

EXAMENSARBETE

Våren 2010

*Sektionen för lärarutbildning
Specialpedagogutbildningen*

Från kartläggning – till utveckling

ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Författare

Kerstin Lindén

Charlotte von Wachenfelt Wikevall

Handledare

Kenny Schylander

Förord

Tack till alla våra informatörer som tog sig tid att dela med sig av sina tankar och erfarenheter. Utan er hade det inte varit möjligt för oss att genomföra denna studie.

Tack till Kenny, vår handledare, för alla värdefulla synpunkter och allt stöd. Alla värdefulla frågor du ställde som fick oss att reflektera och ledas in på den rätta vägen.

Ytterligare ett tack, ett trefaldigt sådant till våra nära och kära. Våra elever och kollegor som genom sin blotta existens och närvaro i våra liv inspirerat och gett oss ett inifrån perspektiv på skolfältet och en inblick i livets olika faser, så att vi inte glömmer hur det är att växa upp i ett samhälle i ständig förändring.

Att varje pedagog måste börja med sig själv, är en av de viktigaste faktorerna vår studie visar på, för att uppnå det våra informatörer nämner som framgångsfaktorer, för att gå från kartläggning till utveckling. Därav följande citat:

”Den som vet mycket om andra kan vara lärd,
men den som förstår sig på sig själv är klokare.
Den som styr andra kan vara mäktig,
Men den som förmår att styra sig själv
Är ännu mäktigare”.

TAO THE CHING

Lindén, Kerstin, von Wachenfelt Wikevall, Charlotte, (2010).

Från kartläggning – till utveckling, ur ett specialpedagogiskt perspektiv

From survey to development in a special educational perspective

Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning Högskolan Kristianstad

Abstrakt

Syftet med vår studie är att undersöka hur en grupp kartläggare; specialpedagoger, talpedagoger, logopedier och psykologer uppfattar ansvariga pedagogers mottagande och intresse för den information som en kartläggning kan ge. Det är vid själva överlämnandet som studiens fokus ligger.

Studien ger en översikt av tidigare forskning om *En skola för alla*, kartläggning, åtgärdsprogram, bemötande lärandemiljö och organisation, interaktion och handledning.

Genom att intervjua tretton kartläggare har vi sökt svar på vilka framgångsfaktorer som är viktiga för att skapa ett konstruktivt mottagande av kartläggningen; en utvecklande, interagerande arbetsprocess som leder kartläggningen till utveckling för den kartlagda eleven.

Studiens resultat pekar på att kunskapen och insikten om lärandet, bemötandet är avgörande för hur en organisation skall kunna skapa skolutveckling som leder till *En skola för alla*. Kunskaper om olika förhållningssätt för att inte ha ett exkluderande förhållningssätt, där eleven ses som tärande utan ett inkluderande, där eleven ses som närande, visar studien är kärnan i *En skola för alla* som då genomsyras av en god lärandemiljö.

Studien visar också att det i och med överlämnandet av kartläggningen krävs planerad handledning från överlämnaren till mottagaren för att kartläggningens resultat ska leda till utveckling för eleven.

Nyckelord:

bemötande, interaktion, kartläggning, kollegial handledning, lärandemiljö, skolutveckling, åtgärdsprogram/handlingsplan.

Innehåll

INLEDNING	- 7 -
1.1 Inledning och bakgrund	- 7 -
1.2 Syfte och frågeställningar	- 7 -
1.3 Studiens avgränsning	- 8 -
1.4 Studiens litteratur	- 8 -
2 LITTERATURGENOMGÅNG	- 9 -
2.1 Begrepp	- 9 -
2.2 Internationella och nationella styrdokument	- 10 -
2.2.1 FN-barnkonventionen	- 10 -
2.2.2 Salamancadeklarationen	- 11 -
2.2.3 Skollagen	- 11 -
2.2.4 Grundskoleförordningen	- 11 -
2.2.5 Lpo 94	- 12 -
2.2.6 Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande	- 14 -
2.3 En skola för alla	- 14 -
2.3.1 Specialpedagogens roll i en skola för alla	- 18 -
2.4 Interaktion	- 19 -
2.4.1 Elevens syn på sitt eget lärande	- 20 -
2.4.2 Lärarnas syn på elevers lärande	- 20 -
2.4.3 Specialpedagogens roll i interaktionen	- 21 -
2.5Handledning leder till utveckling	- 22 -
2.5.1Handledningssamtal	- 23 -
2.5.2Handledningssamtalet vid överlämnandet av kartläggningen	- 23 -
2.5.3Handledningssamtalet vid upprättande, uppföljning av åtgärdsprogram	- 23 -
2.5.5Specialpedagogens roll som handledare	- 26 -
2.6Kartläggning och åtgärdsprogram	- 26 -
2.6.1Kartläggning	- 27 -
2.6.2Åtgärdsprogram som handlingsplan	- 30 -
2.6.3Specialpedagogens roll med fokus på undervisa – utreda – utveckla	- 34 -
2.7Bemötande som leder till utveckling	- 35 -
2.7.1Bemötande Organisation	- 35 -
2.7.2Specialpedagogens roll som förändringsagent	- 36 -
2.8Perspektiv på specialpedagogik	- 37 -
2.8.1Specialpedagogik i ett internationellt perspektiv	- 37 -
2.8.2Specialpedagogik i ett europeiskt perspektiv	- 37 -
2.8.3Specialpedagogik i ett nationellt perspektiv	- 38 -
2.8.4Specialpedagogik ur fyra grundläggande perspektiv	- 38 -
2.8.5Specialpedagogens roll ur olika perspektiv	- 40 -
3 METOD	- 43 -
3.1 Metodöverbägande och metodval	- 43 -
3.2 Undersökningsgrupp	- 44 -
3.3 Urval	- 44 -
3.4 Pilotstudie	- 44 -
3.5 Genomförande	- 45 -
3.6 Databearbetning	- 46 -

3.7 Tillförlitlighet	- 47 -
3.8 Etik	- 48 -
4 RESULTAT.....	- 51 -
4.1 Redovisning av svaren.....	- 51 -
4.1.1 På detta sätt sker överlämnandet	- 51 -
4.1.2 På detta sätt kan överlämningen förändra undervisningssättet.....	- 53 -
4.1.3 Hur kartläggarna uppfattar intresset för förändring vid överlämning.	- 53 -
4.1.4 På dessa sätt kan kartläggarna se att pedagogerna förändrat utläringen efter överlämnandet	- 54 -
4.1.5 Goda exempel på att skapa framgångsrik inläring	- 55 -
4.1.6 Framgångsfaktorer för pedagogers utlärande, undervisning	- 57 -
4.1.7 Framgångsfaktorer för elevernas lärande	- 58 -
4.2 Hur våra kartläggare beskriver sin drömskola.....	- 60 -
5 DISKUSSION/ ANALYS.....	- 63 -
5.1 Kartläggningens betydelse för förändring av lärandemiljön	- 63 -
5.1.1 En skola för alla	- 63 -
5.1.2Handledning leder till utveckling	- 67 -
5.1.3 Bemötande Organisation.....	- 72 -
5.2 Sammanfattning.....	- 76 -
5.3 Metoddiskussion.....	- 78 -
5.4 Tillämpning	- 78 -
5.5 Fortsatt forskning.....	- 80 -
EPILOG.....	- 81 -
LITTERATUR.....	- 83 -
Bilaga A Intervjufrågor	- 88 -
Bilaga B Mail	- 89 -
Bilaga C- F Matriser/Frågor för bearbetning av intervjusvar.....	- 90 -
Bilaga C-C ^{III} Matriser/Frågor överlämnandet Gruppen extern.....	- 90 -
Bilaga D Matriser/Frågor överlämnandet Gruppen skola	- 94 -
Bilaga E-E ^{III} Matriser/Frågor utveckling Gruppen extern.....	- 95 -
Bilaga F-F ^I Matriser/Frågor utveckling Gruppen skola.....	- 99 -

INLEDNING

1.1 Inledning och bakgrund

Som nyutbildade lärare på 1980-talet kunde vi bl.a. läsa i *Bemötas eller Bedömas* (Rask & Wennbo, 1983) att det finns kunskaper om hur organisationen i skolan påverkar grupper och individers möjligheter till utveckling. Vidare skrev författarna då att det finns fördjupade kunskaper om barns utveckling och inläring. Trots att detta skrevs i början av 1980-talet, tycker vi att författarnas beskrivning av skolan är i många delar aktuellt än idag. Under våra tjugofem år i skolan har vi inte sett att kartläggning lett till den utveckling den kartlagda eleven har rätt till. Därför vill vi med vårt arbete undersöka vad som sker då kartläggningens resultat lämnas över och vad kartläggarna då upplever som framgångsfenomen, framgångsfaktorer vid själva överlämnandesituationen. Hur kartläggarna uppfattar möjligheten för att den kartlagde eleven skall få en optimal lärandemiljö utifrån resultaten i kartläggningen vid själva överlämnandet, är det fenomen som vår studie fokuserar på.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka hur en grupp specialpedagoger, talpedagoger, logopedier och psykologer uppfattar ansvariga pedagogers mottagande och intresse för den information som en kartläggning kan ge. Vi vill försöka utröna om kartläggningens innehåll/resultat får någon praktisk betydelse för undervisningen av den kartlagda eleven. Vilken grad av framgång kan skönjas i de fall kartläggningsresultatet används vid förändring/utveckling av undervisningen. Vidare studerar vi vilka framgångsfaktorer kartläggarna upplever som viktiga för att skapa en utvecklande lärandemiljö.

Frågeställningar:

1. Hur sker överlämningen av kartläggningen?

2. Hur får kartläggningen pedagogerna i arbetslaget att påverka lärandet för elever i svårigheter och utmaningar?
3. Kan kartläggarna redan vid överlämnandet uppfatta pedagogernas inställning till att skapa en god lärandemiljö?
4. Hur kan kartläggarna märka att pedagogerna skapat ett framgångsrikt ut- och inlärande?

1.3 Studiens avgränsning

Vi studerar endast överlämningen av kartläggningen och vad som leder till utveckling. Hur kartläggarna uppfattar att kartläggningen mottages av ansvariga pedagoger, om de kan uppfatta att det finns intresse för att kartläggningens resultat skall leda till utveckling, optimalt lärande, för den kartlagde eleven.

1.4 Studiens litteratur

Först i litteraturgenomgången kommer *Begreppsförklaring*, med de begrepp som ingår i arbetet. Under den andra rubriken i litteraturgenomgången redovisar vi för nationella och internationella överenskommelser under rubriken *Styrdokument*. Som tredje rubrik redovisar vi relevanta perspektiv kring, begreppet *En skola för alla*, under rubriken med samma namn. Den fjärde rubriken, *Interaktion* innebär att vi här vill fånga det vi kallar ut- och inlärningsutmaningar. Som femte rubrik har vi *Handledning* som i vår analys av studien är det viktigaste verktyget för att kunna förbättra förutsättningarna för de kartlagda eleverna.

Kartläggning, Åtgärdsprogram och hur dessa kan påverka undervisningen i förändrad handling på olika nivåer är vår sjätte rubrik. *Bemötande och organisation* är vår sjunde rubrik. Där skriver vi om vad forskningen säger om bemötandets betydelse. *Perspektiv på specialpedagogik ur internationell och nationell synvinkel*, är vår åttonde rubrik.

I varje avsnitt i litteraturdelen avslutar vi med specialpedagogens roll, detta är vårt sätt att markera den specialpedagogiska vinkeln i vårt arbete.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Studiens syfte är att se hur kartläggaren uppfattar att kartläggningen, i och med överlämnandet, tas emot för att utveckling i lärandet för den kartlagda eleven skall kunna ske. Det är dock framgångsfaktorerna i denna arbetsprocess som börjar i och med överlämnandet och som skall leda till utveckling för eleven och därmed framgångsrikt skolarbete, skolutveckling. Det är litteratur kring denna process, som litteraturdelen är avsedd att beskriva. Eftersom det oss veterligen inte har gjorts någon studie ur detta perspektiv, saknas litteratur om processen från kartläggningens överlämnande till utveckling, optimalt lärande, för den kartlagde eleven. Med studien vill vi försöka ändra på detta faktum.

2.1 Begrepp

Här tar vi upp begrepp som vi använder i studien och som vi anser behöver definieras.

- Kartläggning

Med kartläggning menar vi en kartläggning som görs ur ett helhetsperspektiv dvs. på individ, grupp och organisationsnivå.

- Barn i behov av stöd

Begreppet är svårdefinierat eftersom det uppstår under särskilda förhållanden. En elev kan fungera väl i ett sammanhang men behöver stöd i ett annat sammanhang. I vår studie avser vi elever som blivit kartlagda och har åtgärdsprogram.

- En god lärandemiljö

Detta begrepp förklarar vi med utgångspunkt i bemästrandet av begreppen heterogenitet, pluralism och därigenom en reell kompetens, agerande på individgrupp- och organisationsnivå utifrån förståelsen för detta; värdegrundens mångfalds perspektiv i dagens skola. En god lärandemiljö i denna betydelse möjliggör en optimal utveckling för den kartlagde eleven.

- Utveckling

Utveckling är ett brett begrepp. Med utveckling menar vi handling på individ- grupp- och organisationsnivå, som leder till att den kartlagda individen utvecklas optimalt i sitt lärande.

- Konstruktivt mottagande av kartläggning

Med detta begrepp menar vi en organisation som genomsyras och handlar utifrån värderingarna i En god lärandemiljö och förmedlar detta förhållningssätt på ett sätt som visar kartläggaren vid själva överlämnandet av kartläggningens resultat att detta resultat påverkat mottagarna av kartläggningen på ett sätt som kan leda till att den kartlagde eleven utvecklas optimalt i sitt lärande.

I en god lärande miljö och för att ett konstruktivt mottagande av kartläggningen skall ske, finns en insikt att lärandet påverkas av både ut och inlärandet, som skulle kunna kallas ut och inlärningsutmaningar för att visa på att interaktionen mellan elev och pedagog har stor betydelse för den kartlagde elevens möjlighet att nå den utveckling som eleven har rätt till.

2.2 Internationella och nationella styrdokument

2.2.1 FN-barnkonventionen

FN:s barnkonvention stärker barns rättigheter till utveckling i skolan. Barnens rättigheter antogs i en konvention av FN:s generalförsamling den 20 november 1989. Idag har nästan alla länder i världen anslutit sig till konventionen och Sverige var ett av de första länder som redan 1990 anslöt sig till FN:s barnkonvention.

Barnkonventionen innehåller 54 artiklar, 41 av dessa är ”sakartiklar” som talar om vilka rättigheter varje barn har. Artikel 28 tar upp rätten till kostnadsfri utbildning. Uppmuntra möjligheter till utveckling av olika former av undervisning på ett sätt så att alla får lika möjligheter att lyckas i skolan. De länder som skrivit på konventionen ska också främja och uppmuntra tillgång till teknisk kunskap och moderna undervisningsmetoder.

2.2.2 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (Utbildningsdepartementet, 2001) är en handlings ram för specialpedagogiska åtgärder som antogs av världskonferensen i Salamanca 7-19 juni 1994. Vid konferensen bekräftade 92 regeringar och 25 internationella organisationer sitt stöd till handlingsramen om åtgärder för undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala. Därför ska inläringen anpassas till barnets behov istället för att barnet ska anpassa sig till i förväg fastställda antagande om inläringstakt och inläringssätt. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta och gagn för samtliga elever och, följaktligen, hela samhället.

”En pedagogik som utgår från barnets behov kan hjälpa till att undvika det resursslöseri och ointetgörande av förhoppningar som alldeles för ofta är en konsekvens av undermåliga undervisningsmetoder och stävan efter homogenitet i fråga om undervisning”(a.a s.23)

2.2.3 Skollagen

Skollagen (1985:1100) ger tydliga riktlinjer för elever i svårigheter inom skolans verksamhet. I skollagen 1 kap Allmänna föreskrifter står att läsa:

2 § ”Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö”. Lagarna är till för att skapa en rättvis skola för alla elever som kan ge eleverna en grund att bygga på för fortsatta studier och yrkesliv.

2.2.4 Grundskoleförordningen

Särskilda stödinsatser

Grundskoleförordningen 5 kap; 4 § ”En elev ska ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst ska ha uppnåtts i slutet av det tredje, det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd.

Stödundervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller som ett komplement till sådan utbildning”.

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn. Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.

Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas”.

Grundskoleförordningen 5 kap; 5 § ”Särskilt stöd ska ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp”.

I grundskoleförordningen står det också skrivit om åtgärdsprogram, betygssättning, särskilda stödinsatser. Regler för betygssättning blir också viktigt för elever i behov av stöd i de fall kartläggningens resultat resulterar i svårigheter som ska beaktas vid betygssättning.

2.2.5 Lpo 94

I Lpo (Utbildningsdepartementet, 1994, s12) står det:

”Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd”(Lpo 94 s.12). Skolan har ett stort ansvar och är skyldig att göra kartläggning av elevers situation i skolan. Utifrån resultaten skall skolan sedan organisera så att elever i svårigheter får möjlighet att uppnå målen i skolan.

Om styrdokumentet

Styrdokument tar på olika sätt upp hur skolan ska arbeta för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Detta arbete ligger på olika nivåer och stat, kommun och skola, bär alla ansvaret för att möjligheterna att lyckas ska bli optimala. Det finns många lagar och förordningar som stöder detta arbete.

Alla elever i Sverige ska ges möjlighet att nå målen i skolan. I skolverkets skrift, Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram (Skolverket 2001) står det att särskilt stöd till elever är ett prioriterat område. Även i regeringens skivelse 1998/99:121

står ”För att uppnå målet en likvärdig skola krävs övergripande strategier på kommunal nivå för hur elever i behov av särskilt stöd skall ges förutsättningar att nå skolans mål. I de kommunala skolplanerna är också sådana stödinsatser i hög utsträckning prioriterade. Planerna måste dock få ett bättre genomslag i praktiken och bygga på strategier för resursfördelningen och inriktning för insatserna. Uppföljning och utvärdering av skolplanen liksom de årliga kvalitetsredovisningarna bör därför, som en naturlig följd, omfatta elever i behov av särskilt stöd.” (Skolverket 2001 s.36)

Skolverket (2001) skriver vidare att sedan den 1 juli 2006 har regeringen infört förändringar i skolformsförordningarna när det gäller särskilt stöd och åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. För samtliga skolformer och friskolorna gäller dessa förändringar, som innebär att rektors utredningsansvar har skärpts vilket förbättrar förutsättningarna, genom att en arbetsprocess anges för att uppmärksamma behov av särskilt stöd. Detta skall leda till att stödåtgärder fattas med bättre underlag och ska föregås av en tydliggörande arbetsprocess som innebär att elevens hela skolsituation skall:

- uppmärksammas,
- utredas, kartläggas
- åtgärdas och utvärderas
- dokumenteras

Den givna arbetsprocessen skall kontinuerligt dokumenteras. Centralt i skollagstiftningen är att ge särskilt stöd till en elev för att nå målen. I vissa fall kan utredning, kartläggning, göras snabbt och enkelt av skolans personal, i mer omfattande utredningar behöver huvudmannen anlita ytterligare utrednings- /kartlägnings - kompetens. Hur personalen skall rapportera till rektor när det blir aktuellt att bedöma om en elev behöver särskilt stöd bör det finnas rutiner för, skriver skolverket vidare.

Skolverket (2001) har vid sin tillsyn sett att skolorna ofta vidtar åtgärder i det enskilda fallet, men inte har en tillräckligt systematisk arbetsprocess, vilket ledde till att utredningsansvaret skärptes i juni, 2006.

2.2.6 Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande

”Att lära och leda”(SOU 1999:63). Kapitel 3, ”Det nya läraruppdraget” och kapitel 9, ”Kompetens att möta alla elever”. Dessa kapitel ur lärarutbildningskommitténs slutbetänkande kan sägas utgöra tolkningen av de politiska intentionerna i *En skola för alla*, enligt Assarsson (2007). Assarsson skriver att utredningen haft en viss betydelse för hur den nya lärarutbildningen och inte minst för hur det specialpedagogiska programmet planerats. Assarsson menar att i slutbetänkande från regeringen tillsatta kommittéer har olika tankesätt sammanjämkats till en text som kan accepteras av de flesta. De är därför konstruerade så, menar Assarsson, att olika intresse kan hävda sin egen betydelse efter sitt syfte. Assarsson skriver och analyserar i sin avhandling processen där pedagoger gör dessa texter användbara, då de tillförs mening i diskussion/samtal på fältet. Pedagoger hanterar och skapar betydelse i skilda diskurser som ryms inom retoriken *En skola för alla* (a.a.).

2.3 En skola för alla

Begreppet *En skola för alla* myntades i och med införandet av 1980 års läroplan, Lgr 80, Skolöverstyrelsen (1980). Begreppet är en politisk vision som innebär att den svenska skolan ska vara en skola som kan ta emot alla barn oavsett behov. Skolan ska kunna erbjuda utbildning som är anpassad efter allas individuella förutsättningar. Salamancadeklarationen (Utbildningsdepartementet 2001) uttrycker en internationell syn på specialundervisningens behov. Deklarationen betonar att alla berörda parter måste anta utmaningen att en skola för alla verkligen innebär *En skola för alla*.

Innebörden av läroplanens människosyn blir att vi inte skall fokusera på barnets/elevens svårigheter. Vi skall istället utgå ifrån och betona vad eleven kan och har möjlighet att utveckla och utgå ifrån dessa möjligheter. I detta arbete blir kartläggning ett viktigt instrument för att ta reda på var eleven befinner sig i sin utveckling. Utifrån kartläggningens resultat kan eleven ges möjlighet att arbeta utifrån sina förutsättningar.

Vi har en grundskola där alla barn oavsett förutsättningar skall gå nio år. Rask och Wennbo (1983) frågar; Varför är det än idag så vanligt att elever lämnar skolan med upplevelser av att inte motsvara omgivningens förväntningar och krav? Fler och fler sägs ha skolsvårigheter skrev Rask och Wennbo (1983) vidare. De ställde bl.a. frågan ”Är skolsvårigheter barnens eller skolans svårigheter?”, (s.49). Detta sätt att tänka, från kategoriskt till relationellt perspektiv, var nytt i Lgr 80 i jämförelse med tidigare läro-

planer. Rask och Wennbo skrev vidare att skolans verksamhet inte bara bestäms av den styrning som samhället utövar. I hög grad bestäms styrningen av de människor som har sin dagliga gärning i skolan. Förutsättningen för att ett pedagogiskt utvecklingsarbete skall kunna komma till stånd är att personalen har en professionell inställning till sitt yrke. Professionalism är att handla utifrån ett medvetet genomtänkt förhållningssätt, vilket innebär att man måste skaffa sig kunskaper om skolan som organisation och hur organisationen i sig kan verka befämjande eller hindrande för vissa av eleverna. (a.a.) Organisationen gick från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning under 1990 talet i och med Lpo 94.

Rask och Wennbo skrev vidare att skolpersonalen ofta har dåliga kunskaper om de förutsättningar som råder för skolans verksamhet och om var gränserna går. För att komma vidare räcker inte bara dessa kunskaper, menar författarna utan en vilja att förändra och att försöka leva sig in i elevens hela situation. Därför krävs kunskaper i barns utveckling och uppväxtvillkor. De menar, att skolan hitintills präglats av tidigare läroplaners mekaniska statiska syn på människan, utifrån inlärningsteorier styrda av forskare som Pavlov och Skinner(a.a.). Dagens läroplaner präglas av Vygotskij menar Strandberg (2006). I senare forskning behandlas problematiken kring lärarrollen av bl. a Brante som i sin avhandling *Lärare av idag, om konstituering av identitet och roll genom synliga och osynliga mekanismer* (2008), hur personalen, pedagogerna präglas, konstitueras av deras kontextuella situation. Det första syftet som Brante har är att visa på mekanismer som konstituerar pedagoger och detta gör författaren genom att följa analytiska och delvis sammantvinnande spår. Det ena spåret beskrivs som det asymmetriska spåret och handlar om uppkomsten av asymmetri i relationen mellan lärare och elever och begränsningar i fråga om relationen och interaktionen. Det andra spåret, komplexitets- och intensitetsspåret, beskriver förändringar i den svenska skolan under 20 år som har lett till att läraruppdraget blivit komplext och intensivt. (a.a.)

