



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i specialpedagog-
programmet, 15 hp

”Det är ju inte en engångs- lektion som gör det”

*Strategiskt relationsarbete för ökad inkludering i
undervisningen*



Författare: Johanna Björklund
Anna Folkesson

Handledare: Jenny Westerlund

Examinator: Kyriaki Doulas

Termin: HT18

Ämne: Specialpedagogik

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4PP24E

Titel

”Det är ju inte en engångslektion som gör det” – Strategiskt relationsarbete för ökad inkludering i undervisningen

English title

“It is not a one-time lesson that does it” – Strategic relations work for increased inclusion in teaching

Abstrakt

I rollen som specialpedagog ges insyn i andra pedagogers arbete och det blir tydligt att lärare arbetar mycket olika då de skapar lärmiljöer för sina elever. Det kan dock vara svårt att utläsa vad som är kopplat till lärarens personlighet och vad som är genomtänkta strategier och förhållningssätt, särskilt när det handlar om att bygga relationer. Skickliga pedagogers välfungerande och medvetna arbete bör synliggöras för att kunna överföras till fler. Med utgångspunkt i den relationella pedagogiken och Antonovskys teori om KASAM, känsla av sammanhang, har syftet med denna studie varit att undersöka hur lärare arbetar för att bygga hållbara relationer till sina elever och i tillgängliggörandet av undervisningen utifrån samtliga elevers skilda förutsättningar och behov i strävan att öka elevernas motivation och möjlighet till lärande. Specialpedagogens roll vad gäller att stödja lärare i detta arbete har också undersökts.

I studien har två lärares klassrum observerats utifrån ett förberett observationsschema i syftet att undersöka vad lärarna verkligen gör. Genom efterföljande intervjuer med lärarna har dessa getts möjlighet att beskriva hur de medvetet arbetar med att bygga relationer och att tillgängliggöra undervisningen. Slutligen intervjuades också specialpedagoger som arbetar på samma skolor som lärarna kring hur de arbetar med handledning för att stödja lärare i deras relationsarbete med eleverna och i utvecklingen av undervisningen. Kombinationen av metoder gjorde det sedan möjligt att jämföra resultat från observationerna med lärarnas och specialpedagogernas beskrivningar av hur de arbetar.

Resultatet av studien visar att relationer till eleverna ses som en nödvändig förutsättning för lärandet och för en inkluderande lärmiljö. Båda lärarna jobbar aktivt med att lära känna sina elever och använder sedan sin kunskap om varje elev både i relationsskapande och i tillgängliggörande av undervisningen. Genom ömsesidiga möten byggs elevens tillit till läraren, till andra elever, men också till den egna förmågan. Betydelsen av god struktur i undervisningen blir genom observationerna också tydlig. I intervjuerna betonar samtliga fyra respondenter relationsskapande som nödvändigt, medan god struktur inte nämns lika mycket utan snarare verkar ses som något som mer självklart ingår i lärarens uppdrag.

De intervjuade specialpedagogerna arbetar båda elevnära och undervisar elever som del av sitt uppdrag. Den ena specialpedagogen jobbar dessutom regelbundet med handledning till lärare och elevstödjare. Den andra specialpedagogen arbetar inte alls med formell handledning. Specialpedagogernas inställning till handledning skiljer sig åt och det framgår att det saknas tydliga arbetsbeskrivningar för dem båda. Tydlig styrning från skolledningen saknas och de får därför till stor del utforma sitt arbete utifrån vad de själva tror är bäst. Lärarnas möjlighet att få handledning i pedagogiska frågor ser därför mycket olika ut på de två skolorna.

Nyckelord

delaktighet, extra anpassningar, handledning, KASAM, ledning och stimulans, lärande, motivation, relationellt perspektiv, relationer, specialpedagogik, strategier, struktur, tillgänglig undervisning

Innehåll

1 Inledning	5
2 Syfte	6
3 Bakgrund	7
3.1 Styrdokument ställer krav på relationell kompetens och anpassningar.....	7
3.2 Kompetensbehov för att kunna möta alla elever	7
3.3 Inkludering i en skola för alla.....	8
3.4 Individanpassning för att underlätta lärande och möjliggöra inkludering.....	8
3.5 Specialpedagogens roll.....	9
4 Teori	10
4.1 Det relationella perspektivet.....	10
4.2 Känsla av sammanhang KASAM.....	11
5 Tidigare forskning	13
5.1 Relationer	13
5.2 Undervisning för tillgänglighet och inkludering	15
5.3Handledning	17
6 Metod	20
6.1 Observation och intervju i kombination	20
6.2 Strukturerad observation	20
6.2.1 Genomförande av observationer	20
6.2.2 Bearbetning av observationsmaterial.....	21
6.3 Intervjuer	21
6.3.1 Genomförande av intervjuer.....	21
6.3.2 Bearbetning av intervjumaterial.....	22
6.4 Urval	22
6.5 Förförståelse	23
6.6 Reliabilitet och validitet	23
6.7 Etiska överväganden.....	24
7 Resultat	25
7.1 Relationer	25
7.1.1 Observationer.....	25
7.1.2 Intervjuer	26
7.2 Interaktion och aktivitet i klassrummet	27
7.2.1 Observationer.....	27
7.2.2 Intervjuer	27
7.3 Syfte och mål för lektionen	28
7.3.1 Observationer.....	28
7.3.2 Intervjuer	28
7.4 Struktur och tydliggörande	28
7.4.1 Observationer.....	28
7.4.2 Intervjuer	29

