fra PPT
4. En motivert og kompetent kommunal spesialpedagog
5. At prosjektleder fra universitet har vært proaktiv, og har gjennomført jevnlig besøk i prosjektbarnehagene og på PPT-kontoret for å kunne bidra til å avklare og løse utfordringer underveis i prosjektarbeidet.
6. At prosjektet har vært relevant, nyttig, konkret og saksrelatert

I tillegg ser det ut til at utprøving av nettveiledning i prosjektbarnehagene ikke blir en engangsforeteelse. Denne arbeidsmåten er nå i ferd med å spre seg til andre barnehager. Det videre arbeidet blir nå å få flere ansatte i barnehagene og saksbehandlere ved PPT-kontoret til å bruke nettveiledning som en supplerende arbeidsmåte. Et viktig grep vil være å implementere denne arbeidsmåten i PPT og i barnehagene slik at dette blir en del av den daglige rutinen, og som grunnlag for en ny arbeidsmodell.

Det er nødvendig med videre utprøvinger og forskning på bruk av nettveiledning mellom PPT og barnehagene. «Prosjekt PPT på nett i barnehagen» samsvarer meget godt med Melding. St. 6 (2019-2020), der regjeringen synliggjør sin satsning på å legge til rette for at kompetansen kommer nær barna, blant annet gjennom PPT som skal være mye tettere på i sakene enn tidligere.

LITTERATUR

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Borg, W. R. & Gall, M. D. (2003). *Educational Research: An Introduction*. New York: Langman.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dysthe, O. Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2004). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.

Heinze, A. & C. Procter (2006). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings*. Salford: University of Salford.

Jerlang E. & Ringsted S. (2000). Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin. I Jerlang, E. (red.), *Utviklingspsykologiske teorier* (3. utgave). København: Nordisk Forlag A/S.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meld. St. 6 (2019–2020). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

Knutsen, O. & Larsen, E. (2010). Utvikling av web-baserte PP-tjenester. På vei mot en ny veiledningsmetode? I: Aamotsbakken, B. (red.), *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. I Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. (eds.), *Evaluation Models: Evaluation in Education and Human Services*, vol. 49. Dordrecht: Springer.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om oppfattninger*. Lund: Studentlitteratur.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Yin, Robert K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. 6th Ed. Case study research : design and methods. Los Angeles: SAGE.

10.

Nettbasert undervisning i grunnskolen – hvordan fungerer det? En kvalitativ studie av læreres erfaringer*

Atle Kristensen og Sylvi Bratteng

Kapitlet er skrevet som en vitenskapelig artikkel, og der vi presenterer funn fra en studie basert på læreres erfaringer fra forsøk med nettbasert undervisning i valgfag for ungdomsskolen i skoleåret 2019-2020. Gjennom semistrukturert intervju med åtte nettlærere som underviser i forsøket, søker studien etter lærernes erfaringer fra prosessen med implementering av nettbasert undervisning. Erfaringene er relatert til strukturen i undervisningen, med undervisningsmetoden og til hvilke erfaringer lærerne har rundt elevenes læringsresultater.

I studien defineres kvalitet i nettbasert undervisning gjennom faktorer innenfor kvalitetsområdene struktur-, prosess-, og resultat-kvalitet som en integrert helhet i undervisningen. Studien viser en tendens til at lærernes erfaringer knyttet til faktorer innenfor struktur og prosess har vært utfordrende i oppstarten av prosjektet. Mye har vært utbedret underveis og, til tross for utfordringer, beskriver lærerne at elevenes læring fra undervisning gjennom bruk av nettbaserte løsninger er like god som ved ordinær klasseromsundervisning. På den måten ser det ut for at undervisningsmetoden har en nytteverdi for skolene, kommunen som helhet, og tendensen er at nettbasert undervisning blir møtt med positive holdninger blant lærere, elever og foreldre.

INNLEDNING

En desentralisert skolestruktur har lang tradisjon i kommunen hvor vi utførte vår forskning. Kommunen, som er en mindre øykommune med seks fådelte skoler, har et mål om å unngå nedleggelse av skoler. I 1975 ble det satt i gang forsøk i kommunen som innebar at alle skolene opprettet eget ungdomstrinn «(...) slik at elevene slapp å ukependle mellom kommunesenteret og hjemstedet over åpne havstykker og med strabasiøse reiser.» (Berg-Olsen 2008, s. 69). Den desentraliserte skolestrukturen i 2020 er den samme som i 1975, og det er fortsatt politisk vilje i kommunen om å opprettholde denne strukturen.

* Kapitlet har granskats enligt peer review-förfarande.

En pågående dramatisk nedgang i folketallet for Nord-Norge viser at innbyggertallet i tredje kvartal i 2019 sank med om lag åtte personer hver dag (SSB, 2019). Konsekvensen er blant annet nedgang i elevtallet som fører til reduksjon i rammetildeling for skolene. I denne kommunen med om lag 1300 innbyggere og seks fådelte skoler, kan en slik nedgang innebære redusert faglig lærerkompetanse på hver av skolene. Konsekvensen av dette kan være at kommunen ser seg nødt til å legge ned skoler. Trusselen om nedleggelse av distriktsskoler og uroen som følger av denne, beskriver Petterson (2017) som en stadig pågående prosess, og debatten rundt denne er en stadig nærværende realitet for pedagoger og lokalbefolkning.

Fra 1975 til 2020 har det vært en rask utvikling i forhold til digitale verktøy som hjelpemidler i undervisninga. Bruk av digitale verktøy i nettbasert undervisning kan være en løsning for å innfri kommunens mål om å oppfylle lovens intensjon om lik rett til utdanning, som er slått fast i flere skolepolitiske styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017, 2019), og samtidig opprettholde den desentraliserte skolestrukturen.

Dette er bakgrunnen for at skoleeier¹ i øykommunen tok initiativ til et forsknings- og utviklingsprosjekt for ungdomstrinnet, der hensikten er å tilby nettbasert undervisning i valgfagene matematikk fordypning, spansk, engelsk og tysk for alle ungdomsskoleelevene. Gjennom nettbasert undervisning ønsker skoleeier å sikre lik rett til opplæring, uansett hvilken skole elevene tilhører, samt opprettholde et godt kvalitativt opplæringstilbud ved at elevene får tilgang til den felles faglige lærerkompetansen som kommunen besitter.

Denne studien søker etter erfaringer fra lærere som underviser nettbasert i valgfagene på ungdomsskolen. Nettbasert undervisning i denne sammenhengen definerer vi som undervisning som i all hovedsak foregår på nett, og som gir rom for både samarbeid og individuelt arbeid for elevene. Nettet fungerer som arena for tilrettelegging av læringsløp og refleksjon og utveksling av erfaringer deles. Det gis også rom for veiledning, tilbakemelding og vurdering fra lærer og medelever (Holmen, 2017). Med bakgrunn i dette er følgende forskerspørsmål utformet for denne delstudien:

Hvordan beskriver nettlærerne faktorer som kan virke fremmende eller hemmende for elevenes læring gjennom nettbasert undervisning i valgfagene?

I den følgende teksten vil vi presentere vårt teoretiske referansegrunnlag for studien. Videre presenteres forskningsmetoden som er brukt, samt presentasjon av funn og drøfting av disse. Til slutt følger en kort oppsummering med avsluttende kommentarer. Aller først vil vi kort si noe om hvordan nettbasert undervisning foregår i kommunen.

ORGANISERING AV NETTBASERT UNDERVISNING

Den nettbaserte undervisningen er organisert på den måten at en lærer møter elever fra ulike skoler i to skoletimer hver uke til nettmøte. Undervisningen foregår synkront i to økter, en time hver gang. Forarbeid og leksearbeid kommer i tillegg, som ved ordinær klasseromsundervisning. Når elevene møter til undervisning, har de sin personlige bærbar PC og annet nødvendig materiell med seg til et egnet klasserom/grupperom ved den skolen de tilhører. Her kobler de seg opp og møter andre elever og lærer i det virtuelle klasserommet via Internett.

¹ Skoleeier er i denne sammenhengen kommunens politiske organ, kommunestyret

Dette skal være gjort i god tid på forhånd slik at elevene og lærer er klar til å ta fatt ved oppstart. Ved enkelte skoler møter elevene alene i rommet, ved andre skoler er nettlærer eller en assistent til stede som støtte. I begynnelsen og slutten av hvert semester har alle elevene og lærere som deltar i nettbasert undervisning en samling hvor de møtes fysisk. Det formelle samarbeidet lærerne mellom, følger en oppsatt møteplan hvor møtene brukes til erfaringsutveksling og kunnskapsdeling samt veiledningssamtaler. Faste deltakere i disse møtene er alle nettlærere hvor en av disse er prosjektleder og er den som leder møtene. I tillegg møter veiledere fra Nord universitet og skolesjef i kommunen ved behov.

TEORETISK BAKGRUNN

Studiens mål er å søke innsikt i lærernes erfaringer ved bruk av nettbasert undervisning i valgfag. Det teoretiske grunnlaget vil ta opp hva om kan oppfattes som en kvalitativ god undervisning. Imsen (2016) skriver at det gjennom hele 1990-tallet pågikk utredninger og debatter om hva en skulle legge i kvalitetsbegrepet, og hvordan kvaliteten på undervisningen skulle sikres bedre. Kvalitetsutvalget slo fast at kvalitet er et nøkkelbegrep i grunnopplæringen (Søgnen et al., 2003), og begrepet resultat-kvalitet ble sentralt i læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 (Imsen, 2016). Utvalgets delinnstilling beskriver et sammensatt begrep hvor resultat-kvalitet er overordnet, men at struktur- og prosesskvalitet er viktige forutsetninger. I offentlige dokumenter anvendes disse kvalitetsbegrepene blant annet i læreplanene, om bygningene og i relasjonene mellom elevene og læreren (Nyhus, 2009, s. 67). Kvalitetsutvalgets delinnstilling drøfter struktur, prosess og resultat i en helhetlig tilnærming til kvalitet i opplæringen og til læringsmiljøet generelt (Søgnen et al., 2003). I teksten videre ønsker vi å sette et teoretisk fokus på kvalitetsområdene og faktorer innenfor disse som vi mener er spesielt relevant for vårt studie.

STRUKTURKVALITET

I denne sammenhengen omfatter strukturkvalitet ulike faktorer for skolens virksomhet som er av betydning i læringsmiljøet. Disse omliggende faktorene kan både sees inn mot menneskelige faktorer som lærerens og elevenes digitale kompetanse, og mot ikke-menneskelige faktorer som datasystemer, maskiner og annet teknologisk utstyr (Davis, 1989).

I denne studien er faktorer innenfor kvalitetsområdet struktur knyttet til lærernes og elevenes teknologiske utstyr, infrastruktur, tilrettelegging av samarbeid mellom lærerne, tid avsatt til arbeidet i prosjektet, kompetanseutvikling hos lærere og elever, administrativ og kollegial veiledning og støtte, samt lærernes beskrivelser over hvilke erfaringer de har med å holde kontakt med elevene og de ulike skolene som er involverte.

Krumsvik (2014) beskriver velfungerende utstyr som en grunnleggende faktor som må være på plass, og det er en forutsetning at teknisk utstyr fungerer slik at dette ikke blir en hindring for gjennomføring av nettbasert undervisning. Lærerne påvirkes av god tilgang til teknologi og til teknologiens brukervennlighet, og deres erfaringer med teknologibruken vil spille inn når de skal evaluere og avgjøre sine holdninger til bruk av teknologien (Knezek & Christensen, 2016). Holdningene vil være preget av hvilke positive og negative erfaringer lærerne har med teknologiens nytteverdi knyttet til fag og pedagogikk.