Det andra syftet som Brante har i sin avhandling är att diskutera möjliga strategier för lärare att arbeta för förbättring. Brante menar att vi har en läroplan med en humanistisk värdegrund och att det är vad skolan skall sträva mot (a.a.). Om att bli en bättre lärare skriver Gustavsson (2008) där hon ur ett variationsteoretiskt perspektiv studerar hur lärare under en kompetensutvecklingsperiod, samtalar om och hur lektionsinnehållet hanteras. Skilda sätt att presentera ett lärandeobjekt på och vad detta i sin tur kan innebära för elevernas lärande. Gustavssons skriver att avsikten med en Learning Study är,

liksom en Lesson Study, att lärarna själva skall stå för lektionsdesign och hänvisar till genomförda Learning Studies, där forskarens roll mer framstår som en resurs för lärarna. Lesson Study har sitt ursprung från den japanska skolan. Där det lyfts fram som en av de starkaste framgångsfaktorerna för elevernas höga prestation i både matematik och naturvetenskap. Lesson studies framhålls av japanska lärare, enligt Gustavsson, som betydelsefulla för deras professionella utveckling som lärare.

Runesson (2010) beskriver att Learning Studies är det svenska svaret på den Japanska modellen Lesson Study – men i forskningsprojektet Lärandets pedagogik, som är ett samarbete mellan högskolan i Kristianstad och Göteborgs universitet, står lärandet, inte lektionen, i fokus. Det speciella med Learning Studies är egentligen att lärarna själva står för grundforskningen: tanken är, något förenklat, att lärarna gemensamt i arbetslaget ska planera och utvärdera sin undervisning, för att eleverna ska kunna dra nytta av den kollektiva kunskap, förändrade lärandemiljön, som då kan skapas av lärarna. I förekommande fall har Lesson Study översatts till Learning Studies när det tillämpats i Sverige (a.a.). I samarbete mellan Uppsala universitet och institutionen för didaktik och Stanford School of Education genomförs parallella undersökningar och Lesson Study program runt elevers inläring av flertalssubtraktion. Uppsala Universitet och institutionen för didaktik (2010) har valt att behålla begreppet Lesson Study då de menar att detta förenklar kommunikationen mellan samarbetsparterna. Gustavsson (2008) hänvisar till (Lewis 2002) och säger att det är ovanligt att lärare får tillfälle att observera hur andra lärare undervisar om samma objekt. ”Det är framförallt kommentarer från andra lärare som observerat deras undervisning som framhålls som viktiga. På detta sätt menar man (Lewis & Tsuchida, 1998) att moment i undervisningen som man inte själv upptäckt kan uppmärksammas.” skriver Gustavsson, (2008, s.46). Detta är exempel på kollegial handledning, en utvecklad handledning, som inte användes under Lgr 80s tid. Lgr 80 säger mycket lite om vem som skall göra vad, men betonar allas ansvar för alla elever skrev författarna Rask och Wennbo (1983). De förespråkade också synen att inläring som leder till personlig utveckling bl.a. är att människan upplever trygghet, meningsfullhet, delaktighet i det som sker och har möjlighet att påverka sin egen arbetssituation.

Hjärne och Säljö (2008) menar att skolsvårigheter är ett evigt tema. De är en del av skolan och kommer alltid att så förbli, skriver de. Elever är människor och olika i många avseenden och eftersom skolan är en institution som når alla medborgare så kommer

dilemman av olika slag oundvikligen att uppstå. Vi kan inte förvänta oss att lösa problem av detta slag i en slutlig mening. ”Ingen kommer någonsin att skapa metoder som eliminerar de olika slags svårigheter elever har att anpassa sig till de aktiviteter som skolan erbjuder”(s.56) skriver författarna. Det som blir viktigt är hur skolan bearbetar svårigheter av detta slag, hur elever stötts och hur skolan utvecklar sina arbetsformer så att nya generationer känner sig hemma och kan utvecklas i den miljön. Vidare skrivs att *En skola för alla* historiskt sett alltid kompletterats med segregande åtgärder av det kategoriska perspektivet i Lgr 80, såsom särskild undervisningsgrupp, skoldaghem och anpassad studiegång. I Lpo 94, talas det om att undervisningen ska individualiseras och att lärarens uppgift är att möta varje elevs behov, förmåga, erfarenhet och tänkande. Individens förmåga bedöms och åtgärder planeras utifrån dessa. Diagnostisering startade och blev en del i arbetet i *En skola för alla*. Även Asp-Onsjö (2008) tar upp frågan om särskilda undervisningsgrupper som en åtgärd i skolan idag. Idag poängteras dock att dessa grupper inte skall permanentas utan placeringen i särskild grupp förutsätter att eleven kan/skall återgå till reguljär undervisning.

Hjärne och Säljö (2008) menar vidare att en central del i den svenska skolan är arbetet med elevhälsan. Elevhälsan utgår från en medicinsk metafor. Tidigare var elevhälsan en fråga om kroppslig hälsa, för att förebygga undernäring och motverka bristande hygien. Idag har elevhälsoteamet till uppgift att utreda, analysera och fatta beslut kring elever i svårigheter. Elevhälsan består av skilda professioner. Det kan vara kurator, psykolog, skolsköterska, talpedagog och specialpedagog. Tanken med deras arbete är att de skall kunna skapa sig en bred uppfattning av elevers utmaningar och komma med olika förslag till lösningar. Olika professioner ses som en garanti för att många typer av kunskaper kan utnyttjas. Syftet med elevhälsan är således att stärka elevens rätt (a.a.).

Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling pekat på dilemman som uppstår för pedagoger som ska lösa alla de motstridiga krav som finns i skolans verksamhet och intentioner. Krav som att eleven skall tillhöra sin reguljära klass, i så stor utsträckning som möjligt, samtidigt som de i vissa fall anses behöva speciell undervisning. Dilemman mellan avskiljning och gemenskap belyses enligt författaren, av samtliga elever som intervjuas i avhandlingen. Dilemman måste hanteras här och nu och i denna hantering finns motsättningen inbyggd. ”Det går helt enkelt inte att tillgodose de båda kraven fullt ut” (a.a. s. 207).

Ett dilemma som Damsby (2007), ser i resultaten av sin studie vad gäller hantering utav de kompensatoriska verktygen/alternativa verktygen, där det i studien framkommer att fortbildning, planering, schemalagd inträningsperiod och framförhållning är viktiga faktorer. Att tidig introduktion av kompensatoriska datorprogram är viktig, tycks alla vara överens om i studien, skriver Damsby. Framtiden får utvisa vilken väg skolan väljer för att uppnå dessa mål, menar Damsby och jämför med att använda kompensatoriska datorprogram i läsning och skrivning, för att gottgöra för sina läs- och skrivsvårigheter, med att det inte borde vara märkvärdigare än att den som har nedsatt syn gottgör med glasögon, menar Damsby. I *En skola för alla*, skall inte de barn som behöver skolan mest fara mest illa, vilket de fem professorerna, Enkvist, Frykman, Ingvar, Larsson och Witt Brattström (2008) varnar för som en negativ spiral inom skolväsendet. De menar att det i dagens svenska skola håller på att bli en klasskola, som sorterar ut eleverna efter föräldrarnas bildningsnivå. De fem professorerna, Enkvist m.fl. tar vidare upp och skriver att de har svårt att tro att alla företrädare för pedagogik, vill släppa kontakten med övrig akademi och forskning. De skriver att de är övertygade om att många kollegor är inriktade på att vara med och skapa lösningar för de utmaningar som utbildningen står inför, att inte skapa strid, utan kämpa för nödvändiga förbättringar.

2.3.1 Specialpedagogens roll i en skola för alla

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) menar att specialpedagogerna säkert kan bidra till att skapa tid till reflektion och problematisering av den undervisningsverklighet som råder och hur den kan utvecklas.

Att anta utmaningen i att stimulera processer som medverkar till en utveckling mot *En skola för alla* där alla elever verkligen ses som resurser, uppmanar Tideman m.fl. till.

Ett sätt för att få en långsiktig och mer systematisk skolutveckling, för att skapa reflektion som leder till en skola för alla, menar Tideman m.fl. att det bl.a. krävs att satsa på lokalt forsknings- och utvecklingsarbete. De vill främst lyfta fram behovet av studier mot ett tydligt elevperspektiv och ställer frågan vilka processer som leder fram till *En skola för alla* och hur dessa processer skall stimuleras.

Assarsson (2007) skriver om talet om *En skola för alla*, ur perspektivet pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag, i uppsatsen med samma namn, följande om

pedagogerna: ”Grovt sagt skulle man kunna säga att pedagogerna troligen utför arbetet såsom de skulle ha gjort även utan styrdokumentens texter, men att de talar om det i nya termer och i termer av en skola för alla eller en inkluderande skola.” (s. 211). Pedagogerna använder enligt Assarsson de officiella texternas symbolspråk i första hand för att samla gruppen i en konsensus och på så sätt tillägna sig äganderätten till något, som annars inte skulle ha betydelse, vilket Assarsson kallar, det tomma tecknet. Hon varnar för att även om pedagogerna hittar och enas om vissa begrepp så kan dessa bli lika tomma som det ursprungliga centrala begreppet, *En skola för alla*, menar Assarsson. Hon påpekar att *En skola för alla* inte avgränsas till en enhetlig diskurs, vilket är svårigheten. ”En skola för alla skulle inte ha någon betydelse utan sin retorik och retoriken får betydelse just för att en skola för alla inte avgränsas till en enhetlig diskurs” (s. 212). Författaren menar vidare att vi gått från att tänka integrerat till inkluderande och nu går mot att tänka att vi har en mångfald. Skolan måste därför förhålla sig till att möta den mångfald som finns, menar Assarsson.

2.4 Interaktion

Här redogör vi för viktiga faktorer/verktyg från kartläggning till utveckling, med fokus på mötet då överlämningen sker och den process som då sätts igång.

Det är i mötet som samtalet börjar skriver Crafoord (2005) och menar att samtalet är att se och lyssna med alla sinnen och att vara medveten om att man ständigt som lyssnare också själv hela tiden är en berättare. Det är i samspelet, interaktionen som ”co-teachers”, arbetslag och familjers relationer förbättras, skriver Cramer (2006).

Liljegren (2000) talar om ”kvalitet, upplevelsen av att man är äkta mot varandra och förstår och bekräftar varandra” (s.55). Hon menar att om man uppnår detta är man också beredd att ägna tid åt relationen och rent fysiskt vara närmare personen, än om denna kvalitet inte uppnås.

Ohlsson (2004) menar att den proximala utvecklingszonen för lärarna och arbetslagen framträder i organiserandet av samarbete och vardaglig verksamhet. Samarbete är alltid någon sorts samverkan, medan samverkan egentligen inte behöver betyda samarbete i mer konkret, operationell mening. Med samverkan menar Ohlsson vidare mer konkret utförande av gemensamma arbetsuppgifter.

2.4.1 Elevens syn på sitt eget lärande

I rapporten *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogik* Mattsson (2008), redovisas att tiden innan diagnos för flera av eleverna innebar en frustration och tvivel på den egna förmågan, samt brist på pedagogisk intervention från pedagogernas sida när de till buds stående undervisningsmetoderna inte tycktes räcka till. Eleven kunde, enligt Mattsson, förklara inför sig själv och andra att pedagogisk anpassning var nödvändig och varför. Vidare kommer Mattsson (2008) fram till att skolan har en reflexartad reaktion på diagnosen då eleven placeras tillfälligt eller permanent i särskild undervisningsgrupp. Dessa två faktorer är viktiga att beakta både som tillgång och hinder och menar på att inkludering är en fråga om klimat och kompetens ifrån pedagoger och organisation. Både de elever i svårigheter med konstaterade funktionsnedsättningar och de elever i rapporten där inga funktionsnedsättningar konstaterades, men ändå befann sig i skolsvårigheter, var alla elever lättade över diagnosen/kartläggningen, visade resultatet i Mattsson rapport på .

En elev uttrycker det alla känner ”Man vill inte vara liksom ovanlig, man vill vara normal” (s.18), Samma elev uttrycker att han skulle önskat mer stöd i matematik, med fler konkreta verktyg, som till exempel montessori material, berättar han för Mattsson. Hans reflektion var att även om han fått använda detta material skulle han antagligen inte använt det eftersom han inte gillade specialläraren. En annan elev som gått hela sin förskole- och grundskoletid i samma skola, redovisar Mattssons i samma forskningsprojekt om på följande sätt; Elevens upplevelser är att det är många måsten i skolan och att det blev en barriär mellan eleven och lärarna. Denna elev hade också svårt att känna motivation i skolarbetet och såg inte vitsen med att lära sig nya saker. Samtidigt berättar eleven, för Mattsson, om lärarna på ett yrkesförberedande program vars förhållningssätt var lyhört och uppmuntrande. ”Dom gillar sina elever, sina kollegor och sitt jobb. För vissa lärare jobbar man för deras skull.”(s.19)

2.4.2 Lärarnas syn på elevers lärande

Assarsson (2007) ser i sin studie att talet, språkande i sig kan lyfta tänkandet mellan pedagogerna, och hänvisar till Dentith (1995). I Assarssons avhandling, utgörs underlaget för studien av texter från samtal där pedagogers dagliga verksamhet konstrueras i relation till ett skolpolitiskt uppdrag, lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, och där diskursiva avgränsningar för praktiken kan bli synliga genom pedagogers dialog.

Ohlsson (2008) undersökte i sin studie dolda resurser för lärande hos elever. Ohlsson upptäckte att oanade dolda resurser frigjordes i svåra lärande situationer i dialoger mellan pedagog och elev. Talet och språkandet i sig kan lyfta fram tänkandet, förståelsen för vad eleven menar.

I vägval och växande, förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare, menar Danielsson och Liljeroth (1996) att olika metoder kan ha samma effekt och anser att frågan om vilken metod som är bäst skall bytas ut mot frågeställningen "Vart vill jag nå och hur skall det ske?"(s.169). "En överordnad aspekt av metodik är struktur, vilken är nödvändig i allt arbete med människor med utvecklingshinder." (a.a. s.169-170).Kaos och förvirring i omvärlden och inom sig själv, kan en person som har svårt att samordna intryck känna om omgivningen inte är tillräckligt strukturerad för personen, menar författarna.

2.4.3 Specialpedagogens roll i interaktionen

Persson (2001) belyser motiv som leder till specialpedagogiska insatser genom att studera skolan som lärandemiljö med utgångspunkt i begreppen *heterogenitet* och *homo-genitet*. Han skriver att oavsett om man utgår ifrån att elever är olika eller att undervisningsresultaten har ett samband med elevgruppens sammansättning, menar Persson att de specialpedagogiska insatserna förstås som åtgärder vilka har ett differentierande syfte. För att ytterligare belysa detta nämner Persson , Haug (1998) att det differentierande syftet skall förstås på två sätt, nämligen ur ett kompensatoriskt perspektiv och ett demokratiskt deltagarperspektiv. Målet för ett demokratiskt deltagarperspektiv är inte att kompensera tills avvikaren uppträder normalt. Det är institutionerna som skall av normalisera det sätt på vilket regler formuleras, genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemästra heterogenitet och pluralism, menar Persson och hänvisar till Haug. Persson (2001) refererar även till Oaks studie (1985), som enligt Persson visar att organisatorisk differentiering som den tar sig uttryck i USA, som high-track respektive low-track classes, påverkar elevernas självuppfattning. I (High-track), positivt differentierade klasser upplever eleverna, enligt Oaks studie, sin skolgång mer positivt än i (low-track), negativt differentierade klasser. Därför menar Oaks och Persson att eleverna som går i high-track, påverkas positivt och de elever som går i low-track, påverkas negativt över tid.

Saloviita (2003) betonar att specialundervisning inte är en plats och menar att elever med särskilda behov lär sig mera i en allmän klass än i en specialklass. Saloviita pekar på erfarenheter från olika håll i världen. *En skola öppen för alla*, gagnar inte bara barn med särskilda behov, utan också alla andra. Det gagnar alla andra, eftersom elever som står i nära kontakt med elever som har inlärningsutmaningar, lär sig att känna igen den andre personens utmaningar och lär sig acceptera olikheter. Nära samarbete med familjerna är en viktig faktor som författaren pekar på.

Danielsson och Liljeroth(1996) skriver att de delar TEACCH:s övergripande idéer, att i nuet alltid ha det livslånga perspektivet, föräldrarna som verkliga samarbetspartners, individualisering och självständighetsutveckling. Alla aktiviteter är strukturerade i detalj med hjälp av konkreta föremål, bilder och eller text menar Danielsson och Liljeroth är exempel på mycket gott som TEACCH fört med sig och har därför betonat denna ”visualisering” i TEACCH.

Mesibov, Shea och Schopler (2007) beskriver TEACCH. TEACCH står för Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, dvs habilitering och undervisning av barn, ungdomar och vuxna med autism och autismliknande tillstånd. TEACCH-programmets uppgift är att tillhandahålla alla de insatser som kan behövas under hela livet. TEACCH-programmet accepterar att det är skillnader mellan personer med autism och andra, därför är programmets målsättning att förstå konsekvenserna av de kognitiva brister personer med autism har och att använda denna kunskap till att minska gapet mellan deras sätt att tänka och det som krävs för att kunna fungera tillfredsställande i vår värld. Nyckelbegreppen är tolerans, kompromiss, accepterande och personlig utveckling snarare än normalisering. Samarbete mellan föräldrar och personal. Genom att erkänna att föräldrarna vet mer om sina barn än någon annan och genom att inse att professionella vet mer om autism, bör föräldrar och personal etablera ett samarbete som ger bättre och effektivare resultat än vad vardera gruppen ensam kan uppnå (a.a.).

2.5Handledning leder till utveckling

Vi vill under denna rubrik ta upp exempel på litteratur inom handledning som är relevant för vår undersöknings syfte.

2.5.1 Handledningssamtal

Mollberger (2006) skriver att ”Berättandet öppnar nya dörrar till en ny syn på världen” (s.111). Pedagogerna får möjlighet att reflektera kring egna och andras erfarenheter och därigenom bli stärkta i sin yrkesroll. Mötet i samtalet ger möjligheter till ökad förståelse och kunskaper i yrkesrollen. Det är genom berättandet som det öppnas möjligheter att knyta ihop föreställningar med handlingar; teori med praktik; det abstrakta med det konkreta; den bokliga traditionen med den handlande traditionen; tanke med hand, till en gemensam kunskapsfär där även känslan finns med.

2.5.2 Handledningssamtalet vid överlämnandet av kartläggningen

I Madison och Johansson (1999) skriver Madison, under rubriken ”Fortsatta insatser” om hur den onda cirkeln för eleven i svårigheter, där en dålig självbild utvecklats. Denna utveckling måste brytas menar Madison och skriver att vi inte behöver uppleva en sådan utveckling med hjälp av kompetenta lärare som handledare om de får praktisera handledning i skilda utbildningssammanhang. ”Med kompetens avses då kunskap, engagemang, känsla och förmåga.” (s.32). Madison menar att processen är läkande och det är ett förhållningssätt.

2.5.3 Handledningssamtalet vid upprättande, uppföljning av åtgärdsprogram

Juul och Jensen (2003) tar upp betydelsen av samtal, dialog, när de skriver;” I en dialog försöker deltagarna därför inte att göra det gemensamt som de redan vet. ”*Man kan snarare säga att de gör något tillsammans – att de gemensamt skapar något nytt.*

I den dialog då ”parterna utväxlar ’sanningar’ i syfte att skapa en ny utvidgad, ’gemensam sanning’”. (s 124). Normell (2002) anger fem viktiga skäl i handledningssammanhanget för att föra processen framåt mot utveckling: Handledning ger utrymme för reflektion och lärande. Den som deltar i handledning, kan själv erfara berättelsen och bekräftelsens betydelse. Handledning är dessutom meningsskapande. Crafoord (2005) skriver om de förhållanden som, t.ex. i Kejsarens nya kläder, visar att kraften i benämning är rörlig och inte fixerad. ”Det är framförallt det *första* tydliggörandet, benämning, som har den förändrande kraften, och liksom i sagan om kejsaren, är det viktigt att det sker vid en tidpunkt när kraften är som mest verksam. Det här ytterst verkamma benämning i samtal handlar ofta om att göra något tydligt, som ändå är uppenbart för alla parter.”(s 131). Crafoord skriver att benämningens konst inte är möjlig att lära ut.

En god kombination av kunskap, erfarenhet, empati och omdöme samt sinne för humor förutsätter den konsten.

Språkbruket i handledningen tar Mollberger (2006) upp, hur vi benämner saker, har stor betydelse, vilken språkkultur som har företrädesrätt i samtalet är avgörande för samtals utveckling och resultat. Även hur tystnaden används, har stor betydelse för samtals utveckling, den formar våra berättelser lika mycket som flödet av ord och vilket kroppsspråk vi har (a.a).

2.5.4 Att leda i utveckling

Bara det man kan mäta kan man förbättra enligt Enkvist m.fl. (2008). De menar att detta är slutsatsen i McKinsey - rapporten, där det framkommer att de elever som har svårast att lyckas i skolan, tjänar mest på en sådan pedagogik, där man genom att mäta resultaten, försäkras om att alla är med från början. Sahlin (2004) tar upp just detta utvidgade perspektiv på handledning. Stort intresse lägger Sahlin för vad handledning är och kan vara, detta eftersom handledning endast är lite bearbetat i styrdokumentet.

Gustavsson (2008) tar upp hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan för att bli, som hon skriver, en bättre lärare. Learning study-metoden är ett sätt att leda för att uppnå utveckling av pedagoger med olika utbildningsbakgrund, lärarstudier och lärarutbildare. Det är fokuset på lärandets innehåll som förenar ämnesstudier med forskning om lärandet. Metodens förtjänster skulle enligt författaren kunna innebära att svenska lärare får möjlighet att kunskap om både sitt eget lärande och elevens lärande. Undervisningens innehåll och andra faktorer, mekanismer, tar Brante (2008) upp då han behandlar lärares konstituering, hur ett antal mekanismer, både medvetna och omedvetna, ligger till grund för uppkomsten av lärare som tänkande och handledande individer, och som kollektiv, skriver Brante (2008). Han menar att t.ex. mekanismer i Lpo 94:s riktlinjer för pedagogers arbete, där pedagogerna själva ständigt skall ifrågasätta sin egen verksamhet, att eleverna arbete skall individualiseras och att eleverna ska ha inflytande över sitt arbete, måste reflekteras och påverka pedagogen till förändrad handling. Han vill att pedagoger ska kunna stärka sin roll som professionella.

En annan typ utav handledningssamtal, där pedagoger leder varandra, är det samtal som riktar sig mot innehållet i undervisningen, i den form som Gustavsson(2008) bl.a. redovisar nämligen Learning studies där de samtalar om och hanterar lektionsinnehåll. Un-

der studiens gång introduceras successivt en teori om lärande, variationsteorin. Pedagogens egen praxisteori möter här det nya perspektivet. Något som kan kallas för en utvecklad handledning. I Gustavssons studie (2008), vållades pedagogernas egen praxisteori vissa problem. Dessa vissa problem, pedagogers utlärningsutmaningar. Gustavssons studie visar att lärarna förhållandevis snabbt förändrade riktning på sina samtal från att primärt rikta sig mot alla arrangemang till att primärt rikta sig mot innehåll och lärandets objekt då frågeställningarna uppdaterades i anslutning till pedagogernas konkreta arbete.

Lytsy (2008) diskuterar om utveckling i skolan där hon skriver om Learning study, detta tar även Gustavssons studie (2008) upp. I artikeln pekar Lytsy, på det faktum som Ingrid Carlgren, i en intervju som redovisas i artikeln, på att det märkliga inte är att diskussionen om undervisning har börjat föras, utan den märkliga tron på att barn lär sig det vi vuxna vill och har bestämt att de ska lära sig i skolan, utan att de för den skull undervisas på ett för den eftertraktade kunskapen eller förmågan medvetet och anpassat sätt. Denna tanke formulerar Ingrid Carlgren för artikelförfattaren, Lytsy. I samma artikel fortsätter Lytsy att peka på pedagogers kunskaper. Inte den märkligt instrumentella uppfattningen om vad kunskap är, som vissa pedagoger har, menar Enkvist m.fl. i Debatt (080921). De rekommenderar regeringen att byta ut ”kunskapsinnehållet i skolorna” eftersom vi nu upplever en, ospecificerad men ny ”konkurrenssituation i världen”. De fem professorerna menar vidare att en sådan argumentation kommer att ge pedagogiken en fortsatt isolering av pedagogiken från övrig akademisk utveckling. De menar att Sverige skall sluta gå åt motsatt håll och istället titta på Mc Kinsey-rapporten om framgångsrika skolsystem från 2007. Där två framgångsfaktorer framträder och en misslyckandefaktor framträder, enligt författarna; 1) Framgångsrika skolsystem förmår att kombinera pedagogisk utmaning med goda ämneskunskaper och 2) starka stödstrukturer. Den tredje faktorn är ingen framgångsfaktor utan skall undvikas nämligen; 3) De system som bara koncentrerar sig på stödjande pedagogik uppvisar dåliga resultat och låg förbättring, även om man investerar mer i utbildning. Författarna ser, två tydliga rekommendationer, i McKinsey-rapporten om framgångsrika skolsystem, 1) skolor måste få autonomi att anställa kompetenta pedagoger och 2) värderingen av en skolas framgång måste ske i ett system med central utvärdering, t.ex. nationella prov, menar författarna. Kravet på produktionshöjning, skriver även Eriksen, Fischer och Mønstedt (2009) om: ”Den press som traditionellt har legat på industrin att ständigt höja produktiviteten vilar

nu på tjänstesektorn. Det finns en ökad medvetenhet om kvalitet, produktivitet och kostnad per producerad enhet som gör sig gällande i offentliga myndigheter, organisationer och företag. Denna medvetenhet ställer krav på en fortlöpande utveckling, ribban höjs konstant och ingen kan undkomma” (s.7)

2.5.5 Specialpedagogens roll som handledare

När Engquists (1996) säger att om han kunnat hjälpa människor så har det varit resultatet av en dialog mellan personer i fråga och honom inte själva innehållet utan själva dialogen. Hans tio punkter för bra samtalsledare och då punkten 3 innebär att samtalsledaren ska nöja med, att det många gånger är fullt tillräckligt att vara en samtalspartner som hjälper en samtalspartner att se och förstå sig själv, detta får illustrera specialpedagogens roll.

Utifrån samma infallsvinkel på handledning ser Goldinger (1984) och skriver: ”Lärare samlar under sin samvaro med barnen en mängd upplevelser och erfarenheter om mellanmänskliga och pedagogiska frågor (s.51). Ofta förblir dock alla dessa upplevelser och erfarenheter en latent kunskap. Den bearbetas inte till medveten nivå. En erfarenhet är inte färdig förrän man har bearbetat den, tyst för sig själv eller tillsammans med andra. Drömmar är exempel på erfarenheter, som bearbetas på djup psykisk nivå. Jag skulle vilja påstå att lärare får ”förstoppning” av all den oartikulerade kunskap som de samlar på sig under det dagliga arbetet med barnen, och att det skapar en otillfredsställelse som tar sig uttryck i kvirr och missnöje. Det kan bli stillestånd, stagnation i utvecklingen hos lärare, om de inte arbetar sig fram till medvetenhet om att erövra ny kunskap i ett arbete som har så mycket att erbjuda där vidlag (a.a.).

Det samtalsgrupprum för reflektion som Bladini (2005) tar upp, rymmer just detta reflekterande samtal kring lärandet. Aktuella samtalsmodeller sammanfattas av Bergman och Blomqvist (2004), som förgreningar i ett träd, där förgreningarna är olika teorier om handledning. Författarna tar även upp vikten av att samtalet omgärdas av samtalsmarkeringar, ramar för samtalet. Syfte, tiden början och slut för samtalet, vilka roller samtalspartnerna har är exempel på samtalsmarkeringar som författarna tar upp.

2.6 Kartläggning och åtgärdsprogram

Under denna rubrik tar vi upp kartläggning och efterföljande åtgärdsprogram, som är den vanligaste formen av handlingsplan. Dessutom lite kort om IUP, Individuell utvecklingsplan och de skriftliga omdömena, som även de är ett verktyg för kartläggning.

2.6.1 Kartläggning

Att kartlägga en elev i behov av stöd innebär enligt Ahlberg (2001) att det är nödvändigt med en pedagogisk kartläggning av elevens lärande miljö för att kunna göra ett åtgärdsprogram. Kartläggningen måste vara omfattande, det innebär ett utforskande av elevens hela skolsituation. Kartläggningen måste innefatta beskrivning av elevens delaktighet i skolan, gruppen, tilltron till den egna förmågan och utveckling inom olika områden. Olika verktyg kan användas inom kartläggning, t.ex. kunskapstester, samtal, intervjuer och olika typer av observationer. I vissa fall är det nödvändigt att komplettera med andra typer av informationskällor som medicinska och psykologiska. Ahlberg skriver vidare att kartläggningen kan delas in i tre aspekter som grupperas i tre områden som måste finnas med vid kartläggning för att skapa en helhetsbild av eleven. Dessa tre områden är för det första skolans styrning, organisation och kultur, för det andra undervisningens innehåll och organisering och för det tredje elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling (a.a.).

Skolans styrning, organisation och kultur.

När det gäller det att försöka skapa en bild av den enskilda skolans organisation och hur arbetet för att stödja elever gestaltar sig. Frågor att ställa sig är t.ex.; Vilken uttalad inriktning har skolan i arbetet, med att möta alla barns behov? Fungerar samarbete mellan personal, samarbete med föräldrar? Finns resursteam? Om resursteam finns, vilket stöd resursteamet ger? Vilka förväntningar finns på specialpedagogen? Har pedagogerna beredskap för att möta alla elever eller behövs kompetensutveckling? Hur ser resursanvändningen ut och behövs omprioritering? På vilket sätt förankras skolans värdegrund? Vilka är de fysiska förutsättningarna t.ex. lokaler? (a.a.)

Undervisningens innehåll och organisering.

När det gäller frågor kring undervisningens innehåll och organisering efter överlämnandet av kartläggningen, skriver Ahlberg (2001) att det är viktigt att titta på vad som är karakteristiskt för lärande miljön, vilka värderingar och attityder som finns i gruppen. Är eleverna delaktiga och hur bemöts eleverna, i synnerhet elever i svårigheter? Vad karakteriseras pedagogens förhållningssätt och bemötande av eleverna? Hur ser den verbala och den icke verbala interaktionen mellan lärare och elev och mellan elever? Vilka dilemman och svårigheter urskiljs? Vad är roligt och intressant? Vilka situationer klarar eleven bra? Detta är frågor som Ahlberg ställer för att kartlägga lärandemiljö.

Elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling.

För att kartlägga elevens kunskaper måste analysen också ta sin utgångspunkt i kunskapsprov, men även i samtal och observationer, menar Ahlberg. Vad eleven kan och är förtrogen med är viktigt att bygga på. Socioemotionella aspekter är viktigt att ta med, såsom elevens attityd och inställning. Har eleven självförtroende och tilltro till sin egen förmåga? Hur uppfattar eleven sin egen position i klassen? Vilka situationer är kritiska och leder till missnöje och tappat intresse? Vem söker eleven hjälp av och i vilka sammanhang? Vilka situationer klarar eleven bra och har lyckats med?

Med hjälp av kartläggningen görs sedan en analys för att svara på frågan, hur man kan förstå elevens svårigheter. Analysen innebär att göra en tolkning av kartläggningens innehåll för att försöka förstå orsakerna till de kritiska situationerna som observerats och de svårigheter som eleven visat. Kartläggningen leder sedan till upprättande av åtgärdsprogram (a.a.).

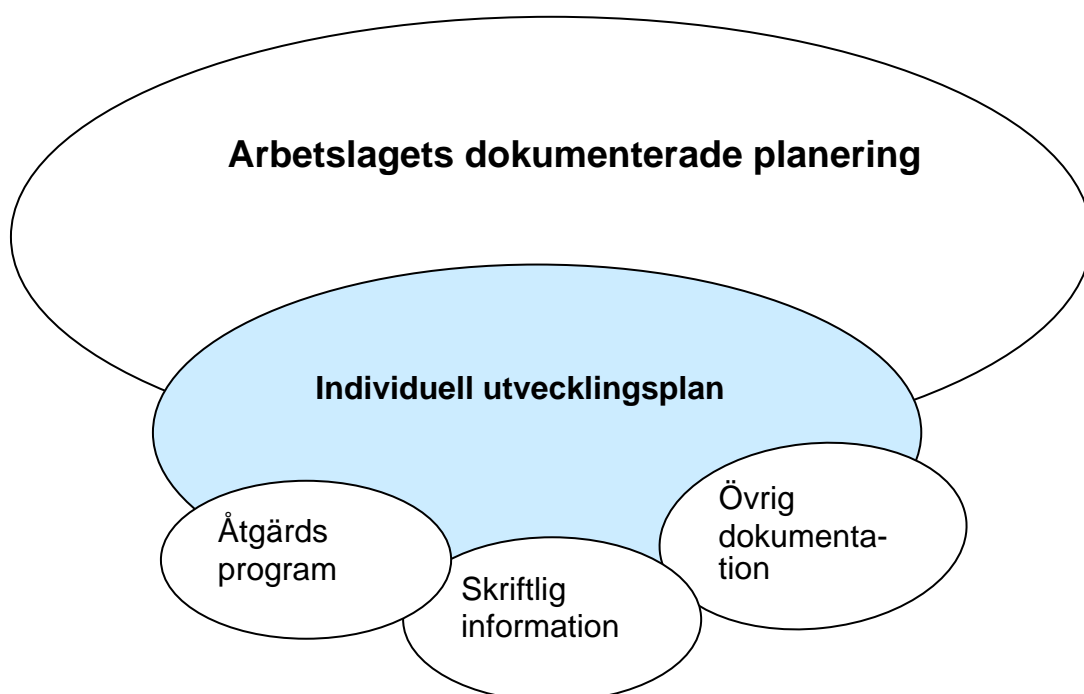
Olsson och Olsson (2007) skriver att införandet av individuella utvecklingsplaner (IUP) för varje elev, i alla ämnen, innebär ytterligare dokument i skolan om elevens utveckling. I januari 2006 blev det obligatoriskt med individuell utvecklingsplan för varje elev i skolans verksamhet. Dokumentet ska vara övergripande framåtsyftande och styrande för varje elevs kunskapsutveckling och personliga utveckling. Olsson och Olsson tar även upp att det behövs en tydlig kommunikation mellan skola, elev och förälder, kring elevens kunskapsutveckling. Asp-Onsjö (2006) skriver i sin avhandling, "Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg", att införandet av individuell utvecklingsplan, är ett steg för att tidigt upptäcka och åtgärda elevers skolsituation och för att stärka måluppfyllelsen. Asp-Onsjö tycker att den ska vara framåtsyftande och precisera mål på både kort och längre sikt. Den individuella utvecklingsplanen syftar till att föräldrar elever ska få ett ökat inflytande över undervisningen. Den ska dessutom kopplas till utvecklingssamtalen och främja dialogen vid samtalen. För elever i behov av stöd kompletteras individuella utvecklingsplanen med åtgärdsprogram (a.a.). Asp-Onsjö menar vidare att åtgärdsprogrammet är ett komplement till skillnad från den individuella utvecklingsplanen som fokuserar på elevens egen måluppfyllelse och kunskapsutveckling under hela skoltiden.

Elevens framgång – Skolans ansvar (Ds 2001:19) betonar att skolan har ett ansvar att alla elever får en individuellt anpassad undervisning och studietveckling, som noga

följs under skoltiden. Skolan har ett ansvar för att ha en väl fungerande utvecklingsplan som förutsätter att

- skolhuvudmannen beskriver och analyserar hur skolan avser att göra det möjligt för alla elever att nå målen på individ-, grupp- och organisations nivå
- en individuell utvecklingsplan på sikt kan ersätta andra krav på dokumentation, t.ex. åtgärdsprogram

Figuren 2.1 nedan visar förhållandet mellan den dokumentation som skall göras i skolan.



Figur 2.1: Relationen mellan arbetslagets dokumenterade planering, den individuella utvecklingsplanen samt åtgärdsprogrammet och andra exempel på inslag i den individuella utvecklingsplanen.

Källa: Elevens framgång – Skolans ansvar (Ds 2001:19)

Asp – Onsjö (2006) skriver att enkelt utformade åtgärdsprogram för enklare problem, ofta liknar individuella utvecklingsplaner. Skillnaden mellan de olika dokumenten, är dock att i åtgärdsprogrammet skall särskild uppmärksamhet riktas mot elevens hela skolsituation. Det kan ge både positiva och negativ effekter för eleven. Positivt är att det

medför tydlig, markering, både i arbetslag och inför elev och föräldrar att insatser krävs. Den negativa aspekten är att eleven kan känna sig utpekad. Dessutom har regeringen även fr.o.m. höstterminen 2008 infört att skriftliga omdömen skall införas i individuella utvecklingsplanen. Detta för att eleven och förälder ska få en tydlig information om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapsmålen i varje ämne. Den skriftliga informationen skall ges varje termin och starta i första klass.

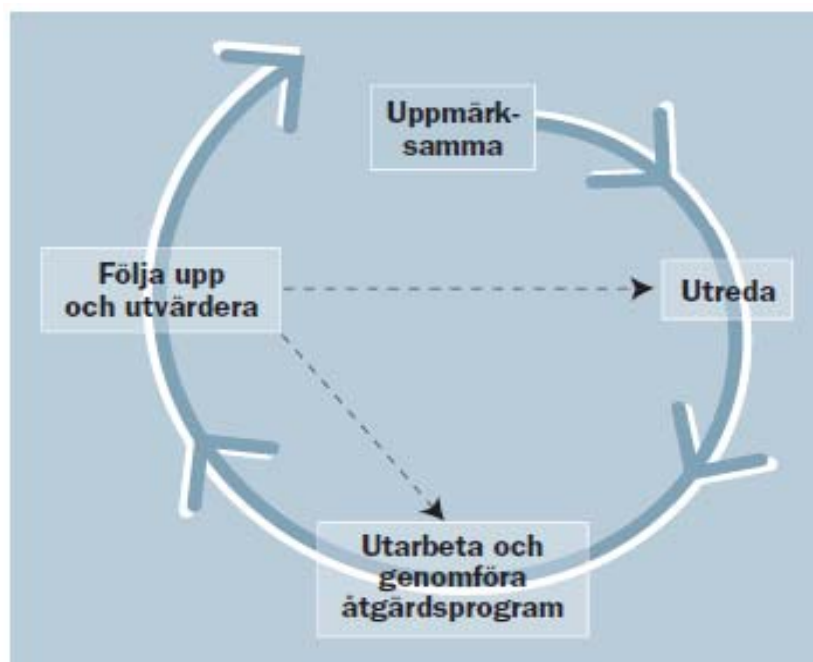
2.6.2 Åtgärdsprogram som handlingsplan

Persson (2001) skriver att första gången begreppet åtgärdsprogram förekommer i skol-sammanhang är i utredningen om skolans inre arbete år 1974. Tidigare har det funnits planer för elever som hade svårigheter med skolarbete. Dessa planer intog helt ett individinriktat perspektiv. Målet var då att eleven skulle botas genom färdighetsträning, för att sedan kunna återgå till den reguljära undervisningen. SIA kritiserade detta synsätt redan i början av 70-talet, de ansåg att elevens svårigheter skulle sökas i undervisningsmiljön och elevens svårigheter skulle ses i ett helhetsperspektiv. Det var inte elevens brister som skulle kompenseras eller åtgärdas i första hand, utan skolans undervisning och arbetssätt som skulle förändras. Dessutom skulle relationer i gruppen granskas och sättas i förhållande till eleven. Ytterligare skulle hela skolans organisation ses igenom, liksom personalens kunskapssyn och värderingar. Insatser för att stärka personalens kompetens skulle också göras. Åtgärder i åtgärdsprogram skulle skrivas på såväl individnivå som på grupp- och organisationsnivå, dessutom skall föräldrarna ta del i utarbetandet av åtgärdsprogrammet. Persson skriver vidare att först 1995 skrevs det in krav på att åtgärdsprogram skulle upprättas för elever i behov av särskilt stöd i grundskoleförordningen. Detta var en följd av den förändrade styrningen av skolan som innebar att verksamheten skulle inriktas mot i för väg uppställda mål. Bedömningen att åtgärdsprogram skall upprättas görs oftast av pedagogen.

Skolverket (2008) har gett ut allmänna råd, för arbetet vid upprättande av åtgärdsprogram. Skriften behandlar hur skolans författningar (lagar, förordningar, föreskrifter) kan tillämpas. Råden är rekommendationer till stöd och anger hur skolan kan eller bör handla och syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning. De allmänna råden vänder sig till personal inom skolan, för att skolutveckling på organisationsnivå ska bli möjligt.

Från juli 2006 skärptes skrivningen i förordningen och det står att när en elev uppmärksammas för att han/hon riskerar att inte nå målen, ska rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att det behövs stöd, ska rektor se till att åtgärdsprogram utarbetas. Rektor har även ansvar för att innehållet i åtgärdsprogrammet genomförs och följs upp med utvärdering.

I figur 2.2 nedan vill vi här förtydliga var i arbetsprocessen som kartläggarna befinner sig när vi ställer våra intervjufrågor. De befinner sig innan åtgärdsprogrammets utarbete som skall leda till utveckling, handling för den enskilde kartlagde eleven.



Figur 2.2: Från juli 2006 har således skolans ansvar ytterligare preciserats. Då elev uppmärksammas att riskera att inte nå målen ska rektorn se till att behovet utreds och om utredningen visar att det behövs stöd ska rektor se till att åtgärdsprogram utarbetas och att åtgärdsprogrammet genomförs och följs upp med utvärdering.

Källa: Allmänna råd och kommentarer, För arbete med åtgärdsprogram (2008).

Asp-Onsjö (2008) beskriver att åtgärdsprogrammets syfte är att säkerställa att elevens behov av särskilt stöd tillgodoses. Arbetet med åtgärdsprogram syftar också till att stärka skolans möjligheter att ta emot alla elever i den reguljära verksamheten, detta ses som en viktig byggsten i ett demokratiskt samhälle.

Ahlberg (2001) skriver att rutinerna på skolorna innebär att det oftast finns en blankett/formulär för skrivandet av åtgärdsprogram. Detta innebär dock inte att skolan har fungerande rutiner för att hantera skrivandet av åtgärdsprogram. Många gånger är innehållet i åtgärdsprogrammet tunt och inriktat på isolerad färdighetsträning. Djupare analys saknas oftast, karaktären och beskaffenheten av problemet beskrivs inte utan endast en enkel och ytlig beskrivning finns t.ex. Lisa kan inte talområdet 1-10 i subtraktion. Åtgärden är också uddlös, såsom att Lisa behöver träna och gör det tillsammans med specialläraren tre gånger i veckan under vårterminen. Åtgärder av detta slag går inte att utvärdera och har heller ingen vägledning om hur kommande undervisning ska ske. Orsakerna till att Lisa inte kan räkna, har inte kartlagts och analyserats. Ej heller ses eleven ur en helhetsbild i relation till miljön grupp- och organisationsnivå. Synen på elever utgår inte från elevens behov, i relation till skolmiljön, utan fokuserar endast på individens egna brister. "Förekomsten av åtgärdsprogram löser inga problem"(a.a. s.150). Det viktiga är innehållet och att det har ett processinriktat förhållningssätt. Åtgärdsprogram leder till tankar om att något ska åtgärdas eller lagas som en bil som lämnas på verkstad. Åtgärdsprogram för Lisa, det är eleven Lisas fel och brister som skall lagas, åtgärdas. Det är egentligen skolans fel och brister som skall åtgärdas. Åtgärdsprogram eller handlingsplan som är ett mer framåtsyftande namn, ska inte skrivas enbart på individnivå utan också på grupp- och organisationsnivå (a.a.)

Persson och Asp-Onsjö (2000) gjorde en enkätstudie om åtgärdsprogram på uppdrag av skolverket och där det kom fram att åtgärdena fortfarande främst är inriktade på kompensation av elevens brister. Asp-Onsjö (2008) tar upp samma problematik åtta år senare, med åtgärdsprogrammen vars innehåll fortfarande brister, då de är individinriktade. Författaren pekar på det grundläggande problemet, problemet med att svårigheten och bekymren fortfarande ensidigt läggs hos individen och att utredning av orsaker i omgivningen inte utreds. Författaren skriver även att det finns många elever som inte får stöd trots att de behöver. Det gäller främst tysta och initiativlösa elever, men även utåtagerande och störande. I de fall elever får stöd, visar det sig att många får fel sorts stöd och

ofta är insatserna i åtgärdsprogrammen fortfarande särskiljande och inte inkluderande, trots att ambitionen finns. Det gäller förekomsten av särskilda undervisningsgrupper, som etableras, där målet är att eleven ska tillbaka till klassen, menar författaren. Ofta kommer det till elever i dessa grupper och gruppen permanentas. Undervisningen i dessa smågrupper skiljer sig dessutom mycket från klassens undervisning och därför blir det svårt för eleven att komma tillbaka till klassundervisningen. Persson (2001) pekar redan 2001 på att orsaken till att det företrädesvis skrivs åtgärdsprogram på individnivå, beror på att skolpersonal saknar tradition på att granska kollegornas arbete och dessutom krävs det mycket mod för att ifrågasätta sina arbetskamraters sätt att arbeta.

Asp-Onsjö (2006) tar i sin avhandling upp att ett omsorgsfullt och noggrant skrivet åtgärdsprogram efter kartläggning och analys på individ-, grupp- och organisationsnivå ska bidra till en god lärandemiljö och kvalitet på skolans verksamhet. I sin avhandling har hon dock sett, att så inte är fallet, utan att det trots försök och ambitioner istället skrivs enkla åtgärdsprogram. Asp-Onsjö tar vidare upp att rektors inställning, engagemang och intresse i samband med åtgärdsprogramms upprättande har stor betydelse för resultatet. Författaren ser i sin studie att i de fall där rektor samlar in och arkiverar åtgärdsprogram är detta en betydelsefull faktor för framgångsrikt arbete. Författaren ser även i sin studie att åtgärdsprogram infördes i svensk skolan, utan att beakta frågan hur detta skulle fungera i praktiken. Någon omfattande debatt fördes aldrig utan pedagogerna förutsettes klara av detta utan någon direkt fortbildning, ledning. Endast bristfälliga instruktioner gavs och den forskning som låg bakom idén kom sällan pedagogerna till del. Att formulera åtgärdsprogrammen lades på pedagogerna, utan att det fördes någon ingående diskussion om rimligheten i uppdraget, menar författaren.

2.6.3 Specialpedagogens roll med fokus på undervisa – utreda – utveckla

Specialpedagogens fundament; Undervisa, Utreda och Utveckla är den roll som en specialpedagog ska arbeta utifrån, de s.k. tre U:en.