God infrastruktur er også en del av forutsetningen, og teknologien må betraktes som et hjelpemiddel for læring og en rammefaktor i undervisningen. Forutsetningen for bruk av teknologier

at den er tilgjengelig og at skolen tar ansvar for å fremme sentrale problemstillinger (Lekang & Olsen, 2019). Strukturering av møtearenaer og muligheter for kommunikasjon mellom involverte parter i prosjektet vil kunne bidra til å sikre felles utvikling og standard. I arbeidet med implementering av ny praksis er det behov for å høyne egen kompetanse, og tid er en faktor som er viktig i denne sammenheng. I følge Fjørtoft, Thun og Buvik, (2019, s. 82), viser resultatene at lærere ønsker å høyne sin kompetanse gjennom å prøve ut, gjøre egne erfaringer i selvstudium og dele erfaringene med hverandre. I læring gjennom erfaring i dette sosiale læringsperspektivet, blir særlig utprøving gjennom uformell læring, improvisasjon, kollektiv handling, samtaler og meningsutveksling sentralt (Paulsen, 2021). Gode strukturelle tilpasninger av innovasjonen vil være et godt grunnlag for utvikling av prosesskvalitet. Sentralt for å sikre tid til refleksjon, erfaringsutveksling, felles læring og utvikling, er skoleleders tilrettelegging gjennom å utforme læringsarenaer for kommunikasjon med sikte på å fremme felles læring. En arena består på denne måten både av materielle rammer og av de menneskene som kan kommunisere innenfor disse rammene (Klev & Levin, 2021).

PROSESSKVALITET

Prosesskvalitet handler om de indre kvalitetene i skolen. «Disse indre kvalitetene gjelder elevenes læringsprosess og læringsmiljø, og er prosesser som skolen, lærerne og elevene selv kan påvirke» (Imsen, 2016, s. 108).

Prosesskvalitet dreier seg blant annet om å fokusere på ulike sider av å lede læringsarbeid og utvikle et godt læringsmiljø som er med på å gi et godt læringsutbytte for elevene i en klasse. Faktorer innenfor læringsmiljø og klasseledelse er i denne studiens sammenheng relasjoner, kollegialt samarbeid og støtte, samt holdninger som igjen har betydning for elevens læringsresultater. Gode holdninger er avhengig av brukernes oppfattelse av teknologiens nytteverdi og vil være av betydning for elevens læringsmiljø (Davis, 1989).

Et nettbasert læringsmiljø vil ha andre fysiske forhold enn hos elever og lærere som møtes i et klasserom. Nettbasert undervisning innebærer andre fysiske forutsetninger for klasseledelse som omfatter ledelse av alle læringsaktiviteter, i alle læringsmiljø i og utenfor klasserommet, og da særlig når og hvordan teknologi tas i bruk (Holmen, 2017). Lærerens egne holdninger blir påvirket av andres holdninger, normer og regler, og i dette samspillet med omgivelsene ser vi at påvirkninger gjennom sosial innflytelse har en betydning for lærerens holdninger til bruk av teknologi (Venkatesh et al., 2003). Det er en evaluering av lærerens positive eller negative følelser som vil avgjøre ens holdninger, og dersom gevinsten synes å være åpenbar vil det prege lærerens holdninger i positiv retning (Davis, 1989).

I studien var det også sentralt å få vite mer om lærernes erfaringer i forhold til egen kompetanse, særlig knyttet til håndtering av digitale verktøy. Videre er et av spørsmålene utformet for at lærerne skulle beskrive deres erfaringer med samarbeid, tid til erfaringsutveksling og holdninger til elever og foreldre, samt til lærere generelt i skolene. Disse erfaringene kan igjen knyttes til utøvelse av klasselederrollen hvor utøvelse av den integrerte kompetansen er en forutsetning (Bergkastet, 2013).

En velfungerende klasseleder må inneha en integrert kompetanse som består av både relasjonskompetanse, regelkompetanse og didaktisk kompetanse (Bergkastet, 2013). Evne til å utvikle gode relasjoner er grunnleggende for et godt lederskap i klassen. I tillegg må klasselederen bidra til utvikling av gode rutiner og forutsigbarhet samt inneha god fagkunnskap.

Klasseledelse dreier seg i stor grad om å håndtere situasjoner med stor kompleksitet, og klasselederen må ha en forståelse av klassen som sosialt system (Postholm et al., 2012). Innenfor klasserommets fire vegger har klasselederen andre forutsetninger for å skaffe seg kunnskap om det sosiale systemet til forskjell fra der undervisningen skjer utenfor. I dette prosjektet skal læreren lede en klasse hvor elevene befinner seg på ulike skoler hvor de har forskjellig oppfølging av undervisning lokalt og all dialog er digital. Dette gir andre utfordringer. I utvikling av et godt læringsmiljø i et teknologisk klasserom er lærerens kompetanse sentral (Krumsvik, 2014). Utvikling av relasjoner hvor eleven føler seg sett og betydningsfull, er en sentral del av relasjonsbygging (Ogden, 2012), og kan oppleves som utfordrende i digitale omgivelser. I et miljø der teknologi innføres, er det ikke alltid slik at det er læreren som nødvendigvis har det riktige eller det beste svaret (Helleve, 2016).

Resultatkvalitet

Utdanningssektoren endrer seg; kompleksiteten forsterkes, og det blir vanskeligere for lærerne å mestre alle oppgavene alene. Løsningen må finnes gjennom samarbeid og koordinering av arbeidet (Irgens, 2016). I praksis vil dette innebære en struktur som gir rom for læring og utvikling av felles kompetanse. Faktorer som kan beskrive elevenes læringsutbytte er blant annet relatert til hvordan klassen ledes og hvordan lærerne samarbeider om endring og utvikling sammen med sine kolleger og sine elever (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette vil igjen være avhengig av hvilke muligheter lærerne har innenfor skolens rammer.

En litteraturgjennomgang viser at teknologien har potensiale til å påvirke flere sider ved læringsmiljøet (Danielsen, 2019). Blant annet kan teknologien bidra til bedre tilpasset opplæring og forsterke elevens motivasjon og mestring. Også her påpekes lærernes faglige veiledning som viktig for resultatet. Selv om det i denne litteraturgjennomgangen var en gjennomgang av digitale verktøy i klasserommet og i «tradisjonell klasseromsundervisning», er det interessant om studien kan finne tendenser til det samme potensiale i bruk av nettbasert undervisning.

Studien har også fokus på hvordan lærerne beskriver deres erfaringer med elevenes læringsutbytte i forhold til oppsatte mål for perioden. Herunder også deres beskrivelser av mulighetene for å bygge gode relasjoner til elevene gjennom møter på nett, noe som er grunnleggende for et godt læringsmiljø (Midthassel et al., 2011).

METODE

Denne kvalitative studien viser til funn fra individuelle forskningsintervjuer som er gjort med åtte lærere som underviser nettbasert fra ulike skoler i samme kommune. Hensikten med studien er at leseren skal få ta del i lærernes erfaringer og refleksjoner fra arbeidet med nettbasert undervisning og med den bakgrunn kunne tilpasse erfaringene fra lærerne gjennom å relatere disse til egen kontekst (Postholm, 2006).

Utvalg

Utvelgelsen av forskningsdeltakere til denne studien er på mange måter gitt og ønsket, siden det kun er åtte lærere som underviser nettbasert i kommunen. De åtte lærerne ble spurt om å ta på seg nettlærerrollen av skolesjefen i kommunen på bakgrunn av deres kvalifikasjoner i

ulike fag og ikke primært for deres digitale kompetanse.

Godkjenning av studiets innhenting av empiri, der lydopptak inngår, er gitt av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Som forskningsdeltakere er deres deltakelse i studien opplyst, frivillig og de har alle samtykket skriftlig til å bidra i studien.

Tabellen under viser en oversikt over lærerne som er med i studien, og som er satt opp med fiktive navn.

Navn	Tid som lærer	Undervisningsfag
Anne	25 år	Engelsk
Arild	19 år	Engelsk og fransk
Ole	23 år	Spansk
Lone	3 år	Spansk
Lisa	6 år	Matematikk fordypning
Lasse	6 år	Matematikk fordypning
Synne	3 år	Tysk
Kirsti	38 år	Tysk

Tabell 1. Oversikt over forskningsdeltakerne i studien.

Intervjuguide

Lærerne viser til sine erfaringer gjennom retrospektive beskrivelser av egne opplevelser og meninger knyttet til disse (Giorgi, 1985). Erfaringene søkte vi å fange opp gjennom å utforme en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, der rekkefølgen på temaer og spørsmål varierte fra intervju til intervju (Johannessen et al., 2016).

I utformingen av intervjuguiden har vi tatt utgangspunkt forskningsspørsmålet og avgrensningene, som vi har beskrevet innledningsvis. Deretter er vi opptatt av fremveksten av lærernes historier ettersom målet med intervjusamtalene først og fremst er å få erfaringsmaterieell som er rikt og detaljert (Van Manen, 2014, s. 316). Spørsmålene og temaene som ble utformet, er deduktive i sin karakter med utgangspunkt i teori. Vi ønsket også en induktiv tilnærming ved å kunne stille spørsmål som dukker opp underveis i intervjuene. På den måten beveget vi oss mellom deduksjon og induksjon, som av Alvesson og Sköldberg (2017, s. 14) betegnes som abduksjon. Selv om abduksjon innebærer elementer av både induksjon og deduksjon, må det likevel understrekes at abduksjon ikke er en enkel miks av disse. Abduksjon skiller seg fordelaktig fra andre forklaringsmodeller siden denne også innebærer forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 13). På den måten er intervjuguiden utformet som et semistrukturert intervju, der målsettingen er å forstå deltakernes perspektiv (Kvale et al., 2015). Siden vi altså ikke var opptatt av at temaene og spørsmålene skulle bringes fram i en bestemt rekkefølge i intervjuene, beveget vi oss fram og tilbake i intervjuguiden, der vi forsøkte å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan», hva erfares i bevisstheten, og hvordan eller under hvilke forhold, er fenomenet eller hendelsen erfart (Van Manen, 2014). Gjennom lydopptak ble intervjuene spilt inn og deretter transkribert av oss som forskere. Den transkriberte teksten ble oversendt til forskningsdeltakerne slik at disse kunne lese gjennom intervjuene for å oppklare eventuelle misforståelser.

Analyse

I analyse av transkribert tekst, totalt 62 sider med enkel linjeavstand, brukte vi Smith et al. (2009) sin interpretative fenomenologiske analysemodell, der vi i seks steg tolket hendelser og uttrykk i våre funn i en sirkulær bevegelse hvor ny forståelse, nye tanker og ideer vokste fram da vi leste teksten på nytt ut ifra tekstens deler og helhet. Vår forforståelse, kunnskap og erfaring innenfor forskningsprosjektets tema brukte vi derfor aktivt når vi analyserte empirien. Vi var hele tiden bevisste om at våre antakelser er subjektive og vi måtte være åpne for at forhold som vi ikke hadde tenkt på tidligere kunne dukke opp i analysen. Forståelsen utviklet derfor vår forståelse for empirien suksessivt og dannet meningsbærende elementer (Johannesen et al., 2016) fra det empiriske materialet gjennom en interaksjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Alvesson & Skoldberg, 2017).

Med utgangspunkt i tolkning av lærernes beskrivelser over egne erfaringer, presenterer vi i det følgende funnene fra studien gjennom fire hovedkategorier. Disse er: 1) beskrivelse av teknologiske tilpasninger, 2) beskrivelse rundt utvikling av egen kompetanse, 3) beskrivelse av samarbeid og holdninger, og 4) beskrivelse av elevenes læring.