Ahlberg (2001) menar att specialpedagogen kan vara en resurs, till arbetslaget i de fall då ytterligare kompetens behövs vid upprättande av åtgärdsprogram. Däremot skriver Ahlberg, att förväntningarna hos pedagogerna, inte alltid stämmer överens med specialpedagogens kompetens, den kompetens som skiljer sig från den tidigare specialläraren. Specialpedagogen skall i sitt arbete undervisa, utreda, men också utveckla. Utveckla och förändra till en god lärande miljö, är en specialpedagogisk uppgift, som är av stor betydelse för elever i behov av stöd. De specialpedagoger som har en vilja att arbeta mot

förändring, utveckling och att involvera hela skolan i arbetet, för att stödja elever i svårigheter, kan stöta på hinder. Om synen på specialpedagogen som kliniklärare lever kvar och kollegornas förväntningar på specialpedagogen inte motsvarar det nya uppdraget, är det inte konstigt om det uppstår konflikter och åsiktsskiljaktigheter. Det är således inte enbart ekonomi, resurser och kunskap som styr hur arbetet med att stödja elever i svårigheter utformas på en skola. Tradition och den sociala praktiken spelar en väsentlig roll i de dilemman som uppstår då det gäller att skapa en förändrad syn på specialpedagogens arbetsuppgifter i samband med upprättandet av åtgärdsprogram (a.a.).

Även i enkätstudie av Persson och Asp-Onsjö (2000), visade det sig att personal uppfattar specialpedagogens yrkesroll som central vid både initiering, utarbetande och uppföljning av åtgärdsprogram.

2.7 Bemötande som leder till utveckling

Med rubriken bemötande menar vi att skolans personal ska leva sig in i elevens hela situation för att kunna förstå och bemöta barnet/eleven.

2.7.1 Bemötande Organisation

Ahlberg (2001) skriver, för att skapa en god lärandemiljö för alla elever krävs en kommunikation mellan olika nivåer i skolan. Hur skolan styrs, resurser fördelas, bestämmer villkoren för hur skolan organiserar undervisningen tar Ahlberg upp för att skapa en bemötande organisation. Organisationen kring arbetet med barn i behov av stöd, kompetens i form av specialpedagog på skolan, prioriterade tidiga insatser, flexibilitet vad gäller organisationsförändringar är faktorer som Ahlberg menar påverkar hur organisationen bemöter elevers behov.

Gunnarsson (1999) nämner att en viktig aspekt av bemötandet är samverkan med elevernas hem. Att det finns en trygg relation mellan skola och föräldrar, att det känns tryggt för eleven då skola och hem drar åt samma håll menar författaren.

Det viktigaste menar Gunnarsson vidare är hur elever upplever sina lärare. Att det finns en skolledning som ser och värdesätter pedagogernas arbete. Pedagoger är skolans viktigaste resurs för elevers lärande. Om pedagogerna känner sig trygga kan de möta eleverna på ett tryggt sätt. Alla elever måste få möjlighet till en skolmiljö där de känner trygghet, respekt och kompetens mellan skola och elev med utgångspunkt i elevens egen identitetsutveckling (a.a.).

Asp-Onsjö (2008) visar i sin studie att åtgärdsprogram förstärker sättet man redan arbetar på. I en inkluderande verksamhet stöder arbetet med åtgärdsprogram inkludering och pedagogiska strategier som analyseras och samordnas. I en exkluderande verksamhet förstärks exkluderande åtgärder. Sådana handlingar genom åtgärdsprogrammet befäster synen på individen som ägare av problemet och motverkar en inkluderande skola.

Göransson(2004) skriver om vad som är betydelsefullt för en inkluderande skola. Det som är viktigt är att inkluderingen är en del av hela skolutvecklingen och inte en separat företeelse. Det är också av betydelse att se det som en lång förändringsprocess. Samarbete, didaktiska samtal gemensam målsättning och ett fungerande ledarskap behövs.

Kimber (2006) skriver om bemötande i klassrummet. Hon tar upp små saker som kan göra skillnad för hur klimatet och bemötandet gentemot eleven kan bli både mellan pedagog och elev och elev kontra elev. Visa tilltro, att ställa adekvata krav och se eleven för den eleven är, är några enkla men viktiga faktorer. Att uppmärksamma och berömma sociala färdigheter som t.ex. när elever hjälper varandra, är också betydelsefullt. Detta skapar en god självkänsla för eleven som uppmärksammas och skapar en god grund för alla elevens sociala, emotionella och kognitiva lärande. Pedagoger som ligger steget före i klassrumssituationer har möjlighet att skapa ett gott socialt och emotionellt klimat i klass och klassrum. I detta sammanhang är det extra viktigt att beakta de elever som är i behov av stöd. Rutiner, struktur, tydlighet och gemensamt förhållningssätt är viktigt för att lyckas i ledarskapet och för att kunna bemöta eleven rätt i klassrummet.

Att förstärka, uppmuntra och berömma, berömma de som låter sig berömmas tillhör också ett gott bemötande enligt Kimber.

2.7.2 Specialpedagogens roll som förändringsagent

Persson (2001) skriver att ett av specialpedagogikens dilemma är att den genom sin blotta existens kan bidra till och legitimerar åtgärder som leder till exkludering och segregation.

Rosenqvist förklarar att det är viktigt att ”specialpedagogen ska vara en förändringsagent”(Föreläsning Jerry Rosenqvist 060901 Högskolan i Kristianstad) han hävdar även ” ju snävare man definierar pedagogik – desto bredare måste man definiera specialpedagogik”.

Rosenqvist tar även upp de tre ”U:na”. Undervisning, Utredning och Utveckling. Undervisningen, är att finnas nära eleverna, inte klinikundervisning utan i ett flexibelt system. Utredning är att se problemet och att därefter hitta lösningar för elev i svårigheter. Utveckling är att organisera för att göra utvecklande lärandemiljöer för alla elever och att skapa kompetens för att möta alla elever. Den som vill förändra måste börja med sig själv (Jerry Rosenqvist 060901 Kristianstad).

2.8 Perspektiv på specialpedagogik

Vi tar här kort upp specialpedagogik ur internationellt, europeiskt och nationellt perspektiv för att se hur specialpedagogik tas upp ur ett globalt perspektiv.

2.8.1 Specialpedagogik i ett internationellt perspektiv

Nilholm (2006) utgår i sin studie från vad forskarsamhället betraktar som viktig forskning, genom att identifiera den internationella forskningen om specialpedagogik på uppdrag av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén. Främst bygger denna studie på analys av artiklar i internationella tidskrifter i relation till svensk forskning om specialpedagogik. Persson (Föreläsning Bengt Persson 100423 Högskolan i Kristianstad) för liksom Nilholm fram den internationella synen på lärande i en inkluderande lärandemiljö/undervisningsmiljö.

2.8.2 Specialpedagogik i ett europeiskt perspektiv

Perspektiv på specialpedagogik ur en europeisk synvinkel är Agency's projektet om bedömning av kunskaper och lärande, vilket Watkins (2007) skriver om. Detta projekt, grundar sig på de rapporter som de 23 europeiska deltagarländerna tagit fram med information om riktlinjer och metoder för bedömning i de egna länderna. Projektets målsättning var att undersöka hur bedömning kan fungera som stöd för undervisning och lärande i inkluderande undervisningsmiljöer för yngre elever.

Den europeiska dimensionen i svensk skola, tar studien med samma namn, Skolverket (2000) upp. Det är en utvärderingsstudie, på uppdrag av Skolverket och Svenska EU programkontoret, ur ett skolutvecklingsperspektiv. Studien riktar sig till alla som arbetar eller står i begrepp att starta, olika former av europeisk skolverksamhet i skolor, men även för de som arbetar på EU-nivån, i form av handläggare och andra ansvariga främst inom Generaldirektoriet för utbildning och Kultur (Education and Culture DG) inom

Europeiska Kommissionen i Bryssel. Studien utvärderar skolor på ett antal orter belägna i tre regioner med sinsemellan olika inställningar till EU, som har varit föremål för utvärderingen, skolsamverkan finansierad med EU-medel inom EU:s två stora utbildningsprogram Sokrates och Leonardo da Vinci. Behovet av särskilda kunskaper och särskilt stöd tas bl.a. upp i denna studie, Skolverket (2000) där elever i behov av särskilt stöd tas upp som möjligheter i svårigheter, i en europeisk dimension.

2.8.3 Specialpedagogik i ett nationellt perspektiv

Sveriges skolor styrs av styrdokumentet, som anger vilket perspektiv skolan skall utveckla och arbeta efter. Läroplanen är skrivet utifrån ett relationellt perspektiv.

2.8.4 Specialpedagogik ur fyra grundläggande perspektiv

Det finns olika grundläggande sätt att se på specialpedagogik och vi tar upp fyra som vi anser viktiga i sammanhanget för vår studie.

Relationellt, kategoriskt, dilemma perspektiv och sociokulturellt perspektiv.

Nilholm (2003) menar att de olika perspektiven är avgörande för hur man ser på specialpedagogik och får avgörande konsekvenser för arbetet med elever. Vilket bemötande eleverna får styrs också av vilket perspektiv som gäller.

Det kategoriska eller kompensatoriska perspektivet har haft och har fortfarande till stora delar en dominerande position. I detta perspektiv lokaliseras det som i någon mening är problematiskt hos individen. Eleven beskrivs i detta perspektiv som eleven **med** svårigheter. Var brister det hos eleven och hur stora är problemen, denna ansats kräver att det finns instrument med kriterier för att kartlägga problemen eleven uppvisar. Kartläggning sker för att diagnostisera elevers svårigheter. Persson (2001) beskriver relationellt perspektiv, eller som Nilholm benämner som det kritiska perspektiv, där eleven beskrivs som eleven **i** svårigheter. Det är inte den enskilda eleven som äger problemet. Problemen söks i elevens lärande miljö. Problem uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön sett ur ett relationellt perspektiv. Inlärningsmiljön ska i detta perspektiv anpassas av pedagogerna och rektor.

I Vetenskapsrådets rapport (2007) skriver Jerry Rosenqvist förslag på angelägen forskning. Rosenqvist skriver att det fortfarande forskas ur ett kategoriskt perspektiv där ele-

ven på ett tämligen lätt sätt ses som bärare av de problem som specialpedagogiken ska lösa. Att det under senare tid har tenderat till att forskas mer ur ett relationellt perspektiv välkomnar Rosenqvist och ser dessutom att det innebär en förändring i att se på sättet på vad som är normalt kontra avvikande. Det bildar en plattform för åtgärdernas utformning som kategoriska, d.v.s. differentiering av elever, eller relationella, d.v.s. differentiering av undervisnings insatser och andra åtgärder. Nilholm (2003) menar att de båda ovan nämnda perspektiven fokuserar på problem, diagnos och tillrättaliggande. Dilemma perspektiv är ytterligare ett perspektiv som Nilholm tar upp. Det har till stora delar vuxit fram av flera forskare (Clark, Dyson & Millward, 1998, Dyson & Millward, 2000), skriver Nilholm. Det är kritiken i det kritiska perspektivet som dilemma perspektivet belyser. Det grundläggande dilemma är att erbjuda alla samma utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas till elevers mångfald. Nilholm menar vidare att skolans verksamhet är en arena där olika dilemma blir synliga. Ett sådant dilemma är att alla elever ska mötas olika utifrån sina olikheter samtidigt som de ska erhålla gemensamma erfarenheter och uppnå mål. Detta dilemma blir utgångspunkt för processer som medför kategorisering av elever. Elever kategoriseras exempelvis efter ålder och kön eller i godkända eller inte godkända elever. I Hjärne och Säljö (2008) tar författarna upp ett sociokulturellt perspektiv eller institutionella perspektiv som får betydelse för kategorisering i skolmiljö. För att agera i en institutionell miljö krävs att man måste tillägna sig -appropriera- det särskilda sätt att tänka och resonera som är relevant i sammanhanget. Det är ingen enkel lärprocess utan förutsätter erfarenhet av deltagande i sådana situationer. Det som präglar kommunikationen i resonemang kring elever i svårigheter är att något problem uppkommit och detta skall på något sätt lösas. För att diskutera dessa problem byggs berättelser, narrativer, upp menar Hjärne och Säljö. Då görs dessa berättelser upp utifrån kategoriseringar för att beskriva, förklara de personer och händelser man talar om. Det kan röra sig om utsagor som att någon är, väldigt orolig, oerhört verbal, väldigt udda, omogen, jättegö, omotiverad som används för att beskriva en viss bild av en person. En vanlig form som används idag kommer från neuropsykiatri. Barn beskrivs t.ex. som ADHD, kille med nåt symptom, Tourette eller nåt, har Asperger, har dyslexi. Kategoriseringarna behöver inte avse påstådda egenskaper hos individer utan kan gälla hur man klarar av skolan: har det kämpigt i skolan, har ingen egen motor kommer inte igång, trevlig kille arbetar bra men gör tyvärr inte sina läxor, är en svag årskurs trea. Vad eleven förmår att leva upp till från de förväntningar som ställs beskrivs. En annan typ i kategoriseringen är den som beskriver omständigheter runt ele-

ven: stora sociala problem, går själv på rasterna, har en mamma som är CP skadad, pappas gullunge. Ingen av dessa kategoriseringar står för sig själv utan är ”en del av narrativen och får sin betydelse genom de ’arbete’ i dessa genom att beskriva och förklara världen på ett för deltagarna relevant sätt” s.67 (a.a.). Författarna talar om aktör perspektivet dvs. de sätt att resonera och lösa problem som aktörerna finner relevanta styr samtalet och kategoriseringen. Skillnader i språkets användning beror ofta på olika förutsättningar, elevantal, sociala sammansättningen av elever och föräldrar, landsbygds-skolor skiljer sig från stadsskolor. Därför kan det inte förutsättas att det finns en gemensam referenspunkt i kategoriseringen av denna typ. Författarna tar vidare upp att det institutionella perspektivet sätt att kategorisera har betydelse och konsekvenser för individen, skolan och för samhället i sin helhet. Om kategoriseringen stannar vid att endast tala om individens personliga egenskaper och stannar vid att inget kan göras för att hjälpa eleven. Det talas om att en del elever helt enkelt inte har förutsättningarna. Om man istället tänker att det går att hjälpa alla elever och drar slutsatsen att skolarbete tros allt kan organiseras på olika sätt och att sätten att bemöta elever med olika förutsättningar har detta sätt att tänka och handla en stor betydelse för elevernas möjligheter att lyckas. Att tänka på detta relationella sätt ger stora möjligheter att vända en negativ utveckling. Språkliga framställningar och handlingar blir verktyg och får konsekvenser; positiva eller negativa.

I förlängningen kan det ses som ett demokratiskt dilemma om vem skolan är till för, vem skolan är öppen för och vem som platsar, menar Hjärne och Säljö.

2.8.5 Specialpedagogens roll ur olika perspektiv

Nilholm (2003) beskriver att specialpedagogens roll blir i det kategoriska eller kompensatoriska perspektivet att kompensera de fel och brister som finns hos eleven.

Enligt Persson (2001) är specialpedagogens uppgift i det relationella perspektivet att vara kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff. Man kan se kritiskt på begreppet ”specialpedagogik” som i sig själv inrymmer föreställning om normal och onormal. Specialpedagogiken ses som en del av ett socioekonomiskt och strukturellt förtryck av avvikande grupper. Sociala institutioner skapar specialpedagogik för att klara av sina egna tillkortakommanden. Det är framför allt utifrån skolans misslyckande att hantera elevers olikhet som specialpedagogik skapas, menar Nilholm (2003).

Sociokulturellt perspektiv eller institutionella perspektiv som får betydelse för kategorisering i skolmiljö ur en specialpedagogisk synvinkel. För att agera i en institutionell miljö krävs att man måste tillägna sig det särskilda språk, sätt att tänka för att uttrycka sig i den diskurs som råder. Specialpedagogen har en viktig roll i detta sammanhang, menar Hjärne och Säljö (2008).

3 METOD

Ansats

Tänkandets innehåll, vilket enligt Andersson, Dahlgren, Fransson, Kroksmark, Lawenius, Newman, Perneman, Pramling, Svensson, Säljö, Wennestam (1989), representerar en ansats till forskning om tänkandets innehåll, fenomenografi. Som fenomenograf utgår man från att människor uppfattar saker och ting i sin omvärld på kvalitativt olika sätt. Det är fenomenografens uppgift att på basis av insamlat material säkerställa vanligtvis mer eller mindre implicita uppfattningar.

3.1 Metodövervägande och metodval

Vi hade olika metoder att välja på för att få svar på våra frågor. Enkäter, observationer och intervjuer var möjliga.

Vi har valt bort Survey metoden eftersom vi ansåg att denna metod inte överstämde med insamlandet av fakta för vår studie. Vi grundar detta på att vi ville intervjua ett mindre antal kartläggare för att få ta del av deras upplevelser och erfarenheter i fråga om överlämning av kartläggning till handlig. Vi har valt intervjuer med öppna frågor som låter respondenten själv formulera svaren enligt Denscombe (2006). Fördelen med öppna frågor enligt Denscombe är att svaren med stor sannolikhet kommer att återspegla hela rikedom och komplexiteten i respondentens synpunkter. Kartläggaren får möjlighet att uttrycka sig med sina egna ord. Vidare skriver författaren att nackdelen med öppna frågor kan vara att den kräver större ansträngning av respondenten, vilket kan minska deras vilja att delta. Detta återspeglar sig i vårt arbete genom att hälften av de tillfrågade avböjde på grund av tidsbrist eller för lite erfarenhet i fråga om kartläggning med överlämning. Dessutom skriver Denscombe att analysen blir mycket tidsödande, eftersom det finns mycket "råa" data att sortera. Att det är ett tidsödande sätt har vi också erfärit. Denscombe (2006) skriver att "Forskaren bestämmer dagordningen för diskussionen" (s. 131) Vi har vid intervjuerna styrt upp, dels genom frågorna och dels genom att styra diskussionen med svaren, i riktning mot vårt syfte, nämligen mot själva överlämningen och hur den tas emot. Vi avslutade våra intervjuer med en fråga om hur

drömskolan skulle se ut om informatören fick skapa helt fritt. Detta gjorde vi för att få ett bra avslut på intervjun så att informatören och vi skulle få avsluta på ett lättsamt och positivt sätt. Frågan var intressant men hade också syftet att markera intervjuens slut. Enligt Denscombe är det viktigt att avsluta på ett bra sätt och tacka för intervjun.

3.2 Undersökningsgrupp

Vi har valt att intervjua specialpedagoger/pedagoger och psykologer och logopedier som i sina arbetsuppgifter kartlägger och lämnar över resultat. Deras erfarenhet bygger på ett större antal utredningar. Därför har vi valt dessa som kartläggare.

Vi kontaktade även kartläggare på två kommuners resursenheter och en barn- och ungdoms habilitering för att få med så många olika typer av kartläggningar som möjligt.

Vi försökte även att få intervjua specialpedagoger som arbetar på datortek men fick inga intervjuer. Specialpedagogerna på datorteken ansåg inte att de arbetar med skolan och eleverna på de sätt som vi ville undersöka.

Specialpedagoger i skolans verksamhet tillfrågades. Endast fyra av dessa tjugo tillfrågade deltog i undersökningen. Tidsbrist angavs som en anledning och en annan anledning var att de ansåg att deras arbetsuppgifter inte var av den karaktären att de kunde svara på intervjufrågorna.

3.3 Urval

Våra kartläggare gör olika kartläggningar/utredningar; läs – och skrivsvårigheter/dyslexi, språkstörning, psykologiska utredningar, matematiksvårigheter/dyskalkyli, autism och koncentrationssvårigheter, Urvalet har vi gjort utifrån det faktum att det i skolan finns elever med olika typer av inlärningsutmaningar. Urvalet av kartläggare var medvetet styrt mot kartläggare med erfarenhet av kartläggning och efterföljande överlämning.

Genom att intervjua nio specialpedagoger, två talpedagoger, en psykolog och en logoped har vi sökt svar på våra frågor.

3.4 Pilotstudie

Vi valde att göra en pilotintervju för att se om våra frågor fungerade. När vi analyserade svaren från pilotintervjun så märkte vi att formuleringen på fråga två, behövde ändras från *På vilket sätt tycker du att kartläggningens resultat skall lämnas över?* till *Hur*

lämnar du över kartläggningens resultat? Den slutliga versionen av fråga två blev en öppnare fråga. Syftet med frågan är att ta reda på hur kartläggningens resultat överlämnas, vad som sker i själva överlämningstillfället, inte hur den borde lämnas över. Den första versionen kan uppfattas ledande eftersom vi där frågar efter hur kartläggaren tycker att kartläggningen skall lämnas över. Vi är inte ute efter att få kartläggaren att reflektera över om det finns ett annat sätt att lämna över. Syftet med fråga två är att vi vill veta hur, på vilket sätt kartläggningen lämnas över. Just detta att undvika ledande frågor skriver May (2001) om.

Fråga fyra blev inte ett ja- eller nej- svar i pilotintervjun men skulle kunna bli det vid någon av de andra intervjuerna, bedömde vi. Därför ändrade vi till en öppen fråga. Så här blev fråga fyra; *Kan du redan vid överlämnandet uppfatta pedagogernas inställning till att skapa en god lärandemiljö för den kartlagda eleven? Motivera ditt svar!*

På fråga fem märkte vi att den inte var tillräckligt tydligt formulerad. Eftersom vi fick svaret att förändringen i undervisningen märktes på elev och föräldrar, men inte på vilket sätt det märktes på dem. Därför ändrade vi frågan från ”Hur kan du se...?” till ”Hur/På vilket sätt kan du se att pedagogerna förändrar undervisningen/undervisningsmiljön efter kartläggningen?”

3.5 Genomförande

Vi sammanfattar här intervjufrågorna, som vi slutligen formulerade efter pilotstudien. Frågorna behandlar hur överlämningen sker, hur kartläggaren kunde se förändringar, hur de märkte intresse, hur de kunde se att pedagogerna förändrat utläringen. Därefter ville vi veta goda exempel på framgångsrik inläring och framgångsfaktorer vid in- och utläring.(se Resultat 5.2) Intervjufrågorna skickades ut tillsammans med ett mail där vi berättade om vårt syfte med studien.(se bilaga A,B).

De intervjuade delade vi in i två grupper. En grupp bestående av; en logoped, en psykolog och en specialpedagog som kartlägger autism, högfungerande autism/asperger, två talpedagoger, en specialpedagog inom läs- och skrivområdet, tre specialpedagoger som kartlägger socioemotionella svårigheter, matematiksvårigheter och dyskalkyli. Denna grupp som kommer till skolan och kartlägger, kallar vi externa. I vissa fall får eleven komma till den som arbetar externt för kartläggning.

Den andra gruppen kartläggare bestående av; fyra specialpedagoger som kartlägger inom verksamheten och då mest läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, matematiksvårigheter och koncentrationssvårigheter. Kartläggare inom verksamheten och externa kartläggare är våra 13 kartläggare som svarat på våra intervjufrågor, problemformuleringen.

Vi har valt intervjufrågor där kartläggarna beskriver genom ord sina upplevelser . Vi valde denna undersökningsmetod som ger databearbetning av kvalitativ art, eftersom det passar vårt syfte att ta del av ett mindre antal kartläggares erfarenheter. Denscombe (2000) förklarar att den kvalitativa forskningen passar för djupgående studier av ett speciellt fenomen. Det passar vårt syfte, då vi vill undersöka arbetsprocessen från överlämnandet och mottagande av kartläggning och vilken utveckling kartläggaren upplever utifrån mottagarnas agerande. Det är kartläggarens beskrivningar av erfarenheter, tolkningar av hur kartläggningarna blivit mottagna vid överlämnandet som studeras. Utifrån kartläggarnas perspektiv att kartläggningen skall bidra till den arbetsprocess som leder till utveckling som skapar en lärandemiljö som leder till optimalt lärande för eleven.

3.6 Databearbetning

När våra intervjuer var genomförda var det dags att bearbeta och sammanställa svaren från intervjuerna.