NETTLÆRERNES BESKRIVELSE AV TEKNOLOGISKE TILPASNINGER

Når lærerne beskriver teknologiske tilpasninger for å gjennomføre nettbasert undervisning, finner vi at lærerne formidler en positiv utvikling i forhold til strukturelle tilpasninger. Særlig viser de til at de i prosjektets første halvår opplevde store utfordringer med stabilitet i inter-nettlinjer. Problemer med oppkobling og hastighet på nettet skapte frustrasjoner både hos elever og lærere. Tiltak ble iverksatt underveis og innkjøp av nye PC-er til både lærere og elever, samt oppgradert internettlinje med fiber, har ført til at disse problemene er løst og de tekniske løsningene fungerer nå i stor grad tilfredsstillende. Dette gjør at lærerne stoler på at den undervisningen de legger opp til vil være mulig å gjennomføre uten å ha en «plan b» i bakhand. Likevel er det slik at lærerne uttrykker behov for å vite mer om hvilke digitale ressurser som er tilgjengelig, både programvare og maskinvare.

En av lærerne, Lone, uttrykker at hun bruker ressurser som hører til læreverket, men at det blir litt ensformig. For å gi variasjon i undervisningen finner hun andre ressurser, som musikk og video fra nettet, samt spill. I forhold til spill sier Lone det slik: «Men akkurat kanskje på spill og litt sånn som er utviklet digitalt, så skulle jeg ønske at det fantes litt mer å hente, og som er mer oppdatert».

Matematikkfaget bruker ikke læreverk og tilpasser undervisningen ut ifra tema. Lærerne i faget uttrykker at det er et stort behov for en toveis-kommunikasjon med elever der lærer og elev sammen kan visualisere og diskutere matematikk. Dette krever hensiktsmessig maskin- og programvare som også gir muligheter for å ta i bruk håndskrift. I undervisningen benytter læreren dokumentkamera i stor grad, men dette er ikke tilgjengelig for elever. Slik lærerne ser det, ville det ha vært en tilfredsstillende løsning hvis elevene også hadde dokumentkamera tilgjengelig. En slik tilrettelegging oppfattes mer som et økonomisk spørsmål enn et teknisk spørsmål, men lærerne mener at det bør investeres og satses mer på å prøve ut verktøy som kan gi den beste opplæringen for elevene.

Det å være nettlærer i en kommune med flere skoler innebærer at det etableres strukturer for et godt samarbeid mellom lærerne i prosjektet. Prosjektet har etablert formelle arenaer-

for veiledning og kollegial støtte gjennom nettbaserte prosjektmøter der lærerne kan møte veiledere fra UH-sektoren og lokal prosjektkoordinator som har en spesiell god digital og pedagogisk kompetanse. Funnene tyder på at det å ha etablerte strukturer som gir rom og tid til å diskutere sammen med andre lærere er en viktig organisering av samarbeid og informasjonsdeling.

Nettlærerne opplever at prosjektet gir ringvirkninger i samarbeidet mellom lærere i fag som ikke er nettbaserte. Det er startet nettverksmøter som foregår jevnlig i andre fag hvor ulike faglige spørsmål diskuteres. Dette oppleves som svært positivt. Synne uttrykker det slik: «Man blir jo veldig alene, og det er viktig at man kan dele erfaringene å få reflektert i lag. Og . ja, at man virkelig får utnyttet kompetansen til hverandre, at man føler at man er et team.». I det neste vil vi vise til noen funn rundt lærernes egen beskrivelse av utvikling av kompetanse.

NETTLÆRERNES BESKRIVELSE RUNDT UTVIKLING AV EGEN KOMPETANSE

Lærerne mener at det alltid er noe nytt å lære seg og dermed utvikle seg selv, noe som oppleves som positivt. Følelsen av å stole på at det tekniske fungerer er et løft til lærerne slik at de tør, som Arild sier det: «å ta et lite hopp ut i intet». Ved å prøve og feile lærer han selv sammen med elevene. Funnene viser at lærerne er blitt mer opptatte av variasjon i undervisningen, utvikling av nye metoder og egen kompetanse.

Planlagt kompetanseutvikling for lærerne i prosjektet foregår blant annet gjennom erfaringsutveksling i møter som ledes av prosjektkoordinator. I disse møtene tar lærerne opp ulike problemstillinger, som gjerne er av praktisk og teknisk karakter. Det kan være hvordan lærerne kan bruke forskjellige programmer, eller tips til verktøy som kan brukes i en bestemt pedagogisk sammenheng. Prosjektkoordinator har meget god teknisk og pedagogisk kompetanse, og har ekstra tidsressurs avsatt i dette prosjektet. Nettlærerne uttrykker at han er en viktig støtte og en person som de kan kontakte og få raskt svar fra utenom de planlagte møtene. Det legges opp til at nettlærerne arbeider i etterkant av møtene gjennom prøving og feiling, men også gjennom uformelle samtaler der lærere kontakter hverandre mer spontant ut ifra behov. «Hvis jeg bare tar en telefon så jeg hjelp. Dette fungerer bra. Det er så lett. Det er så kort i mellom kommunikasjonsmessig, fordi jeg kjenner folk; det er enkelt», sier Kirsti.

Erfaringene fra lærerne er at det kreves tid til egen kompetanseheving, og mangel på tid oppleves som begrensende for den enkelte nettlærer. En lærer uttrykker at det for det første handler om at de er ansatt i 100% stilling, gjerne som kontaktlærer, og da er det ikke mye tid til deltakelse i samarbeidsmøter på hverdagene i uka. Da blir det gjerne slik at de ofte må prioritere mellom ulike møter og annet samarbeid, og da blir det kollisjoner.

Lærerne beskriver at det å være nettlærer er svært arbeidskrevende siden dette er en ny arbeidsform for dem. Erfaringene er at de må ha tid til å legge inn en ekstra innsats for å håndtere det tekniske og tilegne seg ny metodikk. Lisa uttrykker det slik: «(...) tid til å utvikle undervisningsmetode, tid til det tekniske, tid til å diskutere med den andre nettlæreren: hvordan gjør du det?» Nettopp fordi rollen er ny, bruker lærerne mer tid på planlegging av undervisningstimene på nett enn til planlegging av ordinære timer i klassen. De føler derfor at de har for lite tid til erfaringsutveksling og samarbeid om nettbasert undervisning.

Erfaringene fra nettlærerne er at samarbeid og holdninger generelt mellom skolene opplevdes som varierende. Dette vil vi si litt mer om i den neste teksten.

NETTLÆRERNES BESKRIVELSE AV SAMARBEID OG HOLDNINGER

Det å være nettlærer i en kommune med flere skoler innebærer et samarbeid. I kommunikasjons- og informasjonsutveksling mellom skolene ser vi at nettlærerne beskriver en del utfordringer, særlig knyttet til informasjonsflyten. Denne fungerer ikke alltid godt, og de etterlyser en god struktur som kan gi forutsigbarhet. Lisa uttrykker det på denne måten: «Og den strukturen i forhold til informasjonsdeling skolene imellom. Hvem har ansvaret for hva og når?».

Lærerne mener at strukturen i utveksling av informasjon og i samarbeidet generelt må bli bedre. Når de gjør en direkte henvendelse til en kontaktlærer via e-post, får de som regel svar, men denne kommunikasjonsformen blir mer tilfeldig og nettlærerne etterlyser bedre struktur i samarbeidet. De ønsker mer enn bare informasjon, og vil gjerne ha et bedre samarbeid om den enkelte elev. Ole sier at: «Det kunne ha vært mer. Ikke minst en samtale, elevsamtale, noe sånt og ... diskusjon rundt hva elevene mener om faget, min undervisning».

Nettlærernes erfaringer er at nettbasert undervisning ikke oppfattes som en naturlig del, men noe som gjøres i tillegg til det lærerne normalt gjør. Erfaringene er at forankringen av prosjektet kunne ha vært bedre i hele lærerstaben i kommunen, noe som lærerne mener ville ha styrket samarbeidet om elevene. De beskriver at de ikke alltid opplever forståelse for undervisningsmetoden fra andre lærere. «Det er en følelse av at vi er på en måte i en egen boble, og sånn skal det ikke være», sier Lasse.

Disse beskrivelsene knyttes særlig til en av skolene i kommunen som ikke har nettlærer fysisk til stede ved sin skole. Fra denne skolen merker nettlærerne en skepsis til nettbasert undervisning. Manglende informasjon om hva undervisningsmetoden innebærer, kan føre til kritiske stemmer. «Jeg tror at det er fordi de ikke vet nok om prosjektet rett og slett», sier Synne. Fra den samme skolen opplever nettlærerne også at noen av foreldrene er skeptiske. Her mener de at skepsisen har utspring i problemer med det tekniske utstyret i oppstarten av prosjektet og i mangelfull informasjon. Synne, som også er forelder ved den skolen, uttrykker imidlertid at ting går bedre nå etter at nytt utstyr og oppgraderte nettlinjer er på plass. Skepsisen er mindre og holdningene mer positive.

Ved de andre skolene, der nettlærer er til stede, er lærerne utelukkende positive og henter tips til sin egen undervisningen fra nettlærerne. Undervisning med teknologi blir i noen grad adoptert av andre lærere og integrert i ordinær klasseromsundervisning. Arild sier at: «Jeg tror at de hjemme (på skolen) er kjempepositive og at de tar i bruk mye av det som jeg bruker. Akkurat nå er det slik». Kirsti oppsummerer de andre læreres holdninger på denne måten: «Jeg tror de synes at det er veldig bra i forhold til skolen, i den situasjonen som skolen står, det med ressursituasjonen og det med kompetanse til lærerne. Det at elever får flere fag å velge i, det tror jeg er gull verdt. Det tror jeg er en gjengs holdning blant alle lærerne». Ved disse skolene er foreldrene også veldig positive og imøtekommende. Lone forteller at foreldrene er positive og tenker at det er vel en trend i tiden og at nettbasert undervisning er en naturlig utvikling i forhold til bostedet, og hun uttrykker det slik: «Skal vi bo der vi bor, så må det kanskje til for at man skal få den undervisningen der vi bor».

Fra elevene får lærerne i all hovedsak positive tilbakemeldinger til nettbasert undervisning. Enkelte elever tror det kanskje hadde vært bedre med ordinær undervisning i klasserommet, og de relaterer dette til utfordringer med å mestre tekniske løsninger. I denne sammenhengen ser nettlærerne en forbedring som kan skyldes at det gjøres et mer omfattende arbeid for å

forberede elevene til nettbasert undervisning. Elevene som velger tilvalgsfag har en fysisk oppstartsamling før de starter med tilvalget. Her får de en grundig opplæring i bruk av verktøy og får utforske læringsplattformen sammen med nettlæreren. For å få til en slik samling kreves et samarbeid mellom skolene, og lærerne ved de enkelte skolene. Beskrivelsene fra nettlærerne viser at denne samlingen er veldig positiv, og at på dette området har det skjedd en positiv utvikling siden oppstart.

NETTLÆRERNES BESKRIVELSE AV ELEVENES LÆRING

Nettlærerne sammenligner læringsutbyttet for elevene fra nettbasert undervisning med tradisjonell klasseromsundervisning. Faglig sett beskriver lærerne at elevenes muntlige og skriftlige bidrag er like gode som om de var i klasserommet. De er tydelige på at opplæringen gir like godt læringsutbytte for elevene som ved klasseromsundervisning. Det forutsetter at tekniske løsninger er på plass, og at elevene har fått opplæring i bruken. Kirsti sier at: «Når det er orden på teknologien og alt har vært greit sånn, så vil jeg si at det ikke er noen forskjell på læringsutbyttet i klasserommet og på digital undervisning. Og jeg har undervist i masse år i klasserommet».