Vid bearbetningen är det viktigt enligt Rossman och Rallis (2003) att hantera sina data och inte lita på sina minnen. ”Manage your data-don’t rely on your memory” (s.273). Vi skrev rent direkt efter intervjuerna för att inte glömma bort tanken i intervjun. De svar vi fått per mail bearbetade vi för att förstå innehållet bättre. När det var dags att analysera svaren vi fått från intervjuerna fick vi skapa kategorier för att hantera svaren. I detta sammanhang betonar Rossman och Rallis att det är viktigt att behålla data intakt och inte blanda in egna tolkningar, utan strikt behålla de fakta som finns i svaren från intervjuerna. För att kategorisera svaren gjorde vi upp matriser (Se bilaga C-F) Matrisen delades in i sju fält, i de sju olika fälten hade vi frågorna som huvudrubriker. Därefter skrev vi tillsammans in i matriserna från intervjusvaren som vi hade i vårt råmaterial. Att skriva i matriser var ett sätt att sortera så att vi kunde få syn på likheter och skillnader. Rossman och Rallis betonar att det är viktigt med fylliga beskrivningar för att kunna göra tolkningar av de insamlade data. Allt material från intervjuerna ska finnas med

för att få en helhetsbild av svaren från intervjuerna. ”Thick description makes analyse and interpretation possible. (2003 s. 275). Författarna tar även upp att om inte allt material finns med vid tolkning av data, då finns risk att viktig fakta i undersökningen inte uppmärksammas. Tolkning av intervju svar är enligt Rossman och Rallis en konst, ett pussel ska läggas och leda till en helhetsbild. Forskaren måste ställa frågor relaterade till intervju svaren för att nå en högre nivå i tolkningsarbetet, ”analys to a higher level” (2003 s.287). Frågor såsom; Vad händer här?, Vad är väsentligt i detta fenomen?, Vad står detta för? och Vilken historia berättar detta?, användes då vi tolkade våra intervju svar. Vi har i analysen grupperat svaren efter gemensamma nämnare och då framstod skillnader och likheter tydligare. Matriserna som vi gjorde blev som ett pussel där vi flyttade runt bitarna för att sen sammanfatta i en analys. Hela tiden när vi samlade ihop svaren dök det upp frågor som vi skrev ner och samlade i en kommentar samling, ”keep a journal and re-read it from time to time” skriver Rossman och Rallis, (2003) (s.272). Detta sätt att föra minnesanteckningar var till stor nytta för att vi inte skulle glömma bort hur vi hade tänkt, precis när vi läste svaret första gången och dessa minnes anteckningar var till stor nytta för oss i slutanalysen.

Rossman och Rallis (2003) skriver vidare om att det är av stor vikt att forskaren läser och läser om sina data, lever med sina data för att bli familjär och förtrolig med sina data ”You must know the data intimately-there is no substitute for this” (s. 281). Vi levde verkligen med våra sju frågor och analysarbete som vi trodde skulle göras under en dag tog betydligt längre tid. Det var inte möjligt att analysera mer än en fråga per dag risken var att svaren och tankarna blandades ihop om man tog fler än en fråga.

En av frågorna sammanfattade vi i en avslutande text. Det gällde sista frågan, där kartläggarna beskrev sin drömskola.

3.7 Tillförlitlighet

Under intervjuerna har vi använt samma frågor till samtliga kartläggare. För att hålla fokus på varje fråga har vi använt följdfrågor för att styra upp mot frågan om det behövs. Vi har bemödat oss om att vara neutrala för att inte riskera att färga eller påverka intervju personen, kartläggaren med vårt agerande. Tillförlitlighet då BIAS effekten beaktats såsom Denscombe (2006) beskriver.

3.8 Etik

Vad gäller etik menar Denscombe (2006) att det är viktigt att inte påverka resultaten vid en intervju utan förhålla sig så neutralt som möjligt under intervjun. I forskningssammanhang kallas att inte vara neutral för konfirmeringsbias dvs. tendens att omedvetet vara uppmärksamma och igenkännande på sådan information som bekräftar egen uppfattning. Vi har tänkt på detta och lyssnat utan att kommentera med ord eller kroppsspråk, utan endast styrt upp intervjun i den riktning vi avsåg att undersöka, med följdfrågor för att styra tillbaka till intervjufrågan.

Våra etiska överväganden följer de fyra riktlinjerna som vi hämtat från Vetenskapsrådet (2002).

Informationskravet

Forskaren bör informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande i studien. De bör därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. I vår studie har vi skickat ut intervjufrågorna till alla kartläggare. Vi skickade även med ett brev där vi presenterade oss och förklarade vår pågående utbildning och beskrev syftet med vår studie. Vi beskrev även hur vi skulle använda svaren och att det inte skulle redovisas vem kartläggaren var. Kartläggarna kunde välja om de ville intervjuas personligen eller besvara frågeformuläret skriftligt. Kartläggarna fick även veta att det var möjligt att avbryta deltagandet.

Samtyckeskravet

Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Kartläggarna fick frågan om de ville delta och fick möjlighet att avböja att delta i vår studie. De fick dessutom möjlighet att välja om de ville besvara frågorna skriftligt eller i en personlig intervju.

Konfidentialitetskravet

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Vi har i vår studie avidentifierat våra kartläggare och i resultaten benämner vi dem endast med titel och vilken arbetsuppgift de har.

Nyttjandekravet

Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. Vi har i vår studie endast själva använt intervjusvar och inspelat material. Vi har inte i intervjuerna använt några specifika personuppgifter utan endast som exempel, vi kommer ändå efter studiens avslutande förstöra detta material. Kartläggarna i våra intervjuer har upplysts om detta.

4 RESULTAT

Sammanställning av intervjufrågorna är indelad i två delar där den första behandlar själva överlämnandet hur, på vilket sätt sker det. Andra delen behandlar vilken handling överlämnandet resulterar i, på vilket sätt inlärningsmiljön har förändrats.

Kartläggare delas också i två grupper. Den första och största är kartläggare som arbetar i extern verksamhet; habilitering och central elevhälsa.

Den andra gruppen består av kartläggare från skolor som arbetar i verksamheten. De samarbetar med pedagogerna på skolan och arbetar även i klassrumssituation med eleverna.

4.1 Redovisning av svaren

4.1.1 På detta sätt sker överlämnandet

Här svarar kartläggarna på hur de gör när de lämnar över utförda kartläggningar. Kartläggarna beskriver utifrån sina egna erfarenheter från processen att lämna över kartläggningar.

Kartläggarna som vi kallar första gruppen, kartlägger inom läs- och skriv, tal och språk och de lämnar över muntligt och skriftligt och har återkoppling, arbetar både inom och utom skolans verksamhet, dessa bildar en grupp. Alla i denna grupp överlämnar först till föräldrar och elev sedan till pedagogerna.

Genom att vara delaktiga i dialogen medverkar kartläggaren vid upprättande av åtgärdsprogram med elev, föräldrar och pedagog. Ibland deltar även kartläggaren vid utvärdering och uppföljning och då blir det en form av handledning som blir stöd för pedagogen.

Kartläggarna i denna grupp som är verksamma på skolor, för en ständig dialog kring arbetet med de kartlagda eleverna. Orsaken till att kartläggarna på skolorna följer upp oftare, dels individuellt med eleverna och dels med eleven i klassrumssituation, menar kartläggarna beror på den geografiska närheten.

Den andra gruppen är psykolog och logoped som arbetar utanför skolans verksamhet. Dessa kartläggare lämnar först ut resultatet till föräldrar elev. Därefter lämnar de över

vid ett möte med föräldrar elev och pedagog. Resultatet lämnas både muntligt och skriftligt, även skriftligt till rektor. Vissa logopedier skickar bara ut ett papper med resultatet av kartläggningen. Det sker ingen återkoppling om inte så efterfrågas.

Den tredje gruppen skiljer sig ifrån de andra grupperna genom att de endast gör kartläggningar genom observationer av inlärningsmiljön för elever i socioemotionella svårigheter, de arbetar också utanför skolans verksamhet Dessa kartläggares överlämningar sker muntligt och överlämningen ses som ett första handledningstillfälle. En handledning som syftar till att skapa självinsikt hos pedagogen och som ger möjlighet att reflektera utlärningsstil och elevens inlärningsstil i klassrumsmiljön. Om pedagogen frågar efter råd ges sådana, annars är handledningens syfte att pedagogen reflekterar över sin roll och skapar en helhetsbild kring eleven.

Handledningens mål är att skapa åtgärder för den kartlagda eleven. Det är då viktigt att frågan, kartläggningen, kommer att "ägas" av de handledda pedagogerna och att frågan skall "bäras" utav handledaren. Handledaren "bär" frågan så att handledningens mål, en god inlärningsmiljö för den kartlagde eleven, uppnås.

Deltagande och stöd vid upprättande och uppföljning av åtgärdsprogram ingår också i denna handledning. En koordinator, assistent, mentor eller specialpedagog, bör finnas som har ansvaret att åtgärdsprogrammet följs och som har kontakt med den som kartlagt och handleder. Det är viktigt att inte släppa för tidigt även när det börjar fungera måste handledningen fortsätta annars är risken att det goda arbete som handledningen startat försvinner och tid för reflektion ansåg fyra av kartläggarna.

4.1.2 På detta sätt kan överlämningen förändra undervisningssättet

När kartläggarna svarade på frågan om hur överlämningen av kartläggningen förändrar utläringen svarade de utifrån hur de upplever att mottagarna, de som mottar kartläggningen reagerar.

De flesta av våra kartläggare upplever att överlämningen förändrar utläringen om överlämningen är begriplig och leder till dialog med reflektion som skapar insikt hos pedagogen. Pedagogens insikt förändras när de får vetskap om elevens starka och svaga sidor. Förhållningssättet kan ändras då pedagogen kan se i vilka situationer eleven fungerar och då kan pedagogen bygga på det salutogena. En av våra kartläggare uttrycker vikten av att ha respekt för pedagogens kunskap då kartläggningen lämnas över. De pedagoger som redan tidigare har stora kunskaper i den kartlagda utmaningen har större möjligheter att utveckla lärandeprocessen/lärandemiljön efter överlämningen anser en av kartläggarna. Kartläggarna upplever att överlämningen startar en medvetandegörande process hos pedagogerna om hur just den kartlagda eleven bör bemötas i en inkluderande miljö.

4.1.3 Hur kartläggarna uppfattar intresset för förändring vid överlämning.

Här redovisar vi hur kartläggarna upplever, uppfattar vilket intresse mottagarna har av att ta emot och förvalta kartläggningen och är villiga till förändring.

En viktig sak som några av kartläggarna, främst från den externa gruppen, tar upp är att kartläggningen måste vara efterfrågad av pedagogen och att pedagogen måste vara villig till förändring i sitt arbete. I de fall där kartläggningen är beställd av föräldrar eller rektor visar pedagogen ofta ett litet eller avogt intresse för att ta del av kartläggningen.

Resultatet blir då svagt och frågan fokuseras till annat t.ex. tidsbrist och någon annan får hjälpa till, pedagogen blir inte ägare till frågan.

En av kartläggarna anser att det ofta är intresset som är lågt och att mottagaren lutar sig tillbaka och kommenterar indirekt eller direkt ”- Det här visste vi redan.”. Ibland finns dock ett intresse och mottagaren säger: ”- Det har jag inte tänkt på!” ”- Vad kan vi göra nu, hur kan vi gå vidare?”

En av våra kartläggare anser att det märks skillnad i intresse beroende på mottagarens ålder, yngre pedagoger har större förändringsbenägenhet och intresse än äldre och erfara-

na pedagoger. Oftast finns det en god vilja och öppenhet att se eleven på ett nytt sätt och hitta alternativa metoder och anpassa undervisningen. Intresse för att hitta lösningar till förändring tillsammans i dialog med specialpedagog, som har intjänat mandat, märker kartläggarna av, de menar också att intresset till förändring har vunnit terräng den senaste tiden. Våra kartläggare anser att det endast är en liten del som har lite intresse då de möts av kommentarer som. ”- Eleven ska anpassa sig till det som finns!” eller ”- Det är ingen idé har alltid varit svårt, även med syskon och föräldrar när de gick i skolan.” Intresset till förändring kan vara stort, men det behövs annan hjälp, assistent eller speciallärare, anser en del pedagoger enligt några kartläggare. Intresset av förändring kan också ha karaktären av rådvillhet och hjälpsökande, anser en kartläggare och menar vidare att, pedagogen som är villig att hitta lösningar, behöver hjälp med att lindra ångesten, dämpa stressen, hjälp att se det som fungerar för att bygga vidare.

4.1.4 På dessa sätt kan kartläggarna se att pedagogerna förändrat utläringen efter överlämnandet

Kartläggarna har beskrivit på vilket sätt och vid vilka tillfällen de sett, märkt förändringar. De beskriver även vilka förändringar som skett. Uppföljningstillfällen är det vanligaste tillfällen då kartläggarna kan se, märka förändringar.

Det är i dialogen vid denna uppföljning av åtgärdsprogram eller i handledning frågor som:”- Hur kan vi gå vidare?” ställs.”- Vad kan vi göra mer?” och insikter som ”- Vi måste ändra i arbetssättet!” uppkommer. Tydligare förändringar ser kartläggarna då pedagogerna har ändrat arbetssätt i klassrum, med små detaljer. Exempel på detta är placering, taveldisposition, en instruktion i taget och förtydligande av arbetsgång. Arbetsgången kan också förstärkas med bilder. Utläringen kan också förändras genom att användning av alternativa verktyg/kompensatoriska hjälpmedel införs. Andra viktiga förändrade små detaljer är att ge eleven färdigskrivna anteckningar, på det som behandlats under lektionen. Dessa ”små” förändringar gör skillnad. God lärandemiljö ser kartläggarna att pedagoger skapat med hjälp av gruppprocess då skolans värdegrund om allas lika värde förankras i den kartlagda elevens klass. En av kartläggarna har sett förändring av utläringen efter överlämnandet, då bemötandet utav eleven förändrats från ett nedlåtande språk/ kroppsspråk till ett respekterande bemötande. Två kartläggare från verksamheter utanför skola och kommun, de vi kallar extern externa, anger att förändring märks genom positiva kommentarer ifrån föräldrar och elever som spontant tar kontakt.

Dessa kartläggare hör även talas om förändringar, då de träffat pedagoger i andra sammanhang.

4.1.5 Goda exempel på att skapa framgångsrik inläring

Kartläggarna ger här exempel på vad som ger framgångsrik inläring. Deras svar grundar sig på erfarenheter som de upplevt i den verksamheten de kartlagt elever.

Då vi analyserade svaren utkristalliserades tre grupperingar av svaren som vi kallar, bemötande, att möta eleven där eleven är och en grupp som skiljer sig tydligt ifrån de andra två grupperna. Vilket framkommer av analysen som följer här.

Bemötande

Det som de flesta av kartläggarna tar upp är bemötandet.

Feedback beröm, och känna att de duger är mycket viktigt för eleven.

Pedagogens förhållningssätt, att skapa en god inlärningsmiljö är också viktigt för bemötandet av eleven. För att nå framgångsrik inläring är det viktigt att klassrumsklimatet är tillåtande och att elever och lärare berömmar varandra. Detta liksom att arbeta med grupprocess i hur eleverna bemöter varandra i elevgruppen, acceptans för att alla är olika men lika mycket värda är åtgärder för att nå framgångsrikt bemötandeklimat.

Ett annat exempel för att skapa en god inlärningsmiljö, är att bemöta eleverna som befinner sig i interaktion, kring den kartlagda eleven, så att dessa elever varken hindrar sig själva eller den kartlagda eleven. Uppmuntran till samarbete utifrån vars och ens förmågor att hjälpa varandra främjar inläringen. Tillåtande, men inte störande för andra, sätts som gräns för ett tillåtande, bemötande förhållningssätt. Förhållningssätt som stärker elevernas självkänsla är grundläggande för att skapa framgångsrik inläring anser våra kartläggare. Att eleven ska kunna lita på de vuxna, inte vara rädda, lyfts fram utav en av våra kartläggare. Det är viktigt att föräldrar och skola har en fungerande dialog för att inläringen skall lyckas. Rätt bemötande mot elev är t.ex. att pedagogen lyckas arbeta på ett sätt som får eleven att genomföra uppgifter som kan uppfattas som tråkiga, t.ex. fingersättning. Pedagoger som kan bemöta elever i liknande utmaningar anser en av kartläggarna har bättre framgång med elevens inläring. Framgång är även att repetera och säkerställa överblick av arbetet för elev och pedagoger.

Möta eleven där den är

Mötas kring eleven och med eleven, uppmanar en kartläggare.

Samma sak säger andra kartläggare med andra ord: - Möt eleven där den är, på elevens nivå och börja där med rätt arbetssätt och rätt arbetsmaterial för eleven. Täta och goda kontakter mellan hem och skola, att alla hjälps åt och att alla veta vem som har ansvarar för vilka åtgärder, är viktiga exempel på framgångsrik inläring. Tydlig struktur, som kan vara en förstärkning för förståelse i form av en bild som t.ex. en kunskapsstege eller schema med bilder är exempel på tydliggörande för att förbättra inläringen för eleven.

Att vara steget före, med tillrättalagd text, alternativa verktyg/kompensatoriska hjälpmedel och tillrättalagd undervisning på rätt nivå är andra framgångskriterier för att eleven ska lyckas med sin inläring. För att eleven skall kunna lyckas med sin inläring krävs att pedagoger är kunniga och har lärt sig alternativa verktyg/kompensatoriska hjälpmedel genom att bl.a. läsa handledningar till dessa och kan på ett säkert sätt visa eleven, skriver en av våra kartläggare.

Gruppen som skiljer sig

Svar som förenar denna grupp skiljer sig tydligt ifrån de andra två grupperna. Dessa svar behandlade bl.a. kartläggningen, där kartläggaren som gör psykologiska kartläggningar påpekar att de utvidgade psykologiska utredningarna/kartläggningarna innebär ett det kartläggande förhållningssättet, fokuset, flyttas från ”sjukhus tänket” problem, utredning, diagnos och behandling som präglar dessa. Detta eftersom det från början, traditionellt, endast gjorts utredningar/kartläggningar inom sjukvården.

Till gruppen som skiljer sig tydligt ifrån de andra två grupperna är svar där lösningen för kartlagda elever är att samla elever i behov av stöd i små grupper.

4.1.6 Framgångsfaktorer för pedagogers utlärande, undervisning

Kartläggarna ger här exempel på vad som ger framgångsrik utläring. Deras svar grundar sig på erfarenheter som de upplevt i den verksamheten de kartlagt elever.

Den allra starkaste framgångsfaktorn för utläring som våra kartläggare för fram är tydlighet. Små förändringar i utläringen är en annan viktig faktor, visar vår undersökning. Vi fortsätter att sortera svaren i, Bemötande och Möta eleven där den är, för att få den infallsvinkeln vi bedömer, är bäst när vi nu fortsätter att analysera resultaten.

Det bör dock observeras att vi inte längre sorterar svaren i den tredje gruppen, gruppen som skiljer sig.

Bemötande

En av våra kartläggare uttrycker att alla pedagoger vet hur viktigt ett positivt förhållningssätt är. Kartläggarens förklaring till att pedagoger inte alltid har ett positivt förhållningssätt är stress. Respekt, engagemang, bra kontakt och förståelse för varje elevs möjligheter d.v.s. rätt attityd, leder till ett positivt bemötande förhållningssätt, en framgångsfaktor enligt våra kartläggare. Bra kontakt, bemötande, kan också vara att pedagogen uppmärksammar om eleven inte förstår uppgiften, det som förmedlats, lärts ut, och att ge feedback, menar en kartläggare. En framgångsfaktor för utläring som nämns, är att pedagogen skall ha goda ämneskunskaper. Att pedagogen kan fånga uppmärksamheten anses som en framgångsfaktor. En kartläggare anger som framgångsfaktor för utläring är att pedagogen inte skall förhålla sig till eleven så att de blir rädda. Mötet mellan hem och skola, som leder till att parterna drar åt samma håll är också en framgångsfaktor.

Möta eleven där den är

Kartläggarnas svar kan analyseras fram till en lång lista, vad gäller att möta eleven där den är. En pedagog som möter många elevers behov, d.v.s. pedagog som anpassar arbetssättet/undervisningen, har en utläring för alla sinnen, röjer hinder, erbjuder alternativa verktyg/kompensatoriska hjälpmedel, sätter uppnåbara mål/undervisar på rätt nivå, är kunnig, håller miljön välstädad, är tydlig och har rutiner, använder framgångsfaktorer för utläring d.v.s. hjälper eleven att lära, når framgång med utläring, enligt våra kartläggare. Listan på svaren som våra kartläggare nämner som utlärnings framgångsfaktorer i mötet med eleven där den är, är längre; Om en pedagog är engagerad och får eleven

med genom att eleven känner att hon/han lyckas och vågar att fråga, når framgång. Om en pedagog vågar lämna gammalt för att prova nytt efter elevens inlärningsförmåga, skapar tillit och förtroende, lyckas hon eller han enligt våra kartläggare. Om en pedagog kan samverka med parter inom och utom skolan nås framgång. I ansvarsfördelningen mellan parterna; elev, föräldrar och skola skall pedagogen vara tydlig. Föräldrar som stöttar, påverkar både eleven och pedagogens förmåga till framgång.

Framgången är också en organisatorisk fråga, menar en kartläggare.

4.1.7 Framgångsfaktorer för elevernas lärande

Här svarar våra kartläggare på hur de uppfattar lärandets framgångsfaktorer för eleverna.

Vi har valt att även här sortera resultaten i Bemötande, Möta eleven där den är, och då vi sorterade resultaten för att göra vår analys såg vi ytterligare en aspekt nämligen individens eget ansvar.

Individ, kallade vi denna gruppering då resultaten, orsaken till framgångsfaktorerna vid inläring påverkas direkt av elevens förhållningssätt utifrån sin utmaning och personlighet. Det är fortfarande kartläggarnas syn på hur de uppfattar elevens framgångsfaktorer för inläring som analyseras.

Bemötande

Ett gott bemötande bygger på en trygg, lugn och positiv miljö, positiv feedback och accepterad för den du är. Eleven ska känna tillit och känna att de blir sedda får beröm stöd uppmuntran i skolan och i hemmet.

Att alla vuxna i skolmiljön uppvisar ett gott bemötande gentemot varandra är viktigt. Barnen ser goda förebilder och lär sig av detta.

Gruppinnläring, där barn lär av varandra och hjälper varandra, barn lär av barn, de får möjlighet att lyssna på goda exempel av goda kompisar och får förståelse för varandra detta främjar också inläringen.

Möta eleven där den är

För lyckad inläring krävs att möta eleven på den nivån eleven befinner sig. Rimliga krav, tydliga mål och kunniga pedagoger som har god utbildning. Om eleven får försöka efter sina förmågor skapar det tillit och förtrogenhet till sin egen förmåga.

Alternativa hjälpmedel, stödinsatser/ coaching är saker som också gör att eleverna får möjlighet till god inläring.

Pedagoger som har strategier för att undvika att eleven misslyckas och som är steget före och kan undanröja eventuella hinder hjälper också eleven i hans inläring.

Det är pedagogens plikt och utmaning att få eleven motiverad om eleven inte är motiverad. I de fall förutsättningar för lyckad inläring inte finns i hemmet, så faller ansvaret på pedagoger.

Individen

Elevens inställning är viktig. Att eleven känner sig delaktig motiverad, känner glädje och har lust att lära är bra för inläringen.

Elevens eget engagemang, uppmärksamhet på att själv förstå att fråga, att ta eget initiativ till återkoppling med pedagogen.

Eleven bör också ha insikt i sina problem svarar en av kartläggarna.

Uppgifter på rätt nivå och att öva till säkerhet, jag behärskar, jag kan, är viktigt för att eleven ska vilja jobba vidare och kan lita på de vuxna.

Elevens grundförutsättningar, att eleven mår bra, fått tillräckligt med mat och sömn, regelbunden träning, arbetsro och att eleven blir sedd i hemmet och i skola är viktigt. Liksom att eleven ser sina resultat och blir förtrogen med sin kunskap och äger den. Eleven ska kunna välja rätt, klara av sina dilemman i livet. Om eleven får försöka efter sina förmågor skapar det tillit och förtrogenhet till sin egen förmåga.