Flere av lærerne mener at det faglige fokuset kanskje til og med er større over nett enn i vanlig klasseromsundervisning. Dette fordi det, etter deres oppfatning, er vanskeligere å gjemme seg bak i klasserommet når elevene sitter foran skjermen med sitt videobilde. Samtidig sier lærerne at de selvfølgelig ikke kan henge over skuldrene til elevene hele tiden og følge med at de faktisk jobber.

Da undersøkelsen ble gjennomført var det slik at i arbeidet på nett så lærerne kun fire samtidige videobilder av elevene i den kommunikasjonsplattformen som de bruker. Denne var ikke tilrettelagt for store grupper. Lærerne beskriver at de er opptatt av å se alle elevene samtidig, og at de skal kunne se læreren. Deres erfaringer er også at det er direkte sammenheng mellom størrelse på elevgruppene og muligheter til å bygge gode relasjoner til elevene. Kirsti, som har både stor og liten gruppe, uttrykker det slik: «Veldig stor forskjell. Da det bare er tre elever er det som natt og dag i forhold til å ha åtte elever. Det er en helt annen verden, og det sier elevene. Det er ikke bare jeg som sier det».

Det å ikke se alle elevene samtidig beskriver lærerne altså som lite tilfredsstillende både i undervisningssituasjonen, men også i klasseledelse generelt, der også relasjonsbygging mellom lærer og elever inngår. For bygge relasjoner viser lærerne til at fysiske møter med elevene gjennom samlinger er en suksessfaktor i arbeidet med nettbasert undervisning. Her møtes de fysisk, ansikt til ansikt, og gode relasjoner tas med i det videre arbeidet på nett.

Det å se og bli sett oppfattes som en suksessfaktor og dette kommer også til uttrykk blant lærerne som viser til at de kjenner elevene bedre ved den skolen de selv er lærer på. De møter elevene også utenom undervisningen og kan, som Ole sier: « (...) se om noen ikke har det bra, og om noen har det veldig bra. Det kan jo være vanskelig å se blant nettelevene for at ... ja de forsvinner jo litt mer, ikke sant, de har muligheter til å forsvinne litt mer.».

Samtidig reflekterer lærerne over at det å «forsvinne litt» kan skje i et vanlig klasserom også. Og hvis ikke de ser elevene vil de også miste muligheten til å bygge videre på små ting som er med på å skape relasjoner mellom elev og lærer.

Lærerne har arbeidet for å få struktur i tilbakemeldinger fra elevene på deres undervisning, og elevenes opplevde læringsutbytte. Lærerne har utarbeidet felles mal for evaluering og Lone forteller at: «Jeg likte veldig godt den malen som kom nå. For der må de faktisk skrive målene sjøl og fortelle hva de faktisk får med seg. Men de skriver jo at de er fornøyde».

I tillegg til gode maler for evaluering, har lærerne gode erfaringer med at en annen lærer eller assistent er tilgjengelig for elevene der skolen ikke har egen nettlærer. Denne personen kan følge opp elevene i klasserommet og bidra til at undervisningen evalueres fortløpende av elevene. Felles for lærerne er at de opplever elevene som ærlige i sine tilbakemeldinger. Noen er mer positiv enn andre, mens de mer negative evalueringene har i stor grad handlet om usikkerhet i forhold til hvordan og hva som skal evalueres. Tilbakemelding fra elevene oppfatter lærerne som en viktig faktor i elevenes medvirkning når undervisning skal planlegges og utvikles.

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Vi ser fra samtaler med lærerne at de i stor grad er fornøyde med hvordan de tekniske ramme-faktorene innenfor strukturkvaliteten har utviklet seg til det bedre. Men selv om nettlærerne erfarer at teknologien nå i stor grad er velfungerende, er det likevel fortsatt noen utfordringer knyttet til samarbeid og informasjonsutveksling. Davis (1989) beskriver disse faktorer som en del av strukturkvalitet som er avgjørende for at brukere skal gjøre faktisk bruk av IKT, og støttes av Krumsvik (2014) som viser til at velfungerende utstyr er en grunnleggende forutsetning for nettbasert undervisning. Lærerne i vår undersøkelse beskriver at det er tatt gode avgjørelser på eiernivå som har ført til at de har fått nye PC-er og raskere og mer stabil nettilgang.

Samarbeidet mellom skolene om nettbasert undervisning fungerer relativt godt, men nettlærerne opplever til dels at de og deres undervisning oppfattes som litt på siden av den ordinære undervisningen i skolen. Dette mener de skyldes mangelfull informasjon til alle lærerne i kommunen om prosjektet, og etterlyser at denne blir gitt og at arbeidet med å etablere gode strukturer for samarbeid mellom skolene fortsetter. En god forankring av prosjektet må til for at det skal skapes bedre forståelse blant både lærere og foreldre som ikke er direkte berørte. Samtidig påpeker lærerne at nettbasert undervisning også skaper positive ringvirkninger på den måten at samarbeidet mellom skolene er blitt styrket. Fagnettverk er blitt opprettet, og deltakerne i nettverkene møtes på nett der de diskuterer ulike faglige problemstillinger. På den måten deles erfaringer og opplevelser mellom lærerne og fokuset har blitt dreid fra utfordringer med nettilgang og annet digitalt utstyr i oppstarten av prosjektet til arbeid med faktorer innenfor prosesskvalitet der elevenes læring er et sentralt tema.

For å få vite mer om elevenes læring ønsket nettlærerne tilbakemelding på deres egen undervisning og opplevd læringsutbytte fra elevene. De utformet derfor et evalueringsskjema som elevene fyller ut etter endt undervisningsperiode. I tillegg til å evaluere eget læringsutbytte gir elevene tilbakemeldinger på undervisningen til læreren. Dette gjør at læreren kan si noe om opplevd resultat-kvalitet, men også om prosesskvalitet i undervisningen. Her ser vi at læreren er opptatt av å høyne sin egen kompetanse slik at elevene kan bli mer utfordret gjennom variasjon i undervisningen. Lærers kompetanse er i denne sammenhengen sentral (Krumsvik, 2014). Begrensningene i kompetanseutviklingen er etter lærernes meninger særlig knyttet til manglende tid. De påpeker at ingen av lærerne har tidligere vært lærere på nett og trenger tid til å utvikle egen verktøyskompetanse og metodisk kompetanse i undervisningen.

Lærerne beskriver at de ønsker å heve sin kompetanse gjennom erfaringsdeling og vil bruke tid til å utforske gjennom prøving og feiling. Fjørtoft et al. (2019), viser i sin undersøkelse at dette er i tråd med hva gjennomsnittet av lærere ønsker. Nettlærerne beskriver at strukturene i stor grad er lagt til rette for kompetanseheving gjennom prøving og feiling, og gjennom samarbeid og erfaringsutveksling. De opplever støtte i hverandre, og det å ha en kompetent prosjektkoordinator tilgjengelig, som en de kan kontakte, oppleves av den enkelte nettlærer som svært støttende. Selv om strukturene som er lagt for kompetanseheving i utgangspunktet oppleves som gode, tyder funnene fra studien at det ikke er avsatt nok tid for dette arbeidet. Lærerne beskriver at de har for mange krevende arbeidsoppgaver i det daglige, slik at tiden som de har til rådighet for egen kompetanseutvikling er for liten. De må prioritere mellom ulike arbeidsoppgaver og dermed blir tid til samarbeid og erfaringsutveksling for ofte prioritert bort.

Innenfor resultatkvalitet er nettlærerne tydelige i sin oppfattelse om at nettbasert undervisning gir like godt faglig læringsutbytte for elevene som ved tradisjonell klasseromsundervisning. En forutsetning er at de tekniske løsningene er på plass, og lærerne uttrykker at det er et savn å ikke kunne se videobilder av alle elevene samtidig. Dette er spesielt krevende for lærere som har store grupper. En utfordring er det virtuelle klasserommet som fram til nå ikke har hatt samtidige videobilder av alle elevene. Det å se og bli sett er sentralt for relasjonsbygging (Ogden, 2012), og en utfordring for samarbeid og samhandling med elevene som lærerne mener må løses. Nettlærerne beskriver likevel et positivt samarbeid mellom dem og elevene. Gjennom å ha fysiske samlinger blir relasjonene utviklet og tatt med i det videre arbeidet på nett. De fysiske samlingene oppleves dermed som spesielt viktige i relasjonsbygging mellom lærer og elev. Lærerne beskriver at de har gode relasjoner til elevene, og at elevene tør å være ærlige i sine tilbakemeldinger når undervisning og læring skal evalueres. Evalueringene oppleves som viktige og gir elevene mulighet til å medvirke i sin egen læringsreise.

KONKLUSJON

Med det empiriske datamaterialet som grunnlag gjorde vi en gjennomgang og systematiserte lærernes erfaringer med faktorer innenfor fire hovedkategorier. Disse hovedkategoriene griper inn i hverandre slik at de til sammen utgjør en integrert helhet og er meningsbærende for forskerspørsmålet vårt. Gjennom funn fra studien har vi vist til noen erfaringer som lærerne har gjort i forhold til faktorer som kan fremme og hemme elevenes læring gjennom nettbasert undervisning i valgfag for grunnskoleelever i ungdomsskolen.

Faktorer som har vært hemmende for strukturkvaliteten er særlig knyttet til oppstartsfasen som ble beskrevet som ikke god nok. Nettlærerne beskriver infrastrukturen, som nettløp og annet teknologisk utstyr som mangelfulle. Disse faktorene er i all hovedsak blitt utbedret og nettlærerne er i stor grad fornøyd nå.

Når de teknologiske utfordringene som har hemmet undervisningen er redusert, beskriver lærerne at de er mer fokusert på faktorer innenfor prosesskvalitet som de opplever fremmende på elevenes læring. Lærerne beskriver et godt samarbeid med elevene, og seg imellom.

Elevene medvirker gjennom hyppige evalueringer og tilbakemeldinger til lærerne om eget læringsutbytte. Samtidig får lærerne og tilbakemeldinger på deres undervisning fra elevene. Sammen deler de erfaringer slik at deres felles kompetanse innenfor høynes. Gjennom samarbeid, elevmedvirkning og vurdering av elevens måloppnåelse i fagene, kan lærerne si noe om

resultatkvaliteten. De beskriver elevenes faglige læringsutbytte gjennom som like god som for vanlig klasseromsundervisning.

Generelt viser studien en tendens til at nettbasert undervisning i stor grad støttes av elever, av andre lærere og foreldre. Uttalelser nettlærerne får fra noen av foreldrene, er blant annet at dette er kanskje veien å gå hvis kommunen skal opprettholde en desentralisert skolestruktur og bosettingen skal fortsette. Undervisningsformen kan være nødvendig for at skolene i kommunen skal kunne tilby flere ulike valgfag til elevene fra lærere i kommunen med fagspesifikk kompetanse. Ved å samle elever fra ulike skoler i kommunen til nettbasert undervisning fra fagkompetente lærere, gir dette elevene flere fagvalg enn det ville ha vært mulig ved ordinær klasseromsundervisning.

LITTERATURLISTE

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Berg-Olsen, A. (2009). *Omsorg eller formål: Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Bergkastet, I. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse: Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex.

Danielsen, F. (2019). Teknologien og dens påvirkning på læringsmiljøet - en litteraturgjennomgang. I T. Lekang & M. H. Olsen (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 31-48). Oslo: Universitetsforlaget.

Davis, F.D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340

Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Trondheim: SINTEF.

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: Essays*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Helleve, I. (2016). Den komplekse lærerrollen. I B. Bjørkelo & A. G. Almås (Red.), *Den Digitale læreragensjonen: utfordringer og muligheter* (s. 24-46). Oslo: Gyldendal akademisk.

Holmen, K. (2017). *Kvalitet i nettundervisning: en veileder*. Oslo: Fleksibel utdanning Norge.

Imsen, G. (2016). *Læreren verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.

Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis: endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Knezek, G. & Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. *J Comput High Educ*, 28, 307–325.

Krumsvik, R. J. (2014). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap, Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsinterju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lekang, T. & Olsen, M. H. (Red.) (2019). *Teknologi og læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

Midthassel, U. V., Roland, E., Ertesvåg, S. K. & Bru, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen - og det betyr...? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk.

Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor*. PhD dissertation, Umeå universitet.

Postholm, M. B. (2006). Gruppearbeid som læringsaktivitet: En kvalitativ studie i universitetsklasserommet. *Uniped*, 29(3), 23-31.

Postholm, M. B., Midthassel, U. V. & Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hedmark University College, Universitet i Stavanger & Norwegian University of Science and Technology.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, J. A., Larkin, M. & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.

SSB (2019). *Befolkning*. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/kvartal>

Søgnen, A. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.

11.

Med rätt till modersmålsundervisning – Fjärrundervisning som alternativ för ett ökat språkande mellan elever och lärare

Fanny Pettersson och Peter Hjelm

Trots att modersmålsundervisning har ett starkt lagstadgat stöd i Sverige har skolors möjlighet att tillhandahålla alla elever en likvärdig tillgång till modersmålundervisning varierat under åren. Det beror i vissa fall på geografiska utmaningar som långa avstånd och restider för modersmålslärare och i andra fall på svårigheter att rekrytera modersmålslärare i det aktuella språket, framför allt i glesbygdsskolor och mindre kommuner. I detta kapitel fokuseras fjärrundervisning som alternativ för att öka tillgängligheten till modersmålsundervisning för de barn som enligt skollagen har rätt till det. Studien, som utgör en del av ett större forsknings- och utvecklingsprojekt mellan Umeå universitet och Kompetenscentrum vid Umeå kommun, syftar till att undersöka och förstå fjärrbaserad modersmålsundervisning samt vilka utmaningar undervisningsformen tycks stå inför. I delstudien diskuteras ett antal kategorier som skulle kunna förstås som potentiella forsknings- och utvecklingsbehov (1) digitalt undervisningsmaterial, (2) utveckling av elevers digitala kompetens, (3) gemenskap och trygga relationer mellan elever och lärare, (4) fjärrdidaktik för gruppundervisning och (5) aktiva undervisningsformer, framför allt för yngre elever. Kapitlet avslutas med en diskussion kring forsknings- och utvecklingsprojekts betydelse för det större forskningsfältet fjärr- och distansundervisning.

BAKGRUND

Modersmålsundervisning innebär i Sverige att elever med annat modersmål än svenska ges möjlighet att läsa sitt modersmål som ett skolämne, med syftet att utveckla kunskaper i och om sitt språk (Skolverket, 2020). Modersmålsundervisningen spelar enligt Skolverket (2020) en viktig roll för barns språkutveckling, barns identitets-, personlighets- och tankeutveckling, samt för deras förutsättningar att lära i andra skolämnena (se även Ganuza & Hedman, 2018). I Sverige har modersmålsundervisning ett starkt lagstadgat stöd för att bedrivas och erbjudas de barn som enligt skollagen har rätt till det. Det innefattar de elever vars en eller båda vårdnadshavare har ett annat språk än svenska som modersmål, om språket utgör elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och när eleven har grundläggande kunskaper i språket.

Även om det finns ett starkt lagstadgat stöd, har skolors möjlighet att tillhandahålla alla elever en likvärdig tillgång till modersmålundervisning i allmänhet och i nationella minoritetsspråk (finska, jiddisch, meänkieli, romska och samiska) i synnerhet varierat under åren. Det beror i vissa fall på geografiska utmaningar som långa avstånd och restider för modersmåls lärare och i andra fall på svårigheter att rekrytera modersmåls lärare i det aktuella språket, framför allt i glesbygdsskolor och mindre kommuner (Pettersson, 2017; Stenman & Pettersson, 2020).

Under 2015 kom en ändring i skollagen (SFS 2010:800) som möjliggjorde fjärrundervisning i vissa ämnen, däribland modersmål. Lagändringen innebar att eleven/eleverna kan befinna sig i skolans lokaler, tillsammans med en handledare, medan den undervisande läraren är lokaliserad på annan fysisk plats. Undervisningen sker då med hjälp av informations- och kommunikationsteknologi (IKT). Även om förändringen i skollagen innebär nya möjligheter för modersmålsämnet innebär den också didaktiska och organisatoriska utmaningar. Som forskning, praktik och proposition (prop. 2015/16:173) visar finns en tydlig brist på praktiska metoder och vetenskaplig forskning när det gäller fjärrundervisning. Enligt skollagen (SFS 2010:800; Skolinspektionen, 2019) ska utbildning och undervisning baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet vilket i sig ställer höga krav på skolor och lärare.

Kraven på skolor och lärares utveckling, tillsammans med bristen på vetenskaplig forskning, lade också grunden för ett forsknings- och utvecklingsprojekt (FoU) mellan Kompetenscentrum för flerspråkighet (KCF) och Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet (2019–2022). KCF i Umeå kommun verkar för att alla barn och elever ska få möjlighet att utveckla och stärka sina språk. Under hösten 2015 påbörjade KCF ett arbete med att utveckla fjärrundervisning i ämnet modersmål för att öka tillgänglighet och likvärdighet för elever på skolor utanför Umeås centrala delar. Från höstterminen 2018 bedrivs undervisningen i grupper om upp till fyra till fem elever från olika skolor. Det övergripande målet med FoU-projektet är att utveckla och utvärdera fjärrundervisning utifrån KCF:s pågående verksamhet.

I detta kapitel presenteras projektets första delstudie. Syftet med delstudien är att undersöka och förstå fjärrbaserad modersmålsundervisning samt vilka utmaningar som går att identifiera i en organisation i vilken det finns flerårig erfarenhet av att planera och genomföra fjärrundervisning. Särskilt fokus läggs vid de forsknings- och utvecklingsbehov som går att identifiera när det gäller fjärrundervisning. Detta, menar vi, kan komma till användning för skolor som praktiserar eller planerar för fjärrundervisning.

Kompetenscentrum för flerspråkighet (KCF)

KCF i Umeå kommun, vilken utgör den andra parten i FoU-projektet, verkar för att alla barn och elever ska få möjlighet att utveckla och stärka sina språk. Flerspråkighet betraktas som en tillgång och KCF utgör därför ett stöd till personal i förskolor och skolor med språkstöd, modersmålsundervisning och studiehandledning. Modersmålsundervisning erbjuds idag elever som går i förskoleklass till gymnasiet i såväl kommunal som fristående skola. Sammanlagt omfattar modersmålsundervisningen 75 lärare och 1650 elever från grund- till gymnasieskola. Elever i grundskolan, grundsärskolan samt gymnasiet och gymnasiesärskolan kan även få studiehandledning i skolans olika ämnen och kurser. Studiehandledningen är till för elever som behöver stöd på sitt starkaste språk och ska leda till att eleven inhämtar ämneskunskaper parallellt med att eleven lär sig svenska språket.

Under hösten 2015 påbörjade KCF ett arbete med att utveckla fjärrundervisning i ämnet modersmål för att öka tillgänglighet och likvärdighet för elever på skolor utanför Umeås centrala delar. Första året genomfördes undervisningen med elever i åk 7–9. Responsen på undervisningen var positiv från inblandade elever, lärare, föräldrar och skolor. Fjärrformatet innebar ökad tillgänglighet, dels genom minskat resande i bil, buss och taxi för lärare och elever (tid och resurser som annars kunnat läggas på undervisning) samt att elever utanför Umeås centrala delar fick tillgång undervisning tillsammans andra barn och ungdomar med samma språk och kultur. KCF fortsatte att utveckla undervisningen även för yngre elever. Från höstterminen 2018 bedrivs undervisningen i grupper om upp till fyra till fem elever från olika skolor i årskurser 2–3, 4–6 samt 7–9. För de yngsta eleverna i förskoleklass och årskurs 1 genomförs modersmålsundervisningen i undantagsfall genom fjärrteknik.

Som en del i utvecklingen har KCF arbetat med organisatoriska stödstrukturer för lärare, rektorer, handledare och elever. På KCF finns bland annat ett årshjul för fjärrundervisning med aktiviteter, tid för genomförande och ansvarig funktion/person. Koordinering av elever aktuella för fjärrundervisning är en stor utmaning och prioriteras vid schemaläggning. Pedagogerna är organiserade i team, där Team Fjärr regelbundet träffas för kompetensutveckling och kollegialt lärande med fokus på pedagogisk digital kompetens (PDK). Organisationsstrukturen fungerar som ryggrad för utvecklingen av fjärrundervisning. Även om det går att arbeta i flera parallella processer utgör organisationen och supportstrukturer en avgörande del för utvecklingen.

Våren 2018 uttryckte KCF ett behov av att utvärdera och utveckla fjärrundervisningen och de organisatoriska stödstrukturerna. Tillsammans med forskare vid Umeå universitet formulerades därför ett FoU-projekt som beviljades medel från Lärarhögskolan vid Umeå universitet (2019–2022). FoU-projektet planerades som en process i fem övergripande forsknings- och utvecklingsfaser: (1) kartläggning av verksamhet och behov, (2) formulering och konkretisering av utvecklingsbehov, (3) utveckling av utvärderingsmetoder, (4) utveckling av fjärrundervisning och (5) hållbara stödstrukturer samt spridning av resultat.

I detta kapitel presenteras FoU-projekts första delstudie. Delstudien bygger på empiriska data som samlats in under FoU-projektets första och andra fas (se ovan) genom intervjuer med ledning och fjärrundervisningslärare, informella samtal med anställda på KCF samt observationer av KCF:s verksamhet (fjärrlektioner, ledningsgruppsmöten, lärarmöten, etc.).

HISTORISK UTVECKLING AV FJÄRRUNDERVISNING I GRUND- OCH GYMNASIESKOLA

Internationellt sett är fjärrundervisning i grund- och gymnasieskola inget nytt fenomen. De första dokumenterade försöken sträcker sig tillbaka till 1910 i USA, med användning av så kallade instruktionsfilmer. Under 1920-talet användes radion som sedan ersattes eller kompletterades med telefonsystem under 1930-talet (Barbour, 2018). Under 1960-talet fick fjärrundervisningen större spridning då utbildningstelevisionen med allokterade kanaler utvecklades och som i större utsträckning kunde tillhandahålla undervisning till elever i glesbygd.

De första online-baserade försöken till fjärrundervisning kom under tidigt 1990-tal med de första virtuella skolorna i USA (Barbour, 2011). Första skolorna som erbjöd elever att delta

online på heltid var Virtual High School Global Consortium och Florida Virtual School som startade i USA 1997. Under 2000-talet ökade användningen och spridningen av fjärrundervisning. I USA beräknades cirka 40 000 elever delta i fjärrundervisningskurser under läsåret 2000–01. Läsåret 2010–11 hade det ökat till cirka fyra miljoner och läsåret 2016–17 till cirka 8 miljoner elever. Samma utveckling antas ha skett i Kanada, Australien och Nya Zeeland (för en mer utförlig beskrivning av utvecklingen av fjärr- och distansundervisning se Clark (2003, 2007) och Barbour (2018).