Barn tänker så här: ”- Det jag gör, är den jag är” ”. Att lyckas skapar god självbild. Skolans uppgift är att hjälpa eleverna att skapa en god självbild för varje individ.

4.2 Hur våra kartläggare beskriver sin drömskola

Under denna rubrik sammanfattar vi våra olika kartläggares svar på frågan, hur skulle din drömskola se ut? De tillfrågade fick helt fritt beskriva hur de skulle önska att drömskolan skulle se ut om det inte fanns några begränsningar såsom ekonomi, personal, lokaler mm. En skola med gott och tydligt ledarskap och goda samarbetsformer mellan de vuxna, det vara ett öppet och vänligt klimat i kollegiet de smittar av sig på eleverna. Vuxna ska finnas med på rasten för att skapa ett vänligt och tryggt klimat, klassrummet ska vara öppet för elever som så önskar. Miljö ska ha god ordning och dämpad ljudnivå grupper med 20 elever och en huvudansvarig pedagog. De vuxna på skolan ska se det positiva hos eleverna och inte koncentrera sig på bristerna. Att skolan ska förstå föräldrarna, de ska ses som experter på sina barn. Samarbete med föräldrarna så att de är med på elevvårds konferenser och de får möjlighet och förtroende att hjälpa till att hitta lösningar för sitt barn. En skola där det är naturligt att vara olika, svårigheter är naturligt i motsats till att vara problemskapare för pedagogerna.

Alla elever ska ta eget ansvar och få coaching att komma vidare om det hänger upp sig. En skola där alla har blivit sedda och deras arbetsinsatser har givit resultat. Mål att arbeta efter ska vara till hjälp men ej till stjälp. Målen ska vara tydliga så att eleverna ska bli medvetna om sin inläring. Detta främjar en god självkänsla hos eleverna.

Kartläggning kopplat till åtgärdstänk, möjliggörande tänk och realiserande.

Kartläggning kopplat till elevens förmågor och till lärande miljön och löningar hittas i dialogen. Hjälpmedel, kompensatoriska-,alternativa-verktyg/verktyg skall ses som en naturlig del. Det som är bra för elever i behov av stöd skadar inte den som inte är i behov av stöd. Genomtänkt kompetensutvecklig som gagnar skolans vision. Tid för samtal och reflektion enskilt och i grupp, både för vuxna och barn. Specialpedagogerna ska STÅ PÅ SIG och arbeta med att Utveckla Utreda och Undervisa. Detta skapar en god grund och stabilt fundament för en skola som får möjlighet att möta, bemöta och ta emot alla elever. Med dessa förutsättningar kan vi lyckas få *En skola för alla* en skola där alla duger och ingen glöms bort, säger en kartläggare.

En av kartläggarna beskriver att drömskolan skulle var ännu mer inkluderande, där alla fick plats och alla fick bästa möjliga utbildning efter sina förutsättningar.

Ett "smörgåsbord" med ett varierat arbetssätt skulle innebära att det inte behövs så mycket kartläggning och utredning. Istället för att utreda skulle man kolla inlärningsstilar, menar informatören och fortsätter att ge exempel på inlärningsstilar då eleven får komma på att läsinläring för honom/henne innebär att lyssna, är bättre än att läsa och därför skall lästräningen bygga på kombinationen, mer lyssna än läsa, menar informatören. Mer flexibel skola åt alla håll. Små grupper till de som behöver det. Engagerade pedagoger, avslutar denna kartläggare med.

5 DISKUSSION/ ANALYS

Först diskuteras studiens resultat kopplade till studiens syfte och frågeställningar. Därefter följer sammanfattning, metoddiskussion, tillämpning och slutligen förslag på fortsatt forskning.

5.1 Kartläggningens betydelse för förändring av lärandemiljön

Syftet med vår studie har varit att undersöka hur en grupp specialpedagoger, talpedagoger, logopedier och psykologer uppfattar ansvariga pedagogers mottagande och intresse för den information som en kartläggning kan ge. Vi har försökt utröna om kartläggningens innehåll/resultat får någon praktisk betydelse för undervisningen. Vi har sökt efter framgångsfaktorer som kartläggarna upplever som viktiga för att skapa en utvecklande lärandemiljö.

Studiens resultat i förhållande till litteraturen och teorier diskuteras/analyseras här under tre rubriker; en skola för alla, handledning leder till utvecklig och bemötande organisation.

5.1.1 En skola för alla

Göransson (2004) skriver om vad som är betydelsefullt för *En skola för alla* en. De som är viktigt är att inkluderingen är en del av hela skolutvecklingen och inte en separat företeelse. Det är också av betydelse att se det som en lång förändringsprocess. Samarbeta, didaktiska samtal, gemensam målsättning och ett fungerande ledarskap behövs.(a.a.) Studien visar att organisationen och pedagogerna måste ha ett inkluderande tankesätt för att möta alla elevers olikheter. Kartläggningens resultat bör leda till att pedagogerna möter eleven på ett sätt som leder till att eleven ges möjlighet att utvecklas optimalt visar vår studie Detta stärks av att utredningsansvaret för rektorer skärptes i juni, 2006 av Skolverket (2001) som vid sin tillsyn sett att skolorna ofta vidtar åtgärder i det enskilda fallet, men inte har en tillräckligt systematisk arbetsprocess.

För att de framgångsfaktorer, fenomen, som studiens kartläggare vid överlämningen ser skall leda till utveckling får samtliga elever med åtgärdsprogram på skolan, är en orga-

nisatorisk handlingsplan / organisatorisk observandumplan upprättande och användande för att organisationen skall kunna ha en översikt som gör aktörernas ansvar synligt, menar vi utifrån studiens resultat. Denna plan skall vara ett verktyg för att kunna observera var skolans aktörer och de kartlagda eleverna är i arbetsprocessen från kartläggning till utveckling. En organisatorisk handlingsplan/observandumplan som skall syfta till översikt och möjlighet att observera hur arbetsprocessen rör sig från kartläggning till optimal utveckling för samtliga kartlagda elever med åtgärdsprogram på skolan. En organisatorisk handlingsplan så att skolans aktörer får överblick och på det sättet kollegialt kan skapa, möta mångfalden i *En skola för alla* där skolans aktörer leder och ser sitt ansvar, detta menar vi leder till framgångsfaktorerna som studiens resultat visar på.

En av kartläggarna menar att en utvecklad utredning, kartläggning skulle kunna vara kartläggning av vilken inlärningsstil som eleven har, detta tar kartläggaren först upp i en drömskola. Vi menar att detta måste vara en naturlig del i arbetsprocessen kring den kartlagde eleven och kan bli verklighet i en organisation, skola som tar ansvar och leder mot en medveten arbetsprocess som då möjliggör utveckling för varje enskild kartlagd elev. Studieteknik utifrån varje elevs inlärningsstil måste därför initieras under elevens första skolår och medvetandegöras och uppmuntras under elevens hela skoltid.

Andra kartläggare i studien gör redan kartläggningar ur ett större perspektiv, d.v.s. ser eleven inte enbart vid utredningstillfället utan kartlägger eleven i sin miljö i samspel med elever och pedagoger. Detta kan ses som att en kartläggning aldrig kan vara en isolerad företeelse. Dessutom skall pedagogen få insikt i sin roll, sina utlärningsutmaningar, för just den eleven och elevens inlärningsmiljö, menade kartläggarna. Detta skulle kunna leda till att pedagoger kommer att uppleva utveckling i sitt åtagande som pedagog om diskussionen kring lärandet och att detta även inkluderar de elever som är understimulerade och därför inte får den optimala utvecklingen i sitt lärande, menar vi. Vi ser att detta skulle kunna tolkas så utifrån en av två framgångsfaktorer som Mc Kinsey-rapporten om framgångsrika skolsystem 2007 kom fram till. De skolsystem, organisationer, som bara koncentrerar sig på stödjande pedagogik uppvisar dåliga resultat och låg förbättring även om man investerar mer i utbildning . Med hänsyn till studiens framgångsfaktorer med förändrat förhållningssätt för den kartlagda eleven menar vi att detta synsätt gynnar alla elever och att mångfalden även inkluderar de elever som inte

får tillräckligt med utmaningar i skolan för att nå sin optimala utveckling i sitt lärande. Ur lärarens utmaningsperspektiv, för att maximera elevens utveckling mot optimalt lärande, måste ämnesdidaktik genom bl.a. kollegial handling såsom learning och lesson studies ske, menar vi. Att även uppmärksamma att vissa elever är understimulerade och att dessa elevers utmaningar måste bemötas för att vi skall kunna tala om, skapa en, *En skola för alla*, belyser det utvecklade tankesättet, ifrågasättandet och att kritik inom organisationen även ger drivkraft i *En skola för alla*, menar vi.

Utveckling, att organisera för att göra goda lärandemiljöer, för alla elever, skapa kompetens för att möta alla elever och ”Att den som vill förändra måste börja med sig själv” pekar, föreläser Rosenqvist om.(Föreläsning Jerry Rosenqvist 060901 Kristianstad). Studiens resultat pekar på just det Rosenqvist menar.

Studiens samtliga kartläggare menar att framgång nås då pedagoger kan samverka, interagera med parter inom och utom skolan och att ansvarsfördelningen mellan aktörerna måste vara tydlig. En av kartläggarna ser att framgång uppnås om pedagogen och organisationen kan vara flexibel och med öppet sinne vågar släppa gammalt och prova nytt. Detta kan tolkas så att dessa framgångsfaktorer endast kan utvecklas i en organisation där handledning och ledning engagerar alla inom organisationen, så att alla förstår det nödvändiga av framgångsfaktorerna betydelse och handlar därefter så att utveckling nås för den enskilde eleven. Enkvist m.fl.(2008) tar upp synen på *En skola för alla*. De skriver att de är övertygade om att många kollegor är inriktade på att vara med och skapa lösningar för de utmaningar som utbildningen står inför, att inte skapa strid, utan kämpa för nödvändiga förbättringar.

Resultatet av studien har vidare visat att våra kartläggare upplevde att segregering åtgärder används när man tror att alla lösningar är uttömda. När organisationen upplever, tror att de inte längre kan utveckla sina metoder backar organisationen in i exkluderande verksamhet. Små grupper, pedagogiska verkstäder eller lilla gruppen organiseras.

Studien visar även att det fortfarande existerar den tron att bara genom att arbetslaget får en resurs i form utav en person, vem som helst, att detta är en resursförstärkning som löser alla problem.

Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling pekat på dilemmat som uppstår för pedagoger som ska lösa alla de motstridiga krav som finns i skolans verksamhet och intentioner. Krav som att eleven ska tillhöra sin reguljära klass i så stor utsträckning som möjligt-samtidigt, även om de i vissa fall anses behöva speciell undervisning. Dilemmat måste hanteras här och nu och i denna hantering finns motsättningen inbyggd. Våra resultat visar på att små enkla förändringar i inlärningsmiljön är viktigt för att möta eleverna och vi menar därför att många pedagoger behöver förstå denna framgångsfaktor. Vi tolkar detta som att eleverna inte skall normaliseras utan istället måste inlärningsmiljön kunna möta alla elevers behov, denna utmaning måste skolan som organisation anta för att verkligen bli *En skola för alla*.

Genom att se på elevers och pedagogers ut- och inlärningsutmaningar utifrån studiens resultat som visar att framgångsfaktorer är att lära i grupp och att då lära av varandra i en god socioemotionell miljö.

Studien visar att det är skolans organisation och pedagogers utläring som måste förändras, så att alla elever bemöts ur ett perspektiv där alla accepteras som de är och blir närande för verksamheten och därmed möjliggörs framgångsrik skolutveckling.

Strandberg (2006) anser att Vygotskij teorier från början av 1900-talet passar väl in i dagens skola eftersom läroplanen uppmuntrar oss att tänka och arbeta i Vygotskij anda. Vår studie visar också att just organisationen och tydlig ledning kring eleven är av största betydelse för elevens utveckling. Åtgärdsprogrammen ska inte endast skrivas på individnivå utan även på grupp- och organisations nivå enligt Lpo 94. Asp-Onsjö (2008) tar upp frågan om särskilda undervisningsgrupper som en åtgärd i skolan idag. Idag poängteras dock att dessa grupper inte ska permanentas utan placeringen i särskild grupp förutsätter att eleven kan/ska återgå till reguljär undervisning. Detta tycker vi är ett typiskt exempel på hur talet om *En skola för alla* bara blir ett tal om *En skola för alla*.

Assarsson (2007) menar att vi gått från att tänka integrerat till inkluderande och nu går mot att tänka att vi har en mångfald. Synen på förhållningssätt idag tolkar vi därför är mångfald. Ur individ, grupp och organisationsnivå måste vi därför förhålla oss till att möta den mångfald som finns, mångfald är det normala, menar vi utifrån studien. När vårt sätt att tänka och handla i skolan, utifrån synsättet mångfald, kommer vi efter kartläggning inte att vara så etikett fixerade som vi anser att skolan som organisation idag

är. För att kunna skapa *En skola för alla*, menar vi att mångfalden måste genomsyra det styrande synsättet i hela skolans organisation.

5.1.2 Handledning leder till utveckling

Här följer diskussion kring handledningens betydelse för att processen från kartläggningens överlämnande till att det verkligen leder till utveckling. Handledning är det viktigaste redskapet för att ge pedagogerna möjlighet att reflektera kring sin utläring och då i synnerhet för elever i inlärningsutmaningar, visar studien. Organisationen och lärares utlärningsutmaningar är bristen på handling, menar vi. För att råda bot på denna brist på handling menar vi att då skolutveckling skall ske är förutsättning för att föra aktörerna mot det bestämda målet optimal, utveckling för den kartlagde eleven, måste kartläggaren möta kartläggningens mottagare där de är såsom Juul och Jensen (2003) beskriver betydelsen av samtal, dialog där aktörerna skapar något nytt.

Med denna handledning menar vi att pedagogerna skapar kunskap vilket leder till att pedagogens utlärningsutmaning blir näst intill obefintliga, då kunskapen, synen på elever i inlärningsutmaningar leder till en självklar, mätbar, viljehandling i skapandet av *En skola för alla*.

Vi menar därför att handledning och ledning kring lärandet är avgörande för att nå den utveckling som den kartlagde eleven har rätt till. I studien är det just handledning med uppföljning som kartläggarna pekar på som en framgångsfaktor.

Enkvist m.fl.(2008) tar upp just detta om kunskapsproduktion inom pedagogikämnet. Den kunskapsproduktion inom skolan/pedagogikämnet som skulle kunna ta resultaten av inhemska och utländska undersökningar och skapa fokus kring fundamentet inom modern inlärningspsykologi, differentiell psykologi, neurovetenskap och kognitionsvetenskap, humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.

Vi menar att det rum för reflektion som Bladini (2005) tar upp, även rymmer det reflekterande samtalet kring lärandet. Värdet av att avsätta tid och reflektera tillsammans i arbetslaget är utvecklande för pedagogers utveckling. Eftersom idén om orimligheten att kunskap går att överföra, flöda från den ene till den andre, denna teori som Platon skriver om ca 400 f.kr., gör bl.a. att vi håller med Bladini att skolans personal med pedago-

giska uppdrag, istället får denna överföring, vetenskap genom reflekterande samtal, handledning som leder till utveckling.

Sahlin (2004) tar upp just detta utvidgade perspektiv på handledning. Stort intresse lägger Sahlin för vad handledning är och kan vara, detta eftersom handledning endast är lite bearbetat i styrdokumentet. Detta utvidgade perspektiv kring lärandet, skulle kunna vara det viktigaste att ha i en utvidgad handledning, för att föra kartläggningen från överlämnande till verklig utveckling. Vi menar att leda kartläggning mot utveckling, borde vara en ny förgrening i handledning i den modell i form av ett träd, som Bergman och Blomqvist (2004) beskriver. Förgrening utifrån den del i handledningsträdet, leda och då med förgreningen strukturerad ledning såsom Leda med Lean. Handledning utifrån studiens resultat måste ledas, organiseras, skapas utrymme för, genom att planering görs redan i organisationens terminskalendarium i form av att varje arbetslag minst en gång i månaden, helst var fjortonde dag, ägnar en till en och en halv timme kring framgångsfaktorer, faktorer såsom t.ex. upprättande utav åtgärdsprogram och implementering av verktyg. Det vill säga att mobilisera hela organisationen och skapa kompetens för att genomföra ständiga förbättringar i undervisningen, skolutveckling.

Undervisningens innehåll och andra faktorer, mekanismer, tar Brante (2008) upp då han behandlar lärares konstituering, hur ett antal mekanismer, både medvetna och omedvetna, ligger till grund för uppkomsten av lärare som tänkande och handledande individer, och som kollektiv, skriver Brante (2008). Han menar att t.ex. mekanismer i Lpo 94:s riktlinjer för pedagogers arbete, där pedagogerna själva ständigt skall ifrågasätta sin egen verksamhet, att eleverna arbete skall individualiseras och att eleverna ska ha inflytande över sitt arbete, måste reflekteras och påverka pedagogen till förändrad handling. Han vill att pedagoger ska kunna stärka sin roll som professionell i skolan. Studiens kartläggare ser att detta sker i det reflekterande samtal, handledningssamtal som leder till reflektion, det kompetenta samtalet som i sin tur leder till ett förändrat beteende, förmågan att leda sig själv till verklig utveckling för den kartlagde eleven.

Gustavsson (2008) tar upp hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan för att bli, som hon skriver, en bättre lärare. Detta menar vi är ett praktiskt exempel på hur lärande kan diskuteras, lärares kunskap om sitt eget utlärande måste bli till reflektion i handledning, som leder till att läraren blir uppmärksam på sitt eget handlande och utifrån detta konstruerar ny kunskap. Samtal som riktar sig mot innehållet i undervisningen, i den form som Gustavsson (2008) redovisar nämligen Learning

studies där de samtalar om och hanterar lektionsinnehåll. Under Gustavssons studies gång introduceras successivt en teori om lärande, variationsteorin. Pedagogens egen praxisteori möter här det nya perspektivet, i något som vi menar kan kallas för en utvecklad handledning. Pedagogernas egen praxisteori som, i Gustavssons studie (2008), vållades vissa problem. Dessa vissa problem menar vi är pedagogers utlärningsutmaningar. Gustavssons studie visar att lärarna förhållandevis snabbt förändrade riktning på sina samtal från att primärt rikta sig mot alla arrangemang till att primärt rikta sig mot innehåll och lärandets objekt då frågeställningarna uppdaterades i anslutning till pedagogernas konkreta arbete.

Lytsy (2008) diskuterar i sin artikel det faktum som Ingrid Carlgren tar upp. Carlgren menar, enligt Lytsy, att det märkliga inte är att diskussionen om undervisning har börjat föras, utan den märkliga tron på att barn lär sig det vi vuxna vill och har bestämt att de ska lära sig i skolan, utan att de för den skull undervisas på ett för den eftertraktade kunskapen eller förmågan medvetet och anpassat sätt. Utifrån studiens resultat menar vi att detta är något som behöver handlednings samtals kring. I samma artikel fortsätter Lytsy att peka på samma framgångsfaktorer som våra kartläggare i studien även pekar på, nämligen pedagogers kunskaper. Vi anser att pedagogers utbildning och kunskaper skall vara adekvata utifrån elevernas behov, framtidens samhällsmedborgare. Framtidens medborgare, menar vi måste ha kunskaper så att de kan möta kraven och utmaningarna i framtiden. Detta innebär ett förändrat kunskapsbegrepp. Inte den märkligt instrumentella uppfattningen om vad kunskap är, som vissa pedagoger har, menar vi och hänvisar till artikeln där Enkvist m.fl. (2008) skriver. De rekommenderar regeringen att byta ut "kunskapsinnehållet i skolorna" eftersom vi nu upplever en, ospecificerad men ny "konkurrenssituation i världen".

Vår studie visar på framgångsfaktorn goda ämneskunskaper, vilket även Mc Kinsey-rapporten om framgångsrika skolsystem från 2007 som Enkvist m.fl. (2008) beskriver. Framgångsrika skolsystem förmår att kombinera pedagogisk utmaning med goda ämneskunskaper och starka stödstrukturer. De system som bara koncentrerar sig på stödjande pedagogik uppvisar dåliga resultat och låg förbättring även om man investerar mer i utbildning. Slutsatsen enligt de fem, Enkvist m.fl. (2008) drar av McKinsey-rapporten är att de elever som har svårast att lyckas i skolan tjänar mest på en pedagogik där man kan mäta resultaten och på det sättet försäkras sig om att alla kommer med från

början. Bara det man mäter kan man förbättra menar de fem, Enkvist m.fl.(2008). Vi menar att detta stärker studiens syfte och resultat hur viktigt det är att kartläggningen får ett kompetent mottagande som då leder till en god lärande miljö.

När åtgärdsprogrammet upprättas i samband med överlämningen av kartläggningen och följs av uppföljning med handledning, uppnås bästa utveckling, visar studien.

Vi menar att den värdering pedagogerna har som upprättar åtgärdsprogrammet visar hur kartläggningens resultat uppfattats. Vi undviker ordet inlärningssvårigheter eftersom vi utifrån resultaten i denna studie ser att svårigheterna ligger i inlärningsmiljön; i pedagogers utlärningsutmaningar i mötet med den kartlagde elevens inlärningsutmaningar.

Asp-Onsjö (2008) visar i sin studie om åtgärdsprogram att åtgärdsprogram förstärker sättet man redan arbetar på. I en inkluderande verksamhet stöder arbetet med åtgärdsprogram inkludering, pedagogiska strategier analyseras och samordnas. I en exkluderande verksamhet förstärks exkluderande handlingar genom åtgärdsprogrammet och befäster synen på individen som ägare av problemet. Vi menar att ett åtgärdsprogram kan för eleven ge stora negativa konsekvenser i de fall då handlingsberedskapen i organisationen och hos pedagogerna saknas, vilket gör att eleven görs till bärare av problemet. Därför måste det handledas kring dessa faktorer i samband med överlämnandet för att mottagarna skall ges möjlighet att reflektera och på det sättet få möjlighet att förändra sitt tänk. När mottagarnas tänk kring kartläggningens resultat förändras eller förstärker mottagarens handling, utlärningsutmaning leder denna tankeprocess mot den utveckling till optimalt lärande som den kartlagde eleven har rätt till.

Normell anger (2002) skäl i handledningssammanhanget som för processen framåt mot utveckling; handledning ger utrymme för reflektion och lärande menar de. Vi tolkar att det är den reflekterande delen av handledningen som pedagoger inte tar sig tid till under sin arbetsdag. Därför blir handledningen vid överlämningen en givande pedagogiskt samtal och tid för reflektion, som inte enbart gynnar den kartlagda eleven, utan även andra elever visar studien på. Vi kallar detta det kompetenta mötet, det konstruktiva mottagandet av kartläggningen.

Studiens kartläggare förvånades av att det fortfarande finns elever som bemöts och möts på ett sådant sätt att de känner rädsla. Vår arbetslivserfarenhet sedan början av 1980 talet, då handledning redan existerat i någon form sedan 1970 talet i uttalad form, såsom Goldinger (1984) och Rask och Wennbo (1983) beskriver, gör att vi förvånas över att fortfarande höra kommentarer kring handledning såsom att dessa ”är populärt för tillfäl-

let” eller att ”det bara är en massa möten” eller att ”forskning är bara en massa professorer som uttalar sig” Vi tolkar att dessa lärare/pedagoger inte i sin organisation har fått inplanerad möjlighet att reflektera i handledning, reflektera utifrån dagens forskning om den lärandemiljö de själv skapar, som en del utav den organisationen de ingår i. Vi menar att detta pekar på att den organisation som individen, läraren ingår i måste skapa kompetenta möten där dagens forskningen får en naturlig plats och där kraften i benämmandet kan utvecklas.

Crafoord (2005) skriver om det förhållande som t.ex. i Kejsarens nya kläder visar att kraften i benämmandet är rörlig och inte fixerad. ”Det är framförallt det *första* tydliggörandet, benämmandet, som har den förändrande kraften. Det är viktigt att det sker vid en tidpunkt när kraften är som mest verksam. Vi menar att det är i mötet vid överlämnandet av kartläggningen och i och med denna överlämning så måste arbetsprocessen startas. Detta visar studien på. Crafoord menar att det ytterst verksamma benämmandet i samtal handlar ofta om att göra något tydligt som ändå är uppenbart för alla parter. Vi menar att själva kartläggningen bekräftar i stort vad mottagarna redan uppfattar som utmaningar för den kartlagde eleven, men inte är tillräckligt medveten eller har tillräckligt reflekterat över sin egen utmaning i mötet eleven. Crafoord skriver att benämmandets konst inte är möjlig att lära ut. En god kombination av kunskap, erfarenhet, empati och omdöme samt sinne för humör förutsätter den. Vi tolkar att styrkan ligger i att den som får handledning får möjlighet att sätta ord på upplevelser och tankar kring elevens inlärningsutmaningar och sina egna utlärningsutmaningar. Språkbruket i handledningen tar Mollberger upp, hur vi benämner saker har stor betydelse, vilken språkkultur som har företrädesrätt i samtalet är avgörande för samtalets utveckling och resultat. Studiens kartläggare pekar på kroppsspråkets betydelse i hur de uppfattar mottagarens engagemang utav kartläggningens resultat och vilja att utveckla lärandet för eleven. Studiens kartläggare uppfattade om intresse fanns då kroppsspråket visade på intresse och att det ställdes framåtsträvande frågor med syfte att komma från kartläggning till utveckling, appreciative inquiry, där frågor om framtiden är av central betydelse, vilket Bergman och Blomqvist (2004) också pekar på.

I studien ser vi att en viktig framgångsfaktor är handledning som leder till att pedagoger i utlärningsutmaningar utvecklas, så att elevernas inlärningsutmaningar minimeras. Studien visar och vi anser att mötet vid överlämnningen av kartläggningen skall ses som det första samtalet i en kollegial handledning. Detta första möte skall åtföljas av fler uppföl-

jande möten för att processen inte skall stanna av utan att istället utvecklar tankarna hos mottagarna utav kartläggningen. Studien har visat att för att detta skall komma till stånd måste det finnas en tydlig struktur, rutiner, som arbetar för en utvecklande lärandemiljö och att detta måste ledas i handledning. För att detta skall bli möjligt ansvarar skollagen för att organisationen bär detta ansvar, vilket skollagen anger.

5.1.3 Bemötande Organisation

I en bemötande organisation menar vi att det i skolans skall finnas rutiner för hur en kartläggare skall gå vidare om denne vid överlämnandet av kartläggningen märker att kartläggningen inte tas emot på ett sätt som leder till en förändrad utläring.

En plan med samtliga kartlagda elever med åtgärdsprogram/handlingsplan menar vi är ett sätt att föra överlämnandet av kartläggningen till arbetsprocessen optimala lärandet utvecklingen för varje enskild elev.

För att kunna skapa en helhetsbild av elevens ska detta, enligt Ahlberg (2001), göras genom att kartlägga skolans styrning, organisation och kultur. Det gäller att försöka skapa en bild av den enskilda skolans organisation och hur arbetet för att stödja elever gestaltar sig. Studien visar att just organisationen kring eleven är av allra största betydelse för utveckling. Det krävs god och tydlig ledning för att uppnå en organisation som klarar av att vara flexibel så att alla elever kan mötas och bemötas rätt.

Ahlberg (2001) skriver om det faktum att vad eleven kan och är förtrogen med är viktigt att bygga på. Socioemotionella aspekter är viktiga att ta med såsom elevens attityd och inställning. Studien visar på att det är av stor vikt att uppmärksamma det som fungerar. Att kartläggningen skall ta sitt avstamp i vad eleven kan och inte i vad eleven inte kan, visar studien på. Dessutom skall fortsatta mål vara framåtsyftande. Asp-Onsjö (2006) anser också att handlingsplanerna ska vara framåtsyftande och precisera mål på både kort och lång sikt.

Bemötande av eleven och det vi i studien kallar möta elev, d.v.s. möta eleven där den är p.g.a. sina utmaningar, pekar studien mycket klart på att det är många små förändringar som gör att eleven får framgång i sitt skolarbete. Vi menar att specialpedagogen har en viktig roll i att föra ut denna kunskap, dels genom arbetet i arbetslaget och dels genom utarbetandet och uppföljningen av åtgärdsprogram. Organisationer, många pedagoger

har en insikt kring en elevs utmaning, det kallar vi bemötande. Stigmatiserad syn eller risk att generalisera, etikettering gör att det vi kallar möta, möta eleven där den är, hindras, är en utmaning i skapandet av en god lärandemiljö .

Ahlberg(2001) skriver, för att skapa en god lärandemiljö för alla elever krävs kommunikation mellan olika nivåer i skolan . Det måste det finnas en tydlighet och framförhållning i organisationen, menar Ahlberg. Förutom många små förändringar som framgångskriterier visar vår studie även på att tydlighet är ännu en framgångsfaktor. Ahlberg skriver om vikten av en flexibilitet i organisationen, detta visar även studien är en viktig framgångsfaktor. Vi menar att en organisation skall ha en sådan flexibilitet att den inte står och faller med att handlingsförmågan brister då elev med stora inlärningsutmaningar möter en organisation som då hamnar i svårigheter eftersom handlingsberedskapen saknas. Organisationen skall byggas på en stabil grund. Denna grund bygger på, tydlig struktur, gott bemötande, kunnig personal som kan ställa om sitt arbetssätt för att kunna möta olika inlärningsstilar hos eleven.

Två andra framgångsfaktorer som studien pekar på är kontakten mellan hem och skola fungerar och att de vuxnas bemötande mot varandra är viktigt för att eleverna skall kunna se goda förebilder hemma och i skolan. Barn gör inte vad vi säger, utan vad vi gör.

Gunnarsson (1999) nämner också att en viktig aspekt vad gäller bemötandet, är samverkan med elevernas hem. Om det finns en trygg relation mellan skola och föräldrar känns det tryggt för eleven, då skola och hem drar åt samma håll utvecklas eleven.

En utvecklande skolmiljö är den miljö där eleverna upplever att de lär och utvecklar kunnande. Där de känner uppskattning och klarar av sina uppgifter. Där de upplever självständighet och meningsfullhet, framtidstro och har positiv självvärdering.

Men det viktigaste enligt Gunnarsson är hur elever upplever sina lärare. I detta sammanhang tar Gunnarsson även upp vikten av en fungerande organisation. Att det finns en skolledning som ser och värdesätter pedagogernas arbete. Ömsesidig respekt mellan skolledning och pedagoger och dessutom ett väl fungerande samarbete pedagoger emellan där erfarenheter utbyts och kunskap utvecklas. Pedagoger är skolans viktigaste resurs för elevers lärande. För att pedagogen ska lyckas bemöta eleven rätt krävs att han själv känner sig uppskattad, respekterad och har ett reellt inflytande. Om pedagogerna känner sig trygga kan de möta eleverna på ett tryggt sätt. Alla elever måste få möjlighet till en skolmiljö där de känner trygghet, respekt och kompetens mellan skola och elev

med utgångspunkt i elevens egen identitetsutveckling. Förutsättningarna för ett rätt bemötande hänger nära ihop med en inkluderande skola visar studiens kartläggare som förmedlar just detta att bemötandet är av allra största betydelse för en skola där eleverna kan lyckas och utvecklas.

Studien utgår ifrån det fenomen som uppstår när kartläggarna överlämnar kartläggningen till mottagarna av kartläggningen och hur kartläggarna uppfattar mottagandet utifrån tanken på en optimal lärande miljö för den kartlagde elevens utveckling. Slutsatsen av vår studie är att vi fortsättningsvis skall tala om *En skola för alla*, men utifrån de framgångsfaktorer som våra kartläggare uppger i studien. Dessa framgångsfaktorer och begrepp för utveckling behöver bli vars och ens egendom i organisationen, väcka engagemang som leder till handling, utvecklig för den enskilde eleven. Detta sätt att tala om *En skola för alla* ur en sociokonstruktionistisk diskursanalytisk ansats med en utvecklad handledning i ett kompetent möte leder till *En skola för alla* på 2010-talet, menar vi utifrån våra resultat.

I en skola för alla på 2010-talet är dessa verktyg; åtgärdsprogram/handlingsplan och arbetsprocessen kring dessa grunden för en livslång utveckling. Det är först när mottagarnas tankar kring den kartlagde eleven blir handling utifrån kartläggningen, som utveckling för den kartlagde eleven sker. För att engagera alla medarbetare är det nödvändigt att organisationen använder ett tillvägagångssätt så att en förståelse för begreppen leder till handling som blir mätbar utveckling för eleven.

Ett tillvägagångssätt skulle kunna vara det Eriksen, Fischer och Mönsted (2009) skriver om för att leda i offentlig verksamhet och tjänstesektorn.

Där deras begrepp är 1) värde, i vår bransch menar vi att det är de framgångsfaktorer som vår studies kartläggare förmedlar. 2) slöseri är deras andra begrepp, vilket vi menar utifrån våra resultat och analys är den brist på ansvar, otydlighet i handlingsplan/åtgärdsprogram på organisations-, grupp- och individnivå. Det talas om vem som skall ansvara för åtgärden, men tydliga och mätbara mål för hur förmågan skall erhållas i lärandemiljön för att eleven, skrivs eller tänks det inte tillräckligt om, menar vi utifrån studiens resultat. Hur organisationen tar ansvar för lärandet är en utmaning som kräver ett tydligt ansvar och förståelse för pedagoger och elevers utmaningar.

De framgångsfaktorer som studien visar, kräver en ledning utav pedagoger och organisation där framgångsfaktorer inte bara blir ett begrepp utan en tanke som pedagog och organisation upplever som avgörande och därför leder till ansvarsfulla handlingar och

minimerar slöseri i arbetsprocessen mot utveckling för eleven. Eriksen, Fischer och Mönsted (2009) ser detta som 3) ett flöde, vilket vi menar i studien kan tolkas som den fungerande arbetsprocessen från kartläggning till utveckling för eleven. Arbetsprocessen kallar de flöde i produktionen så att produkterna utvecklas, inom skolan menar vi att detta skulle kunna kallas för pedagogers/lärares utlärningsutmaningar – elevers inlärningsutmaningar och aktörerna kring kartläggningens brist på egen ledning utifrån en överblick, en observandumplan. För att studiens framgångsfaktorer skall kunna verka måste organisationen ha rutiner menar kartläggarna. Vi tolkar detta som att en observandumplan är ett sätt att synliggöra, benämna och göra så att arbetet kan ledas av de ansvariga kring kartläggningen på ett effektivt sätt . Översikt över samtliga elever som är kartlagda och har åtgärdsprogram, tittar skolverket bl.a. på vid utvärderingar. Vi menar att en förteckning inte räcker över samtliga kartlagda elever med åtgärdsprogram, utan att kartläggning och arbetsprocessen kring uppföljning av åtgärdsprogram blir ett dokument, vi kallar det en observandum plan, där mottagarna av kartläggningen på ett översiktligt sätt kontinuerligt dokumenterar. Det som Eriksen m.fl. (2009), kallar flöde det att produkten flyter genom processen med så få stopp och byten som möjligt. Flöde menar de endast kan låta sig göras då produktionen sker i ett 4)dragande system. Vi menar att detta i vår bransch är att ständigt möta eleven där den är, utifrån det kompetenta mötet med uppföljning kring en kontinuerlig uppdaterad utvecklad kartläggning som benämns, dokumenteras i observandumplanen. 5) Författarna nämner slutligen i Leda med Lean att hela organisationen måste mobilisera genom att och skapa kompetens för att genomföra ständiga förbättringar, i vår bransch skolutveckling. Genom att redan i terminskalendarium för organisationen, arbetslaget, skolan, planera in handledning kring framgångsfaktorerna, fenomenen som påverkar ”draget” från kartläggning till utveckling. Vi menar detta utifrån studien, och det vi kallar för ut- och inlärningsutmaningar, att organisationen på alla nivåer; organisations-, grupp- och individnivå måste ta ett ansvar på liknande sätt för att få ett dragande system, det vi kallar en god lärandemiljö, så att eleverna utvecklas optimalt i sitt lärande.

5.2 Sammanfattning

Syftet med vår studie är att undersöka hur en grupp kartläggare uppfattar ansvariga pedagogers beredskap för utveckling utifrån en kartläggning. Särskilt studerade vi vilka framgångsfaktorer informatörerna upplever som viktiga för att skapa en utvecklande lärandemiljö för den kartlagde eleven.

Våra problemformuleringar som vi sökt svar på har varit följande:

- Hur sker överlämningen av kartläggningen?
- Hur får kartläggningen pedagogerna i arbetslaget att påverka utläringen för elever i inlärningsutmaningar?
- Kan kartläggarna redan vid överlämnandet uppfatta pedagogernas inställning till att skapa en god lärandemiljö?
- Hur kan kartläggarna se att pedagogerna skapat ett framgångsrikt ut- och inlärande?

Våra kartläggare, specialpedagoger, psykolog och logoped förmedlar sina upplevelser genom kvalitativa intervjuer, där de beskriver hur de uppfattar att pedagoger och skolan som organisation kommer att utveckla undervisningen efter kartläggningens överlämning, så att lärandesituationen, eleven inte befinner sig i inlärningsutmaningar och att inte heller pedagogen själv, befinner sig i utlärningsutmaningar. Att hela organisationens utmaning är att skapa en god lärandemiljö utifrån kartläggningen. Kartläggarna ser framgångsfaktorer för utveckling från kartläggningen för att ett optimalt lärande därigenom skall leda till utveckling för den kartlagde eleven.

I litteraturgenomgången har vi tagit upp två nya begrepp. Pedagogers utlärningsutmaning och elevers inlärningsutmaning, som vi lyfter fram för första gången i litteraturlösa delen. Det talas så mycket om *En skola för alla*. Detta ständiga tal menar vi äntligen behöver leda till utveckling, konkret handling, med dessa begrepp vill vi vinkla diskussionen mot en skola som verkligen blir *En skola för alla*, i den närmaste framtiden.

Då behöver vi kanske varken specialpedagoger eller speciallärare utan då behöver inte övrig pedagogik kompensera. Dessa förändringsagenter behöver kanske istället ligga i framkanten, vara utvecklingsagenter, som förbereder skolans organisation inför det

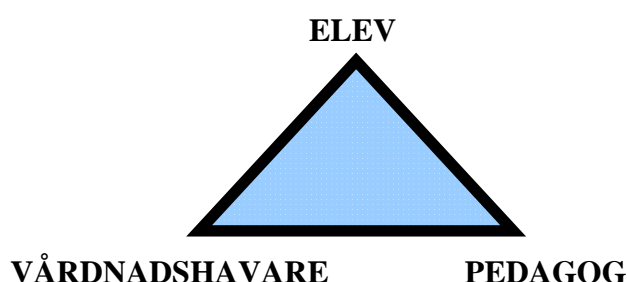
framtida samhället d.v.s. förbereder förändringar för att möta ett föränderligt samhälle, vilket kräver en ständigt förändrad god lärandemiljö.

Alla pedagoger måste kunna möta alla elever genom att förändra sitt arbetssätt beroende på elevens utmaningar.

Detta menar vår studie skall göras genom interaktion på individ- grupp- och organisationsnivå. Studien visar på att utvecklingen efter kartläggningens överlämnande först sker då handledningssamtal leder till ett förändrat tankesätt, utifrån kartläggningen och åtgärdsprogram/handlingsplan. Förändrat bemötandet efter kartläggningens överlämnande som leder till optimalt lärande för eleven visar också studien. Organisationen skall enligt vår studie vara organiserad på ett sådant sätt att den kan bemöta och möta eleven där den är vilket innebär att skolan blir *En skola för alla*.

Samförståndet mellan aktörerna i mötet mellan hem och skola, som leder till att parterna drar åt samma håll är en framgångsfaktor.

Figuren 6.1 nedan visar vilka tre parter som direkt skall beröras i och med överlämnandet av kartläggningen .



Figur 6.1: Samarbete kring eleven.

Att skolan tar hela ansvaret då hemmet saknar detta ansvar.

Elevens individuella egenskaper har också betydelse för framgångsfaktorer för inläring. De elever som har goda grundförutsättningar med sig till skolan har större chans att lyckas. Individer som känner sig delaktiga och har insikt om sitt eget lärande där eleven kan se sina egna resultat och sin egen utveckling kan skapa tillit och förtroendet till sin egen förmåga och får då en god självbild.

5.3 Metoddiskussion

Under arbetets gång har tankarna om vårt syfte ändrat riktning, dock har syftet hela tiden varit detsamma. De svar som vi fick ut av intervjuerna stämde inte med vår hypotes, en hypotes om att intervjuaren skulle handla om praktiska lösningar såsom alternativa verktyg och läs och skriv träning. I stället kom studien att handla om åtgärdsprogram, samtal, handledning. Med tanke på detta hade vi varit hjälpta om vi hade gjort intervjuerna tidigare. Litteraturen vi läste innan vi gjorde intervjuerna, fick till viss del bytas ut mot litteratur som handlade om de vi fått i svaren.

5.4 Tillämpning

Studien bidrar för vår egen del, med att vi ser på kartläggning på ett nytt sätt. Kartläggningen i sig är endast en vägvisare, ställer in kompassriktningen, det viktiga är vilken handling som uppstår efteråt. Hur den lämnas över är viktigt och hur mottagaren förvaltar de nya kunskaperna för att skapa en god lärande miljö. För vår del som blivande specialpedagoger ser vi att det finns många delar i vårt framtida arbete där det är viktigt att förmedla våra kunskaper till kollegor, då ser vi att handledning är ett av våra viktigaste verktyg. Vi ser också att vi har en stor uppgift i arbetet med åtgärdsprogram så att de fokuserar på grupp- och organisationsnivå inte enbart på individnivå.

Vi vill också anknyta till Vetenskapsrådet (2007) Jerry Rosenqvist där han skriver om förslag på angelägen forskning. Rosenqvist tar upp att det fortfarande forskas ur ett kategoriskt perspektiv där eleven på ett tämligen lätt sätt ses som bärare av de problem som specialpedagogiken ska lösa. Att det under senare tid har tenderat till att forskas mer ur ett relationellt perspektiv välkomnar Rosenqvist och ser dessutom det som ytterst angeläget att forskningen sett ur det relationella perspektivet ökar. Delaktighet och gemenskap är viktigt i det relationella perspektivet. Vi anser att vår studie är fokuserat på ett relationellt perspektiv och det känns väldigt bra att vi har fått många nya infallsvinklar i vårt kommande arbete som specialpedagoger.

.

Vi tycker det är viktigt att fokus ligger på det relationella perspektivet med ett ständigt meningsskapande mellan aktörerna från kartläggning till handling. Meningsskapande är

ett centralt begrepp i ett sociokonstruktionistiskt och diskursanalytiskt sätt. Vi pratar inte om att uppfinna hjulet hela tiden utan att vi hela tiden måste omkonstruera det tillsammans, detta för att vi alla i processen vet vart vi är på väg. Nodalpunkter, det centrala, är för oss de nyckelord, teman som studien skapar och som visar vägen för utveckling.

Eftersom vi båda har haft den stora förmånen att arbeta som specialpedagoger de senaste åren har vi haft mandat, legitimitet som gjort att flera utmaningar kommit i vår väg. Dock skall sägas att i våra tidigare tjänster, som tidigare-senare-lärare /mellanstadielärare, där traditionen i organisationen givit oss möjligheten att ha eleverna, liksom eleverna har oss i sin närhet, vilket underlättar för det relationella perspektivet. Att handleda pedagoger i grundutbildningen och pedagoger ute på fältet, samtidigt som de ges möjlighet att studera sig själv och varandra i hur lektionsdesignen ser ut menar vi är framgångsfaktorn som får konsekvensen att pedagogers bemötande, innan eleven befinner sig i svårigheter och gör att eleven inte möter inlärningsutmaningar, i de godaste av alla världar, *En skola för alla*.

Med fokus både på pedagogers utlärningsutmaningar som påverkar elevers inlärningsutmaningar, lika mycket som på elevernas inlärningsutmaningar, medfödda eller förvärvade. Detta förtydligade, mer ansvarsspecificerade fokus är det bemötande som alla pedagoger måste ha, i det samhälle vi idag lever i, enligt dagens forskning. .

Denna studie visar på hur pedagoger tillsammans kan skapa denna kommunikationsteoretiska diskurs i en organisation där man på varje skola, gemensamt tagit diskursinriktningsbesluten för att kunna kalla sig *En skola för alla*. Det skulle kunna innebära att om man kan bli en certifierad miljöskola, kan man enligt vår mening med hjälp av de framgångsfaktorer som studien visar på även kunna hissa flaggan för att skolan uppfyller de krav som behövs för att skapa *En skola för alla*.

5.5 Fortsatt forskning

- Att undersöka hur specialpedagoger har lyckats i sin utvecklande och ledande roll i skolutveckling i verksamheten.
- Rutiner för skriftliga omdömen som för åtgärdsprogram? Att undersöka hur en skola bestämmer vilka som får kartläggning och vilka som inte får. Finns det ett heltäckande system eller är det godtyckligt.
- Dessutom har vi tänkt på hur det skulle vara att följa en elev hela vägen från kartläggning till utveckling. Forska genom observationer och intervjuer i den kartlagda elevens klassrum och hela skolans lärande miljö.
- Inkludering, fungerar det i praktiken och om det gör det, hur är skolan organiserad för att lyckas.
- Utarbetande av material med förslag på ingångar i handledning och learningstudy och inlärningsstilar för att föra förändringsprocessen till utveckling i En skola för alla
- Forskning kring föräldrars uppfattning om hur de fört en kamp för att få pedagoger i utlärningsutmaningar att förstå deras barns/ungdoms inlärningsutmaningar.
- Vi skulle vilja se forskning kring Lean, ett management begrepp som hittills har avsett optimering av industriproduktion men i en serie om Gott ledarskap, presenteras 2009; Att leda med Lean, i offentlig verksamhet och tjänstesektorn. Skulle detta gå att utvecklas på skolans organisation, detta skulle vi vilja att det forskas om.
- Att studera och forska på vilken betydelse pedagogerna språk har, språket och attityder de har då de talar med och om eleverna. Vilka sociokulturella perspektiv råder i skolorna.

EPILOG

Redan på första föreläsningen på specialpedagogutbildningen i Kristianstad 060901 talade Jerry Rosenqvist om att specialpedagogen skall vara en förändringsagent i skolan, för att skapa en skola för alla.

Till vårt första litteraturseminarium läste vi Nilholm (2003), där han behandlar perspektiv på specialpedagogik. Han talar om att ha överblick över ett så komplext fält som specialpedagogiken är. Detta överblickande helhetsperspektiv, fågelperspektiv, illustrerar Nilholm med inte vilken fågel som helst utan just med stormfågeln. Stormfågeln som glider välbalanserat, överblickande över stormande vatten och kommer in till kusten först då det stormar och blåser. Specialpedagogen och tidigare specialläraren har i sin yrkesroll ryckt ut först då det stormat.

Utifrån våra resultat i studien, Från kartläggning till – utveckling, pedagogers utlärningsutmaning – elevers inlärningsutmaning - utifrån pedagogers handlingsberedskap i ett specialpedagogiskt perspektiv, menar vi att det förebyggande arbetet har börjat anammats under senare tid och att det ska i framtiden ligga i fokus för att bättre möta elever i *En skola för alla*.

Vi har i dagsläget inte hittat någon fågel, som kan symbolisera just detta att vara steget före och att vara en utvecklare, förändringsagent. Den fågel vi behöver gör inga uttryckningar när det stormar utan har förberett en god lärande miljö.