I Sverige och Norden har närhetsprincipen varit rådande för elever i grundskoleåldern, vilket innebär att skolor historiskt sett funnits i de områden där familjer varit bosatta (Pettersson, 2017; Hilli et al., 2017; Husu, 2000). Under den ökade urbaniseringen på 1970-talet och framåt i Sverige, förändrades förutsättningarna och hoten om nedläggning för svenska skolor i byar och mindre kommuner blev alltmer påtaglig. Under 2011 kom även krav om lärarlegitimation och nya behörighetsregler (2011:326) vilket ökade svårigheten att rekrytera behöriga lärare och bedriva undervisning i mindre kommuner. Under 2000-talet testades därför, om än i mindre skala, fjärrundervisning som en möjlig lösning på detta problem i Sverige (Häll et al., 2007). De utvärderingar som gjordes visade att fjärrundervisningsformen hade potential att möjliggöra för ett större utbildningsutbud, mindre resor för lärare och elever samt en ökad tillgång till behöriga lärare i undervisningen. Från den första juli 2015 blev fjärrundervisningsformen tillåten i vissa ämnen, däribland modersmålsundervisning (Skollagen, SFS 2010:800). Enligt skollagen ska fjärrundervisningen även regleras i form och genomförande. Undervisningen ska exempelvis ges synkront, dvs. i realtid men där lärare och elever kan befinna sig på olika fysiska platser och en handledare ska finnas med i rummet tillsammans med eleverna (se From et al., 2020) för en mer utförlig beskrivning av fjärrundervisningens utveckling i svensk kontext).

Liknande utveckling tycks även ha skett i de övriga nordiska länderna. I mitten på 1990-talet genomfördes ett treårigt pilotprojekt i Finland i syfte att skapa en virtuell högstadielklass i finska Lappland (Husu, 2000). Målet var, likt Sverige, att skapa en kvalitativ, likvärdig undervisning i elevens närmiljö (se även Hilli et al., 2017). Sammanlagt genomfördes 502 lektioner inom ramen för projektet som följdes på nära håll av forskare vid Helsingfors universitet.

Även om projektet gav positiva resultat (Husu, 2000) fick undervisningsformen inte fäste. En anledning sägs vara lagstiftningen, som likt svensk kontext, begränsat och försvårat användningen av fjärrundervisning. De ökade problemen för byskolor att tillhandahålla elever likvärdig tillgång till undervisning, den ökade tilltron till tekniken, tillsammans med ökade politiska diskussioner och lagstadgat stöd, har däremot bidragit till nya forsknings- och utvecklingsprojekt avseende fjärr- och distansundervisning i både Sverige och övriga nordiska länder (se t ex Hilli, 2018; Hilli et al., 2017).

Fjärrundervisningens möjligheter och utmaningar

Internationellt sett finns en stor spännvidd i kontext och genomförande när det gäller fjärr- och distansundervisning i grund- och gymnasieskola. Vissa skolor erbjuder elever fjärrundervisning på heltid medan andra tillhandahåller fjärrundervisning i vissa ämnen eller skoldagar som komplement till den annars traditionella undervisningen (Barbour, 2011, 2018). Lärandekontexterna ser också olika ut beroende på om eleverna är spridda på olika fysiska platser (till exempel hemma); om de är samlade i ett klassrum med en handledare i rummet och en lärare på distans; om undervisningen sker synkront eller asynkront; vilket ämne eller språk

de undervisas i; hur stora elevgrupperna är; och vilken åldersgrupp eleverna tillhör (Hilli et al., 2017, Hilli, 2016). En grundbult för undervisningen är därmed fungerande teknik och utrustning såsom anpassad mjukvara, stabil nätuppkoppling, datorer/läs-/surfplattor, hörlurar, mikrofon etc. Det kan vara svårt för en oerfaren skolpersonal och lärare att veta vilken teknisk utrustning som behövs, hur den fungerar och hur den kan och ska användas på ett pedagogiskt vis i klassrummet. Som framgår i flera studier är det därför viktigt med riktlinjer för tekniska kravspecifikationer samt teknisk och pedagogisk support till lärare och elever (Pettersson, 2018b; Pettersson & Olofsson, 2019).

Den fysiska distansen mellan elever och lärare innebär även att undervisningsmetoder kan behöva omdesignas (Millet, 2012). Även om det i ett första steg kan innebära merarbete för skolor och lärare finns det forskare som hävdar att fjärrundervisning, när den är rätt designad, kan innebära alternativa och individanpassade lärandemiljöer t ex för elever som annars inte trivs i stora klassrumsmiljöer (Stenman & Pettersson, 2020).

En annan utmaning är behovet av gemenskap och en gynnsam lärandemiljö för elever och lärare. I traditionella skol- och klassrumskontexter är gemenskap och engagemang ett välutvecklat och beforskat område. Detsamma gäller dock inte för fjärr- och distansundervisning (Louwrens & Hartnett, 2015). Den forskning som finns är enligt Louwrens och Hartnett (2015) ofta baserad på högre utbildning, med äldre, ofta vuxna deltagare. Samtidigt tycks känsla av gemenskap och en gynnsam lärandemiljö extra viktig vid just modersmålsundervisning där undervisningen vanligtvis sker i små elevgrupper, med individualiserade undervisningsupplägg och deltagare som också annars kan känna sig isolerade och marginaliserade i sitt språk (Coryell et al., 2010). Fjärrbaserad modersmålsundervisning innebär därtill att elever ofta sitter med egna datorer vilket, om känslan av gemenskap och engagemang brister, kan förstärka känslan av isolering (Coryell et al., 2010; Aldrin, 2017). En utmaning som pekas ut i modermålssammanhang är bland annat ”att frånvaron av ett fysiskt klassrum att samlas i kan riskera leda till att kursdeltagarna får svårare att känna sig delaktiga i en lärandegemenskap, vilket kan få negativa effekter på motivation och lärande” (Aldrin, 2017, s. 7). En annan aspekt är att elevgrupperna vid modersmålsundervisning ofta är små, särskilt inom minoritetsspråk. Enligt Stenman och Pettersson (2020) kan fjärrundervisning däremot ge möjligheter att samla elever från olika geografiska platser vilket ger elever tillgång till fler jämnåriga med samma språk och kultur, vilket i sig kan öka känslan av gemenskap och social inkludering.

Barbour och Bennett (2013) menar vidare att sociala relationer mellan lärare och elever är viktigt för att skapa trygghet och social närvaro i det digitala klassrummet. Wiklund-Engblom (2018) lyfter fram lärares relationella kompetens som förutsättning för social interaktion och kommunikation i alla typer av lärandekontexter. Relationell kompetens handlar om kunskap och kompetenser i social och emotionell interaktion, kommunikation och mänsklig kontakt som tar sig uttryck i lärares känsla för och respons på elevers olika (lärande)behov. Relationell kompetens kan vara särskilt utmanande i fjärr- och distanssituationer, då kallat relationell digital kompetens, där det enligt Wiklund-Engblom (2018) kan råda brist på kroppsspråk och ”icke-verbala” ledtrådar som annars kan guida lärares kommunikation, interaktion och relation till eleverna. Ett annat exempel är vikten av stöd och support för elever i fjärr- och distansmiljöer. Ramverket Adolescent Community of Engagement (ACE) har dock utvecklats för att bättre förstå former av stöd och support för elever som, heltid eller deltid, undervisas i onlinemiljö. Fokus för ACE är den sammantagna roll och betydelse som lärare, föräldrar och klasskamrater har för elever i virtuella miljöer (Borup, 2016a, 2016b; Borup et al., 2014; Borup & Stevens, 2016).

Språk- och modersmålsundervisning bygger generellt sett på en stor del muntlig och skriftlig kommunikation mellan lärare-elev och elev-elev. I en forskningsöversikt (Aldrin, 2017) diskuteras hur fjärrundervisning kan ge elever ökade möjligheter till interaktion i tal och skrift både med lärare och andra elever utanför den egna skolan. Samtidigt finns det forskning som pekar på hinder för vissa språk när undervisningen genomförs digitalt. Stenman och Pettersson (2020) menar exempelvis att det för vissa språk saknas tangentbord med det aktuella alfabetet vilket gör den skriftliga delen av modersmålsundervisningen problematisk.

METOD

Under projektets första månad gjordes en noggrann planering över vilka lednings- och lärarmöten och sammankomster som kunde vara relevanta att som forskare delta vid, dels för att bättre förstå verksamheten och dels för att lättare fånga upp forsknings- och utvecklingsbehov i den dagliga undervisningsverksamheten. I samråd med KCF beslutades att 'Team fjärr' och 'Team likvärdig undervisning' skulle följas under det första året. Utöver det skulle andra möten och sammankomster som kunde visa sig vara relevanta för projektet observeras (projekt-möten, ledningsmöten, informationsträffar, etc.). Under observationerna fördes kortfattade anteckningar om vad som avhandlades samt vilka diskussioner som fördes. Anteckningarna kompletterades sedan med mer utförliga anteckningar och noteringar av deltagande forskare. Till anteckningarna gjordes även kortare analytiska kommentarer som kunde fungera som utgångspunkt för de kommande intervjuerna (exempelvis kommunikation, gruppstorlekar, digitalt undervisningsmaterial, lärandemiljö).

Cirka åtta månader in i projektet genomfördes även intervjuer med fjärrundervisningslärare och en verksamhetsutvecklare på KCF. I samråd med KCF beslutades att sammanlagt åtta lärare skulle intervjuas i projektets initiala skede (fler intervjuer samt enkäter har planerats för projektets kommande faser). Inför urvalet av lärare formulerades fem kriterier som skulle uppnås för respondentgruppen som helhet. Kriterierna formulerades tillsammans med KCF i syfte att hitta en representativ bild av verksamheten inklusive den variation i språk och erfarenhet som finns i verksamheten. 1) jämn representation av män och kvinnor, 2) variation i erfarenhet av fjärrundervisning, 3) variation mellan minoritetsspråk och större språk, och 4) variation av alfabet, samt 5) variation i antalet år som anställd lärare. Efter ett noggrant urval intervjuades tre män och fem kvinnor som tillsammans representerade två alfabet och åtta språk, varav två nationella minoritetsspråk. Projektet och den specifika studien presenterad i denna text utgår från Vetenskapsrådets etiska regler och rekommendationer (CODEX, 2021). Detta innebär att medverkandes deltagande var frivilligt, det material som samlades in av identifierades och endast projektets forskare har tillgång till materialet.

Samtliga intervjuer genomfördes digitalt, med ljud och bild via Zoom i lärarnas egna digitala undervisningsrum eller i forskarens digitala mötesrum. Intervjuerna utgick från en semistrukturerad intervjuguide som först tagits fram av projektets forskare och sedan utvecklats och justerats tillsammans med KCF:s ledning. I konstruktionen av teman och frågor utgjorde de tidigare observationerna och informella samtalen en viktig utgångspunkt. Intervjuguiden fokuserade fyra centrala teman med 1) en historisk tillbakablick på KCF:s utveckling av fjärrundervisning, 2) den egna undervisningen, 3) organisatoriska förutsättningar samt 4) perspektiv på framtida möjligheter och utmaningar med fjärrundervisningen. Intervjuerna varade mellan 40–75 minuter.

För att skapa mening och logik i data genomförde en av projektets forskare en innehållsanalys med hjälp av NVivo. Meningar och textpartier markerades och sorterades in i en eller flera övergripande kategorier. När alla intervjuer analyserats i detta första steg, genomfördes en mer djupgående analys av respektive kategori för att utkristallisera nyanser inom och mellan kategorierna. Analysen resulterade i att vissa kategorier slogs ihop och andra tillkom. När analysen var färdig användes anteckningar från observationer och informella samtal för att ytterligare fördjupa förståelsen av de kategorier som framkommit. Analysen resulterade i fem övergripande kategorier som presenteras i resultatavsnittet.

RESULTAT

I föreliggande avsnitt presenteras de fem centrala kategorier vilka utgör utmaningar och utvecklingsbehov: (1) Tillgång till digitalt undervisningsmaterial, (2) Elevers digitala kompetens, (3) Fjärrdidaktik för gruppundervisning, (4) Aktiva undervisningsformer, (5) Gemenskap och relationer på distans.

Tillgång till digitalt undervisningsmaterial

Kanske en av de mest centrala byggstenarna för fjärrundervisning är tillgång till teknik och digitalt undervisningsmaterial. Enligt delstudiens resultat finns det generellt en rik tillgång till hårdvara (datorer, läsplattor, hörlurar, webkameror) för både lärare och elever. På de flesta skolor erhåller elever digitala enheter som också kan användas för modersmålsundervisningen. På KCF arbetar många lärare hemifrån men i KCF:s lokaler finns undervisningsrum med specialanpassad utrustning för att fjärrundervisning.

Tillgången till hårdvara ser således likvärdig ut för elever och lärare när det gäller alla språk. De olika språkens karaktär gör dock tillgången till mjukvara (program, appar och annat digitalt undervisningsmaterial) betydligt mer komplex. I större språk (engelska, spanska, franska etc.) finns en rik tillgång till program, appar och annat digitalt material att använda i undervisningen. Detsamma gäller dock inte för mindre språk och minoritetsspråk, vilket framkom under intervjuerna, här exemplifierat respondent två och tre: *"[D]et är ganska många mindre språk som inte har tillgång till appar" och "med mitt språk är svårigheten att vi inte har material, vi har nästan ingenting. Det är ju en utmaning men jag försöker anpassa mitt material, alltså klassrumsmaterial till fjärr och för det mesta går det ju också"*.

För språk som talas i ekonomiskt fattigare länder, saknas ofta tillgång till datorer i både hem och skola vilket innebär att digitalt undervisningsmaterial helt saknas: *Sverige ligger i framkant. I många länder finns datorer i hemmet, men de har inte kommit till skolan än. I andra länder finns inte ens datorer.* Detta uttrycktes även som: *I mitt språk är det ganska gammal stil på undervisningen och det finns inte så mycket material. Som lärare man måste göra nytt.* I andra fall varar den normala skolgången i landet fram till exempelvis åk 3 eller 5: *språket är inte stort och där i hemlandet läser man fram till årskurs 5*, vilket innebär att även traditionellt undervisningsmaterial saknas för högre årskurser. Modersmålets utbredning (hur vanligt språket är) och modersmålsundervisningens didaktik (vad, hur, när, varför) ger olika förutsättningar och därmed olika utmaningar vad gäller tillgång till teknik.

Elevers digitala kompetens

En annan utmaning för fjärrbaserad modersmålsundervisning är elevers bristande digitala kompetens. Digital kompetens beskrivs av många lärare som en generisk kunskap eleverna får med sig i fjärrundervisningen. Samtidigt framkommer många utmaningar med bristande digital kompetens som påverkar genomförandet av fjärrundervisningen, inte minst med yngre elever med mindre erfarenhet av digital undervisning: *Just med yngre elever är teknikdelen en utmaning. att få till språkundervisning och inte bara teknikundervisning.*

Medan vissa lärare menar att elever saknar kunskap om specifika program eller appar, har andra lärare utmaningar med nyanlända elever som varken sett eller rört en dator tidigare:

I Sverige är det vanligt att man har 2-3 datorer hemma, men inte i hemlandet. Vissa har aldrig sett eller använt en dator. Allt är nytt, att logga in, att öppna ett program. De kan inte söka eller hitta information själva. Det är utmaning. Speciellt i början av terminen, tills de blir vana.

Elevers brist på digital kompetens påverkar stundtals undervisningens genomförande. Ett utvecklingsbehov som lyfts fram är hur elever bättre skulle kunna förberedas för den digitala miljö de ska undervisas i. Det kan eventuellt göras genom att mer systematiskt introducera elever till specifika digitala verktyg samt fundera kring hur elevers digitala kompetens skulle kunna integreras i undervisningen mer långsiktigt.

Vi har upptäckt att det är väldigt viktigt att använda så många lektioner som krävs för att eleverna ska känna sig bekväm med tekniken. I början kände vi ”hjälp, vi måste fokusera på lärandet” men vi upptäckte att vi fick tillbaka den investerade tiden. Mycket går snabbare när man kan verktygen. Vi upptäckte att man faktiskt kan ha språkinläring samtidigt som man lär sig att använda plattformen.

En annan utmaning är att fjärrundervisning upplevs bidra till högre intensitet och fokus än traditionell närundervisning, kanske främst för yngre elever: *Det är mer intensivt med fjärr- än närundervisning och speciellt för yngre elever.* Andra lärare menar att: *”Jag har märkt att mina yngre elever, alla elever egentligen, blir tröttare snabbare”* och att *”Jag planerar bara för 45 minuter”*.

Fjärrdidaktik för gruppundervisning

En återkommande möjlighet men också utmaning är fjärrdidaktik vid gruppundervisning. Fjärrundervisningen har i sig inneburit att elever från olika stadsdelar och kringliggande byar kan ges möjlighet till gruppundervisning vilket ökar möjligheten att tala språket med andra jämnåriga: *Det är jättebra att ha grupper för då måste eleverna använda språket. Det blir ett levande språk och inte bara ett språk man pratar med sina föräldrar och sin lärare. De får en bättre känsla av gemenskap.* Detta uttrycktes även som:

En grupp är mycket bättre. Det är roligare och det är inte samma stress för eleverna att de måste svara på alla frågor eller göra alla uppgifter. Om det är en grupp kan de bolla ideer, göra mindmaps, jobba tillsammans i drive och lära varandra. Det är också roligare för de som sitter i små byar att se att det finns mer än dem som kan ett annat språk.

Samtidigt tycker många lärare att det kan vara svårt att planera undervisningen på ett sätt som ger eleverna förutsättningar till interaktion och samarbete och menar att: *”Vi måste kanske praktisera och lära oss lite mer”*. I många fall blir strategin med gruppundervisningen istället att individualisera och ge eleverna uppgifter på deras egen nivå. När de arbetar på egen hand, exempelvis i olika digitala grupprum, blir det däremot problematiskt när flera behöver hjälp samtidigt: *Om jag pratar bara med en elev vet jag inte vad den andra eleven gör. Om jag säger till honom ’läs den här artikeln’ kan jag inte se vad han gör och om han behöver hjälp när jag inte kan se hans ansikte [när de är i olika digitala grupprum]*.

Aktiva undervisningsformer

För yngre elever är aktivitet och skapande centrala delar i undervisningen. Detta blir enligt många modersmålslärare ofta en utmaning när undervisningen flyttas från ”när till fjärr”. En lärare menade exempelvis att: *Min personliga utmaning med fjärrundervisning är i de yngre åldrarna, årskurs 2-3. I närundervisning kan varje elev ha en fysisk mapp, en bok, papper vi kan klistra osv. Jag har inte riktigt hittat en lösning än i fjärrundervisning*. En annan lärare uttryckte det som att: *Själva skapandet, det är det enda som skiljer. I fjärrundervisning är det inte så mycket skapande*.

Det finns exempel där lärare försökt att göra fjärrundervisningen mer aktiv och skapande. En lärare beskriver hur: *Man kan ta en gympastund. Vi har lekt hund - en är hundägare och de andra måste göra vad den andra säger*. Andra lärare beskriver att: *”Jag står här och sätter kameran längre bort, sedan kan vi leka tillsammans. Jag har lekt ganska mycket rollspel eller ’huvud-axlar-knä-tå’. Men det är lite utmaningar att tänka en extra gång om går att göra på fjärr”*. Andra exempel på mer aktiva undervisningsformer är där lärare använder den fysiska miljön läraren eller eleven sitter i: *Vi har använt köksredskap. Om de sitter i fika-rummet kan jag säga ’kan du gå och hämta skeden’. Skeden säger man på språket och då de måste tänka ut vad är det för någonting. Eller så har vi spelat hänga gubben via Whiteboard*. Många menar även att det är viktigt att yngre elever får möjlighet att skriva för hand vilket betyder att handledaren måste hjälpa till med tillgång till papper penna: *Yngre elever behöver få öva på att skriva med papper och penna. Här blir handledaren viktig*.

Gemenskap och relationer på distans

Att bygga relationer och gemenskap på är viktigt på distans. Det handlar dels om att som lärare skapa en relation till eleverna och dels för eleverna att lära känna varandra. En tydlig utmaning är fjärrlärarens möjlighet att visa medmänsklighet och ta vuxenansvar när en elev blir ledsen eller osäker i en fjärrundervisningssituation. Inte minst när det gäller yngre elever. Som fjärrlärare saknas ofta insyn i elevens dagliga skolkontext, t ex vad som hänt på rasten just innan som kan påverka vilken känsla eleven har med sig in i undervisningen. Där blir även handledaren viktig, dels för att ge tekniskt stöd och dels finnas som stöd om något inträffar eller om en elev blir ledsen och osäker: *Hur ger man någon en kram på distans? Blir uppenbart att handledaren har en viktig roll. Kan komma in från en rast och något har hänt. Hur kompenserar man för en kram? Kanske framför allt för yngre åldrar*. Detta uttrycktes även som: *”Den här fysiska kontakten är jättesvårt om någon blir ledsen, det är jättesvårt att trösta via dator. Den där mänskliga kontakten, att jag finns här men jag kan inte klappa dig på axeln. Då är handledaren jätteviktig*. Många modersmålslärare väljer att

besöka sina elever för ett första fysiskt möte innan fjärrundervisningen påbörjas. Ibland varje år eller termin. För andra räcker den relation som byggs på distans. Det kan ofta bero på om eleverna känner varandra sedan tidigare.

En annan utmaning är att ge eleverna förutsättningar att skapa trygga relationer sinsemellan. Får eleverna möjlighet att skapa trygga relationer underlättar det ofta gruppundervisning och ökad interaktion och kommunikation i fjärrklassrummet. Ibland går eleverna på samma skola och känner varandra sedan tidigare. I andra fall består gruppen av elever från olika skolor och kommuner vilket gör att relationsbyggandet kan blir mer utmanande och kan ta längre tid. Samtidigt utgör den fjärrbaserade modersmålsundervisningen en viktig möjlighet för elever att få prata modersmålet med jämnåriga:

En fördel är att fastän elever sitter i andra kommuner kan de delta. Från ett elevperspektiv är det kanske den enda eleven i skolan som pratar modersmålet. Det är kul för dem att kunna träffa 'kollegor' eller andra barn med samma språk. De känner sig inte ensam, speciellt om de är nyinlyttade till Sverige.

Att utveckla förutsättningar för elevers relationsbyggande på fjärrundervisning upplevs således viktigt både för elevernas språkutveckling och för deras känsla av gemenskap.

DISKUSSION

Syftet med delstudien har varit att undersöka och förstå fjärrbaserad modersmålsundervisning samt vilka utmaningar som går att identifiera i en organisation som kommit relativt långt när det gäller fjärrundervisning. Särskilt fokus har lagts vid de forsknings- och utvecklingsbehov som går att identifiera relativt fjärrundervisning.

Av förklarliga skäl finns begränsad forskning om fjärrundervisning i svensk och nordisk kontext (From et al., 2020). I Sverige och Norden har närhetsprincipen varit rådande för elever i grundskoleåldern, vilket innebär att skolor historiskt sett funnits i de områden där familjer varit bosatta (Pettersson, 2017; Hilli et al., 2017; Husu, 2000). I Sverige blev fjärrundervisning reglerat i skollagen först 2015, och då i vissa ämnen, däribland modersmål. Förvisso finns exempel på forskning som kommit med Covid-19, men de undervisningskontexter som finns representerade i studierna fokuserar hemundervisning snarare än fjärrundervisning där eleverna enligt svensk skollag ska befinna sig i skolans lokaler, med läraren på distans och en handledare i klassrummet. Bortsett från de studier som kommit med pandemin är merparten av den forskning som finns baserad på studier genomförda i USA (Barbour 2018, 2019). Studierna fokuserar ofta lärares perspektiv på fjärrundervisning och inkluderar sällan elevernas erfarenheter och upplevelser av undervisningsformen (se Borup, 2018; Louwrens & Hartnett, 2015). Forskningsfältet har enligt Barbour (2018) även karaktäriserats av en brist på teoretiska eller konceptuella ramverk som ramar in specifika aspekter av fjärrundervisning.