En god lärande miljö där de pedagogiska insatserna inte symboliseras utav en fågel eller person utan en god lärande miljö; ett in och utlärningsfält är den aforism som får sammanfatta studiens resultat.

Tillägg

I Nilholms reviderade upplaga 2007 har han på framsidan ett blommande fält med le-kande barn . Aforismen, bilden, symbolen, för *En skola för alla* 2007, den goda lärande miljön; ett in och utlärningsfält som möter mångfalden, allas olika egenskaper.

LITTERATUR

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Dahlgren, Fransson, Kroksmark, Lawenius, Newman, Perneman, Pramling, Svensson, Säljö, Wennestam (1989). *Som vi uppfattar det – elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram dokument eller verktyg*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Asp-Onsjö, Lisa (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarsson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* <http://hdl.handle.net/2043/3417> 100512
- Bergman, Susanne & Blomqvist, Camilla (2004). *Uppskattande samtalskonst – om att skapa möjligheter i samtalets värld*. Stockholm: Mareld.
- Bladini, Kerstin (2005). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Akademisk avhandling. Karlstad universitet.
- Brante, Göran (2008). *Lärare av idag*. Malmö: Holmbergs.
- Crafoord, Clarence (2005). *Människan är en berättelse*. Stockholm: Natur och kultur.
- Cramer, Sharon F (2006). *The special Educator's guide to collaboration*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin Press.
- Damsby, Gunvor (2007). *Kompensatoriska datorprogram – en dyslektikers möjlighet*. <http://www.skane.se/Public/HAB/FoUbulletiner/100foubulletin2007nr02.pdf> 100512
- Danielsson, Lennart & Lijeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, Martyn (2006). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt*. Lund: Studentlitteratur.
- Engqvist, Anders (1996). *Om konsten att samtala – en bok för människor i kontaktyrken*. Stockholm: Prisma.
- Enkvist, Inger; Frykman, Jonas; Ingvar, Martin; Larsson, Hans Albin & Witt Brattström, Ebba (2008) *DN Debatt 080921, "Klasstillhörighet styr när elever sällas ut" Fem professorer varnar för negativ spiral inom skolväsendet: Vi håller på att få en skola som sorterar ut eleverna efter föräldrarnas bildningsnivå*. Stockholm: Bold, DNEX tryckeriet.

- Eriksen, Mikkel; Fisher, Thomas; & Mönsted, Lasse (2009). *Att leda med lean – i of-fentlig verksamhet och tjänstesektorn*. Höganäs: Bokförlaget Kommunlitteratur AB.
- Goldinger, Barbro (1984). *Familjegrupper i skolan – Skolklassen som mötesplats för barn, föräldrar och lärare*. Stockholm: W&W.
- Gunnarsson, Bernt (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Laila (2008). *Att bli bättre lärare – Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Umeå universitet. Distribution: Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärarutbildning.
- Göransson, Kerstin (2004). *Barn som blir elever*. Stockholm: ala FUB;s Forskningsstiftelse.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla, elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogens värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- Kimber, Birgitta (2006). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*. Solna: Ekelunds/Gleerups Förlag.
- Liljegren, Britta (2000). *Elever i svårigheter – Familjen och skolan i samarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lytsy, Anna (2008). *Om forskning och utveckling i skola och förskola*. Stockholm: Skolporten.
- Madison, Sigrid & Johansson, Judith (1999). *Dyslexi – Vad är det? – Vad kan vi göra?*. Lund: Madison Läromedel.
- Mattsson, Heimdahl (2008). *Mot en inkluderande skola?*. Härnösand: Specialpedagogiska Skolmyndigheten.
- May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mesibov, Gary B; Shea, Victoria & Schopler, Eric (2007). *TEACCH – autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Mollberger, Hedqvist (2006). *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* Stockholm: HLS-förlag.
- Nilholm, Claes (2006). *Möten – Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, Claes (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, Margareta (2002). *Pedagog i en förändrad tid- om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, Lisbeth (2008). *Educational encounters with adult students in difficult learning situations* Lund: Department of Education, Lund University.
- Ohlsson, Jon (Red.).(2004). *Arbetslag och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (2007). *Att se möjligheter i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt & Asp-Onsjö, Lisa (2000). *Insamling om uppgifter om åtgärdsprogram*. Promemoria. Göteborg: Göteborgs universitet, Enheten för specialpedagogik.
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm:Liber.
- Persson, Bengt (2010-04-23). Föreläsning: Högskolan i Kristianstad.
- Rask, Lena & Wennbo, Ulla (1983). *Bemötas eller Bedömas*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, Jerry (2006-09-01), Föreläsning: Högskolan Kristianstad.
- Rossmann, Gretchen B & Rallis, Sharon F (2003). *Learning in the field*. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications.
- Runesson, Ulla (2010) Hur får vi dem att lära sig det vi tänkt?
<http://www.skolporten.com/art.aspx?id=a0A20000000DeW4&typ=art> 100512
- Sahlin, Birgitta (2004). *Utmaning och omtanke: en analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. Stockholm: HLS förlag.
- Saloviita, Timo (2003). *En skola öppen för alla*. Vasa, Finland: Lärums-förlaget Duvan.
- Skolverket (2000). *Den europeiska dimensionen i svensk skola - En studie ur ett skolutvecklingsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001). *Allmänna råd och kommentarer - Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2008). *För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan – Lgr 80*. Stockholm: Liber.
- SOU (1974:53) *Skolans arbetsmiljö. Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Utbildningsdepartementet.
- SOU (1999:63) *Att lära och leda*. Utbildningsdepartementet.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Tideman, Magnus; Rosenqvist, Jerry; Lansheim, Birgitta; Ranagården, Lisbet & Jacobsson, Katharina (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö högskola: Bokshopen.

Uppsala Universitet och institutionen för didaktik

<http://www.did.uu.se/lessonstudy/swedish/index.html> 100512

Utbildningsdepartementet (1994). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Utbildningsdepartementet (2001). Salamancadeklarationen och Salamanca+5. (nr 4/2001). Stockholm: Unescorådet.

Vetenskapsrådet (2007). *Reflektion kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2002). Tryck: Elanders Gotab.

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf 100512

Watkins, A (Red.) (2007) *Bedömningar som främjar inkludering: Riktlinjer och metoder*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Bedömningar som främjar inkludering – Riktlinjer och metoder

<http://www.skolverket.se/sb/d/472/a/7051> 100512

Skollagen

http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100 100512

FN:s Barnkonvention

<http://plansverige.org/?gclid=CLyzoK6zaECFRYN3godJDc8ng> 100512

Skriftliga omdömen

<http://www.regeringen.se/sb/d/10403/nocache/true/a/106967/dictionary/true> 100512

Grundskoleförordningen

<https://lagen.nu/1994:1194#K5> 100512

Regeringens skrivelse. 1998/99:121.

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/02/0d1067b0.pdf>

100512

Elevens framgång – Skolans ansvar(Ds 2001:19)

<http://www.regeringen.se/content/1/c4/27/94/4b66dbec.pdf>

100512

Bilaga A Intervjufrågor

- 1a. Vilken eller vilka typer av kartläggningar gör du?
- 1b. Inom vilka åldersgrupper är eleverna du utreder?
- 1c. Hur många kartläggningar med överlämningar till pedagoger uppskattar du att du gjort under ditt yrkesliv?

2. Hur lämnar du över kartläggningens resultat?

3. Hur kan överlämningen av kartläggningen få pedagogerna i arbetslaget att förändra utläringen för elever i inlärningsutmaningar?

4. Kan du redan vid överlämnandet uppfatta pedagogernas inställning till att skapa en god lärandemiljö för den kartlagda eleven? Motivera ditt svar!

5. Hur/på vilket sätt kan du se att pedagogerna förändrar undervisningen/undervisningsmiljön efter kartläggningen?

6. Kan du ge några goda exempel där pedagoger har lyckats med att skapa ett framgångsrikt lärande för de kartlagda eleverna?

7. Vilka är framgångsfaktorerna för en lyckad utläring?

8. Vilka är framgångsfaktorerna för en lyckad inläring?

9. Hur skulle din drömskola se ut?

Bilaga B Mail

Skickar efter överenskommelse dessa rader.

Vi är två pedagoger som går sista terminen på specialpedagogutbildningen i Kristianstad och skall nu göra vårt examensarbete.

Efter 25 år på fältet upplever vi båda att det fortfarande finns många elever i inlärningsutmaningar som möter pedagoger i utlärningsutmaningar.

Titeln på arbetet är ”Från kartläggning till handling – pedagoger i utlärningsutmaningar och elever i inlärningsutmaningar”.

Hur planering och undervisning sker för elever i inlärningsutmaningar i en inkluderande undervisningsmiljö efter kartläggning, är syftet med arbetet.

Med vänlig hälsning

Kerstin Lindén och Charlotte Wikevall

Intervjufrågorna bifogas.

Bilaga C- F Matriser/Frågor för bearbetning av intervjusvar

Bilaga C-C^{III} Matriser/Frågor överlämnandet Gruppen extern

Namnen avidentifierade

Informatör	Typ av kartläggning	Hur sker överlämnandet?	Hur kan överlämningen förändra utläringen?	Märka intresse av förändring vid överlämning?
Pilot	ISP kartläggning	Muntligt/ skriftligt 1 Föräldrar elev 2 Föräldrar elev skola	Begripligt överlämnande	Måste vara efterfrågad
Lisa Psykolog	Utvidgade psykologiska utredningar	Muntligt/ skriftligt adresserat till rektor 1 Föräldrar elev 2 Föräldrar elev skola	OM det leder till en dialog blir det en pusselbit i arbetet med eleven att ta till sig	Ofta – det här visste vi redan, lutar sig tillbaka Bäst -det har jag inte tänkt på vad kan vi göra?
Sven	Matematiska utredningar	Muntligt 1 Föräldrar elev 2 Föräldrar elev skola	Dialog och reflektion kring arbetet med eleven	Yngre lärare större förändringsbenägenhet.

Bilaga C¹

Bodil	logoped- utred-	Muntligt/ skriftligt adresserat till rektor 1 Föräldrar elev 2 Föräldrar elev skola Vissa logoped-er skickar bara ut ett papper.	Begripligt överlämnande. Respekt för pedagogers kunskap och situationen i skolan. Ju mer pedagoger kan desto lättare att få dem att anamma. Skiljer mellan träningstillfäll., fonologisk-läs och skrivträning och annan träning där de starka inlärningskanalerna stärks och träningstillfälle med kompensatoriska hjälpmedel	Viktigt att kartläggning är efterfrågad av pedagogen, mindre intresse då förälder efterfrågar kartläggning.
Sara talped	tal och språk utred- ningar	Muntligt/ skriftligt Mentor, elev förälder. Åtgärdsprogram med mentor, elev och förälder.	OM det ökar förståelsen för eleven och blir en insikt hos pedagogen som leder till reflektion och om det finns öppenhet att se sitt eget arbete kan det bli en levande kunskap hos pedagogen Enbart skriftlig försvinner i pärmen	Ej tid – då jobbar väl du med eleven eller Tid finns- hur jobbar vi vidare?

Bilaga C^{II}

Margareta talped	tal och språk utred- ningar	Muntligt/ skriftligt Mentor/pedagoger Ibland åtgärdsprogram med elev föräldrar	Leda till rätt bemö- tande och förvänt- ningar	Oftast finns det en god vilja
Johanna specialpeda- gog	läs-och skriv utred- ningar	Muntligt till föräldrar och pe- dagog. Handligsplan upprättas och uppföljning görs med jäm- na mellanrum.	Vetskap om elevens förmågor och brister och kan då förändra arbetsätt.	Oftast ser alternativa metoder och ser eleven på ett nytt sätt.
Magdalena specialpeda- gog Socio emotionellt 20/40	observa- tioner av elever i inlär- ningsmiljö- er	Samtal med handledning för att skapa självinsikt hos pedago- gen. Ex P- Eleven lyssnar inte (!Du har ju inget att säga) H uppgift att få pedagogen att reflektera över sitt sätt att in- struera /lära ut. Råd ges om så efterfrågas. Bollplank	Ändrat arbetsätt genom attpedago- gens insikt föränras. Föhhållningssättet ändras pedagogen får syn på vad som fungerar. Tar det för lång tid ges råd för att komma vidare.	1.-Ingen idé har varit svårt alltid även med syskon... 2.-Det måste till annan hjälp assistent eller speclärare... 3.Rådvill, vad ska vi göra... villig att hitta lösningar och behöver hjälp att lindra ångesten, dämpa stressen hjälp att se de som funge- rar.

Bilaga C^{III}

<p>Emma specialpeda- gog Socio emontionellt 20/40</p>	<p>observa- tioner av elever i inlär- ningsmiljö- er</p>	<p>Samtal med handledning, kart- läggningen, frågan skall bäras av den som kartlagt men ska genom handledning och åtgärdsprogram komma att ägas av de handledda pedagogerna. En kordinator, assistent eller specialpedagog, bör finnas som har ansvaret att åtgärdspro- grammet följs och har kontakt med den som kartlagt. -du var ju också med Det är viktigt att inte släppa för- tidigt även när det börjar fun- gera måste handledningen fort- sätta.</p>	<p>Medvetandegöra processen själva processen i att vak- na upp och bli med- veten om hur jag kan ta hand om ele- ver i svårigheter i klassrumssituatio- nen. Skapa ett stadigt fundament, en sta- dig grund som tillå- ter en flexibel öp- penhet.</p>	<p>Pedagogen måste själv bett om hjälp och vara villig till förändring i sitt ar- bete och att äga frå- gan. I annat fall blir resultatet svagt och frågan fokuseras till annat tex tidsbrist någon annan får hjälpa till, pedago- gen blir inte ägare till frågan.</p>
---	--	--	--	---

Bilaga D Matriser/Frågor överlämnandet Gruppen skola

Namnen avidentifierade

Informatör	Typ av kartläggning	Hur sker överlämnandet?	Hur kan överlämningen förändra utläringen?	Märka intresse av förändring vid överlämning?
Kristina Specialped På skola	läs- och skriv utredningar	Muntligt/ skriftligt Elev föräldrar Mentor Åtgärdsprogram upprättas Berörda pedagoger informeras	Tydlighet genom åtgärdsprogram vem som ansvarar för vad	De flesta vill anpassa undervisningen Men det finns de som anser att eleven ska anpassa sig till det som finns
Ida Specialped På skola	läs- och skriv utredningar	Möte med elev föräldrar arbetslag.	Ge tydlig information och tips på vad man kan tänka på som pedagog	Informera förklara konkret tipsa, idéer hur man kan hjälpa utan att skapa merarbete.
Helena spec- pedagog på skola	läs- och skriv utredningar	Dialog med pedagogerna och stöd vid upprättande av åtgärdsprogram	Genom ständig dialog med specialpedagog som har intjänat mandat utvecklas god lärande miljö	Lösningar till förändring hittas tillsammans i dialog med specialpedagog vars kompetens är fullt accepterad
Emilia specialpeda- gog på skola	läs- och skriv utredningar	Skriftligt, muntligt föräldrar, elev klasslärare rektor. Skriver förslag på åtgärdsprogram och är med vid upprättandet.	Tydligare struktur Följa upp och återkoppla Dom försöker	Vid uppföljningen delaktig vid planering och förberedelser. Fröken till fröken, på ett smidigt sätt. Ändras till det bättre.

--	--	--	--	--

Bilaga E-E^{III} Matriser/Frågor utveckling Gruppen extern

Namnen avidentifierade

Informatör	Typ av kartläggning	På vilket sätt kan du se att pedagogerna förändrat utläringen?	Goda exempel på att skapa framgångsrik inläring	Framgångsfaktorer utläring	Framgångsfaktorer inläring
Pilot		et märDks på elev och föräldrar	Kunskapsstege tydliggörande för elev	Tydlighet	Tydliga mål
Lisa Psykolog	Utvidgade psyko-logiska utredningar	I uppföljning av åtgärdsprogram med diskussion	Föräldrar skola i dialog Rätt bemötande till elev Vi börjar komma bort ifrån sjukhus-tänket; problem, utredning, diagnos och behandling. Möts kring eleven och med eleven.	Pedagoger möta många elevers behov, dvs anpassningsbar Hem och skola drar åt samma håll	God utbildning Diagnos ?

Bilaga E¹

Sven	Mate- mat-iska Utred- ningar	De tar till sig. Positiva uppfölj- nings-tillfälle	Små förändringar Möter eleven där den är. Samla de elever som behöver för sig i små grupper. Pedagoger har till- rättalagt och är ste- get före eleven.	Engagerad pedagog och bra kontakt med elev.	Pedagoger bra relation till elever och vux- na. Pedagoger som känner till problematiken och har strategi- er för att undvi- ka att eleven misslyckas.
Bodil	logoped- utred	Ingen uppfölj- ning. Kan se det om föräldrar eller pedagoger ringer. Träffar pedagoger i andra samman- hang.	Upplever att de pedagogersom åter- kopplar till henne och som lyckas arbeta på ett sätt som får eleverna att genomföra uppgif- ter som kan uppfat- tastråkiga, tex. fing- ersättning har bätt- re framgång med elever. Framgång är även att repetera för elev och pedagoger hur man tänker ut- ifrån kartläggning- en. Att pedagoger läser kompensa- toriska hjälp- medlens handled- ningar och lär sig dessa program.	Organisatorisk fråga Ansvarsfördel- ning Samverkan med parter inom och utanför skolan. Kunskap Utbildning Rätt attityd	Eleven delaktig, motiverad. Lärares plikt, utmaning om eleven inte är motiverad moti- verad. Om inte förutsättningar finns i hemmet så faller ansvaret på pedagoger Tillit, bli sedd Nya tider skapa skolgång. UPPSKATTA KUNSKAP er

Bilaga E^{II}

Sara talped	tal och språk utred- ningar	Uppföljning - inte haft tid eller - Vad kan vi göra mer, jag måste ändra i arbetssätt	Fån början kolla elevens förståelse och möta där hon befinner sig och rätt arbetssätt för ele- ven. Pedagogens inställ- ning att skapa en god lärande miljö.	Att vara steget före Förståelse för varje elevs möj- ligheter Uppnåendebara mål, möjliggö- rande tänk Olika sinnen Struktur Hjälpmedel	God självkänsla Insikt i sina svagheter På min nivå Tydliga mål
Margareta talped	tal och språk utred- ningar	En del har Ändrat arbetssätt i klass- rummet, med små detaljer	Tät och god kontakt med mellan hem och skola alla hjälpas åt, viktigt att veta vem som gör vad Eleven ska kunna lita på de vuxna och få möjlighet att stärka självkänslan	Möta eleven där hon står ge en hjälpande hand över hinder, ar- betssätt som pas- sar eleven	Eleven möts där hon står Och att eleven mår bra fått mat och sömn och kan lita på de vuxna
Johanna	Läs- och skriv utred- ningar	Tillrättalägger för eleven	Steget före med tillrättalagd text, alternativa verktyg	Positivt förhåll- ningssätt Ser och stöttar eleven	Trygg miljö, positiv feedback och accepterad för den de är

Bilaga E^{III}

<p>Magdalena specialpedagog Socio emotionellt</p>	<p>observationer av elever i inlärningsmiljöer</p>	<p>Ändrat förhållningssätt, pedagogen får kunskap om sitt språk i hur hon intruerar, tilltalar och bemöter eleven, tex. "lilla" Lisa byt mot Lisa. Kroppsspråket ändras. Konkreta små tips tex. tidsstock, hörselskydd och enklare uppgifter.</p>	<p>Förhållningssätt som stärker elevernas självkänsla. Tillåtande men inte störande för andra. Acceptans för att alla är olika men lika värda.</p>	<p>Rätt bemötande, alla pedagoger vet detta men i stressade läge kan det bli fel. Rätt ställda krav positiv uppmuntran. Välstädd miljö tydlighet och rutiner är faktorer som påverkar utläringen.</p>	<p>Elevens grundförutsättningar, regelbunden träning, arbetsro och att eleven blir sedd i skola och hemmet. Eleven ser sina resultat och blir förtrogen med sin kunskap och äger den. Eleven ska kunna välja rätt, klara sina dilemma.</p>
<p>Emma specialpedagog Socio emotionellt</p>	<p>observationer av elever i inlärningsmiljöer</p>	<p>Struktur förstärkt med bilder. Arbete med grupp process och även enskilt med andra elever än den kartlagda för att skapa en god lärande miljö. Pedagogerna sa sig förstå.</p>	<p>Tydlig struktur. Arbete med grupp process. Arbete med andra elever än den kartlagda för att skapa en god lärande miljö. Två mentorer i klassen. Kontinuerlig kontakt med specialpedagog som gjort kartläggning.</p>	<p>Få eleven med. Våga lämna gammalt prova nytt efter elevens förmågor för att skapa tillit och förtroende. Vissa behöver mer för att få lika mycket.</p>	<p>Om eleven får försöka efter sina förmågor skapar det tillit och förtrogenhet till sin egen förmåga. De jag gör är den jag är att lyckas skapar god självbild</p>

Bilaga F-F^I Matriser/Frågor utveckling Gruppen skola
Namnen avidentifierade

Informatör	Typ av kartläggning	På vilket sätt kan du se att pedagogerna förändrat utläringen?	Goda exempel på att skapa framgångsrik inläring	Framgångs faktorer utläring	Framgångs faktorer inläring
Kristina Specialped På skola	läs- och skriv utredningar	En del har Ändrat undervisning genom att lägga till kompensatoriska hjälpmedel och andra möjligheter ofta är det små förändringar	Kompensatoriska hjälpmedel tillrättlagd undervisning på rätt nivå eleven ska lyckas	Undervisning på rätt nivå och rätt lärostil. Eleven måste känna att hon kan lyckas och har engagerade pedagoger som bryr sig och föräldrar som stöttar	Pedagog som ställer rimliga krav beröm stöd uppmuntran även hemma lugn och positiv miljö
Ida Specialped På skola	läs- och skriv utredningar	Placering, taveldisposition, en instruktion i taget och tydliga steg		Förhållningssätt ömsesidig respekt, engagemang, intresse för eleverna och kunskaper i ämnen.	Trygghet intresse , tillit, motivation. Alternativa hjälpmedel, stödinsatser/ coaching.

Bilaga F^I

<p>Helena Specialped På skola</p>	<p>läs- och skriv utredningar</p>	<p>Exempel: Lärare som kompenserar de arbete som gjorts i klassen då eleven varit hos specialpedagogen, så att eleven får färdigskrivna anteckningar att klista in.</p> <p>Läraresom kan prata med klassen om elever i svårigheter och allas lika värde och själv handla i enlighet med värdegrundstänket.</p> <p>Läraresom är beredda att anpassa undervisningen.</p>	<p>Klassrums klimatet har ett tillåtande klimat, eleverna och lärarna berömer varandra. Eleverna samarbetar utifrån sina förmågor och hjälper varandra.</p>	<p>Tillåtande klimat Rätt bemötande Anpassning av undervisningen</p>	<p>Glädje, motivation och lust att lära.</p> <p>Uppgifter på rätt nivå öva till säkerhet, jeg behärskar, jag kan</p>
<p>Emilia Specialped På skola</p>	<p>läs- och skriv utredningar</p>	<p>Pedagoger som börja där eleven är på hans nivå.</p> <p>Alternativa verktyg, feedback, beröm, eleven får växa i sitt lärande och känna att de duger.</p>	<p>Elevens nivå börja där den är.</p> <p>Alternativa verktyg, feedback, beröm, växa i sitt lärande och känna att de duger.</p>	<p>Elevernas förtroende för lärarna, ej rädda, fånga uppmärksamheten Feedback, förstår eleven uppgiften.</p> <p>Hjälpa eleverna att lära, eleven vågar fråga.</p>	<p>Engagemang u Återkoppling egetinitiv. Gruppinläring, hjälpa varandra, barn lär av barn Lyssna på goda exempel goda kompisar</p>