I delstudien genererades ett antal kategorier som skulle kunna förstås som potentiella forsknings- och utvecklingsbehov. Ett exempel är behovet av gemenskap och trygga relationer för elever och lärare. I traditionella skol- och klassrumskontexter är gemenskap och engagemang ett välutvecklat och beforskat område. Detsamma gäller dock inte för fjärr- och distansundervisning (Louwrens & Hartnett, 2015). Den forskning som finns är enligt Louwrens och Hartnett (2015) ofta baserad på högre utbildning, med äldre, ofta vuxna deltagare. Samtidigt tyder

delstudies resultat på att metoder för att underlätta för elever och lärares relationsbyggande utgör en viktig aspekt för att fjärrundervisningen ska gynna elevers lärande. Trygga relationer ökar exempelvis möjligheterna till elevers interaktion och kommunikation, vilket utgör en viktig del i språkundervisningen.

En annan aspekt som framkommer i delstudien är bristen på elevers digitala kompetens, vilket ofta påverkar fjärrundervisningens genomförande. Det finns en samlad bild att den tid som avsätts för elevers bekantskap med de digitala resurserna ofta är välinvesterad, men upplevs också konkurrera med dyrbar undervisningstid. I delstudien framkommer dock intressanta exempel där utveckling av elevers digitala kompetens kan integreras i (språk)undervisningen.

En annan central utmaning är former för gruppundervisning. Problematiken ligger, som delstudien visar, inte i att undervisa flera elever samtidigt, utan snarare i att skapa förutsättningar för eleverna att lära tillsammans i fjärrklassrummet. Även om ambitionen är ökad interaktion och samarbete i fjärrklassrummet är det ofta svårt att praktisera det i verkligheten (se Wiklund-Engblom, 2018). Som framgår i delstudien kan det handla om att elever, även här, behöver tränas och fostras in i formatet. Ett möjligt forsknings- och utvecklingsbehov vore därmed att utveckla former och strategier för att successivt introducera samarbetsövningar för att på sikt kunna lära tillsammans på distans.

Ett annat möjligt forsknings- och utvecklingsbehov är aktiva undervisningsformer, framför allt för yngre elever. I delstudien finns exempel på lärares som förflyttar fokus från skärmen som den huvudsakliga läranderesursen till det fysiska rummet. Även dessa exempel skulle kunna ha potential att ur ett vetenskapligt perspektiv utvecklas och studeras för att bidra till andra skolverksamheter som genomför, eller planerar för att genomföra fjärrundervisning.

I relation till de identifierade forsknings- och utvecklingsbehoven lyfter vi som avslutning upp frågan om vad det större FoU-projektet (i vilken denna delstudie ingår) i förlängningen skulle kunna bidra med till forskning och praktik. Ett viktigt bidrag är att projektet fokuserar fjärrbaserad modersmålsundervisning i synnerhet, medan stor del av tidigare forskning s berör fjärrundervisning i allmänhet. Den forskning som berör fjärrundervisning baseras ofta på större undervisningsgrupper och i ämnen där digitalt undervisningsmaterial ofta finns tillgängligt. Samtidigt vet vi att modersmålsundervisningen, både nationellt och internationellt, ofta utgörs andra typer av pedagogiska och didaktiska utmaningar. Elevgrupperna är ofta mindre, andelen nyanlända elever med specifika behov av introduktion är ofta större och undervisningsgrupperna består ofta av elever från olika skolor eller kommuner som inte träffat varandra tidigare. Vissa lärargrupper, däribland lärare i modersmål, är dessutom undantagna från legitimationskravet, vilket i vissa fall innebär att formell utbildning i pedagogik och didaktik saknas. Sammantaget skulle det kunna förstås som att forskare tar ett allmänt grepp om fjärrundervisningen medan skolans lärare behöver mer specifika svar med avseende på ämne, gruppstorlek, elevers ålder, lärares bakgrund etc.

Samtidigt ser vi att det större FoU-projektet har potential att utkristallisera och specificera de utmaningar som på ett mer generellt plan studerats och beskrivits inom forskningsfältet. Att utgå från de specifika behov som modersmålsämnet står inför (mindre elevgrupper, elever med stor variation av digital kompetens, barn i yngre åldrar i behov av aktiv undervisning, etc.) skulle emellertid kunna bidra till ytterligare pusselbitar som behöver utforskas, dels för att utveckla verksamheten och dels för att informera forskningen.

REFERENSLISTA

- Aldrin, E. (2017). *Fjärrundervisning i modersmål. En forskningsöversikt*. Högskolan i Halmstad.
- Barbour, M. K. (2011). *Primary and secondary e-learning: Examining the process of achieving maturity*. Christchurch, New Zealand: Distance Education Association of New Zealand.
- Barbour, M. K. & Bennett, C. (2013). The FarNet journey: Effective teaching strategies for engaging Maori students on the Virtual Learning Network. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 17(1), 12-23.
- Barbour, M. K. (2018). Exploring K-12 distance, online, and blended learning worldwide. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (2nd Ed.). Pittsburgh: ETC Press.
- Barbour, M. K. (2019). The landscape of K-12 online learning: Examining the state of the field. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed.) (pp. 521-542). New York: Routledge.
- Borup, J. (2016a). Teacher perceptions of parental engagement at a cyber high school. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(2), 67-83.
- Borup, J. (2016b). Teacher perceptions of peer engagement at an online high school. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(3), 231-250.
- Borup, J., Graham, C. R., & Drysdale, J. (2014). The nature of online teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 793-806.
- Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014). The adolescent community of engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 107-129.
- Borup, J. & Stevens, M. (2016). Parents' perceptions of teacher support at a cyber charter high school. *Journal of Online Learning Research*, 2(1), 3-22.
- Cavanaugh, C., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of literature. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1).
- CODEX (2021) *CODEX regler och riktlinjer för forskning*. <https://codex.uu.se/>
- Coryell, J., Clark, C., & Pomerantz, A. (2010). Cultural Fantasy Narratives and Heritage Language Learning: A Case Study of Adult Heritage Learners of Spanish. *The modern language journal*, 94(3), 453-469.
- Clark, T. (2003). Virtual and distance education in American schools. In M. G. M. W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 673-699). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Clark, T. (2007). Virtual and distance education in North American schools. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- From, J., Pettersson, F. & Pettersson, G. (2020). Fjärrundervisning - en central del i skolans digitalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 69-91.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 13(1), 4–22.
- Hilli, C. (2016). *Virtual Learning at a Distance: an Interview Study of Finnish Upper Secondary School Students*. Doctoral thesis, Åbo Akademi University.
- Hilli, C. (2018). Distance Teaching in Small Rural Primary Schools: a Participatory Action Research Project. *Educational Action Research*, 28(1), 38-52.
- Hilli, C., Eklund, C., & Törnroos, K. (2017). *Mot en flexibel grundskola i skärgårdsmiljö: lärares erfarenheter av undervisning i virtuella lärmiljöer*. Åland: Ålands landskapsregering.
- Husu, J. (2000). Supporting remote communities with a shared virtual classroom: A view of social contexts. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(2), 255-267.
- Häll, L., Hällgren, C., & Söderström, T. (2007). *Elev- och lärararerfarenheter av fjärrundervisningen i Pajala*. (Experiences of Distance Education in Pajala Compulsory Schools). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Louwrens, N., & Hartnett, M. (2015). Student and Teacher Perceptions of Online Student Engagement in an Online Middle School. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning* 19(1), 27-44.
- Millet, J. A. (2012). *Virtual Learning in K-12 Education: Successful Instructional Practices and School Strategies*. Prescott Valley, Arizona: Northcentral University.
- Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck. Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.
- Pettersson, F. (2018). Digitally Competent School Organizations – Developing Supportive Organizational Infrastructures. *International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 14(2), 132-143.
- Pettersson, F. & Olofsson, A. D. (2019). Learning to teach in a remote educational context – exploring the organization of teachers’ professional development of digital competence. In A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, F. Nijland (Eds.) *Networked Professional Learning: Emerging and equitable discourses for professional development*. New York: Springer.
- Proposition 2015/16:173. *Fjärrundervisning och entreprenad - nya möjligheter för undervisning och studiehandedning på modersmål*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/fjarrundervisning-och-entreprenad---nya_H303173

Wiklund-Engblom, A. (2018), Digital relational competence: sensitivity and responsivity to needs of distance and co-located students. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 14(2), 188–200.

Skollag (SFS 2010:800). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2018). *Redovisning av uppdrag om fjärrundervisning*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4002>

Skolverket (2020). *Rätt till modersmålsundervisning*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>

Stenman, S & Pettersson, F (2020). Remote teaching for equal and inclusive education in rural areas?: An analysis of teachers' perspectives on remote teaching. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 87-98.

Xiong, C, Ge, J, Wang, Q & Wang, X. (2016). Design and evaluation of a real-time video conferencing environment for support teaching: an attempt to promote equality of K-12 education in China. *Interactive Learning Environments*, 25(5), 596-609.

Praktiknära pedagogisk forskning i det lärande nordiska nätverket Gemensamma Vägar

I den här boken presenteras olika forsknings- och utvecklingsprojekt om lärande, lärmiljöer, profession och digitalisering inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Boken ger en mångfasetterad bild av vad, hur och varför forskning och utvecklingsarbete är essentiellt för att skapa ny kunskap och fördjupad förståelse för hur förskolan, skola och utbildning kan utvecklas, men också hur forskning och beprövad erfarenhet behöver förenas. Vi som varit engagerade i bokens tillkomst kommer från Sverige, Norge eller Finland men gemensamt är arbete inom skola/förskola och utbildning på olika sätt. Flera av kapitlen har ett särskilt fokus på specialpedagogiska frågor vilket är en av de saker som genom åren fört oss samman under konferensen Gemensamma Vägar, vars syfte är att deltagarna skall få tillgång till forskning och pedagogisk kompetens som finns vid de nordligaste universiteten i Sverige, Norge och Finland. Vi hoppas och tror att boken blir värdefull för dig som är lärare, forskare, eller student och som intresserar dig för att bidra till arbetet att utveckla skola och undervisning.

I denne boken presenteres ulike forsknings- og utviklingsprosjekter om læring, læremiljøer, profesjon og digitalisering innen det utdanningsvitenskapelige fagfeltet. Boken gir et mangfoldig bilde av hva, hvordan og hvorfor forsknings- og utviklingsarbeid er helt avgjørende for å skape ny kunnskap og dypere forståelse for hvordan barnehage, skole og utdanning kan utvikles, men også hvordan forskning og praksis kan forenes. Vi som har vært med på å lage denne boken kommer fra Sverige, Norge eller Finland. Det som er felles for oss er at vi arbeider innen barnehage, skole og utdanning på ulike måter. Flere av kapitlene har særskilt fokus på spesialpedagogiske spørsmål, og som i mange år har ført oss sammen gjennom konferansen Gemensamma Vägar. Der er det overordnede målet at deltakerne skal få tilgang til forskning og pedagogisk kompetanse som finnes ved de nordligste universitetene i Sverige, Norge og Finland. Vi håper og tror at boken blir verdifull for deg som er barnehagelærer, lærer i grunnskole og i videregående skole, forsker, eller student, og som er interessert i å bidra i arbeidet med å utvikle barnehagen, skolen og undervisningen.

Pedagogiska institutionen

Umeå universitet, SE-901 87 Umeå
www.umu.se/pedagogiska-institutionen

ISBN 978-91-7855-561-1



UMEÅ UNIVERSITET