7.5 Differentiering och stöd.....	30
7.5.1 <i>Observationer</i>	30
7.5.2 <i>Intervjuer</i>	30
7.6 Specialpedagogens roll.....	31
7.6.1 <i>Intervju P1</i>	31
7.6.2 <i>Intervju SP1</i>	31
7.6.3 <i>Intervju P2</i>	32
7.6.4 <i>Intervju SP2</i>	33
8 Analys	34
8.1 Det ömsesidiga mötets betydelse.....	34
8.2 Dialog som verktyg.....	35
8.3 Lärarens medvetna relationsbyggande arbete.....	35
8.4 Relationsarbete på organisationsnivå.....	36
8.5 Meningsskapande.....	37
8.6 Sammanfattning.....	38
9 Diskussion	40
9.1 Metoddiskussion.....	40
9.2 Resultatdiskussion.....	41
9.2.1 <i>Att skapa en god lärmiljö genom relation och struktur i kombination</i>	41
9.2.2 <i>Specialpedagogens roll</i>	42
9.3 Specialpedagogiska implikationer.....	42
9.4 Framtida forskning.....	43
10 Slutord	44
Referenser	45
Bilagor	I
Bilaga A Observationsschema.....	I
Bilaga B Intervjuguide lärare.....	III
Bilaga C Intervjuguide specialpedagog.....	V

1 Inledning

Alla som arbetar i skolan har nog känt att vissa lärare bara har *det*. Känslan av engagemang och trygghet hos läraren är tydlig när du kliver in i klassrummet. Eleverna trivs med att vara där och miljön genomsyras av arbetsglädje och trivsel. Vad är det då som dessa lärare specifikt gör för att skapa engagemang och glädje i klassrummet? Rör det sig om strategier som är överförbara till alla lärare?

Tydlighet är en viktig förutsättning för framgång i undervisningen. Det ställs krav på lärare att anpassa undervisningen till alla elever, och utmaningen handlar om att göra undervisningen tillgänglig för samtliga elever för att möjliggöra delaktighet, både i lärandeprocessen och den sociala gemenskapen. Med god ledning och stimulans kan tillgängligheten i undervisningen öka och behovet av extra anpassningar för enskilda elever minska. För att kunna tillgängliggöra undervisningen krävs dock att läraren känner sina elevers enskilda förutsättningar, intressen och behov (Mansor m.fl., 2012; Giota, 2013). Här kommer behovet av hållbara relationer in. Med hållbara relationer avser vi relationer som skapas över tid där lärare och elev bygger en ömsidig relation som är stark nog att också stå emot de påfrestningar som uppkommer i vardagen.

I vår yrkesvardag möter vi ofta elever som inte vill vara i klassrummet. Orsaken är många gånger att kravnivån inte är anpassad efter elevens förutsättningar. Här kan det handla om olika aspekter såsom färdigheter i det sociala samspelet, kunskapsnivå i det aktuella ämnet, förståelse för uppgiften eller olika förmågor, till exempel förmågan att formulera sig i skrift eller att tala inför andra. En förutsättning för att kunna möta eleven på rätt nivå är sålunda att lära känna eleven. Genom att investera tid och engagemang i elevens person och lärande ökar läraren sin kunskap om den enskilde eleven för att kunna möta dennes behov och visar samtidigt eleven att denne är viktig, både som individ och som medlem i gruppen. Elevens motivation att delta i aktiviteter mot ökat lärande torde därmed också öka.

Hur gör då lärare för att skapa hållbara relationer till sina elever och vilket medvetet arbete läggs ner för att relationerna mellan eleverna inom en grupp ska utvecklas? Hur arbetar lärarna för att öka tillgängligheten i undervisningen? Vilka strategier och strukturer kan utgöra stöd i undervisningen och gynna samtliga elevers lärande? Vi upplever ett starkt kategoriskt perspektiv i många av de diskussioner som förs i skolan kring elevers förutsättningar i undervisningen. Med detta menar vi att läraren ofta ser eleven som bärare av problemet. Extra anpassningar och särskilt stöd hamnar ofta snabbt i fokus. Vi vill här bromsa, backa ett steg och undersöka lärarens arbete med skolans kompensatoriska uppdrag på nivån ledning och stimulans.

I vår studie har vi valt att observera två lärare, en på mellanstadiet och en på högstadiet. Dessa båda samt en specialpedagog på respektive skola har sedan intervjuats. Vi har valt att utgå från ett *relationellt perspektiv* som teorigrund. Detta perspektiv beskriver hur förutsättningar i lärmiljön påverkar elevens möjlighet att utvecklas, och omvänt att brister i den omgivande lärmiljön, och inte hos individen, kan orsaka hinder i lärandet. Aaron Antonovskys teori om KASAM, känsla av sammanhang, utgör också en utgångspunkt för vår studie. KASAM utgår från ett salutogent perspektiv, dvs. från det friska, och individens hälsa ses ur ett helhetsperspektiv där olika faktorer tillsammans samverkar. Komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i Antonovskys teori kan kopplas såväl till lärarens relationella arbete som till arbetet med struktur och strategier för tydliggörande i undervisningen, vilket tillsammans kan påverka elevens motivation för skolarbetet.

2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar för att bygga hållbara relationer till sina elever och i tillgängliggörandet av undervisningen utifrån samtliga elevers skilda förutsättningar och behov i strävan att öka elevernas motivation och möjlighet till lärande. Vidare vill vi undersöka specialpedagogens roll i att stödja pedagogen i detta arbete.

Frågeställningar

- Hur arbetar lärare för att skapa hållbara relationer till eleverna?
- Hur arbetar lärare för att öka tillgängligheten i undervisningen?
- Hur kan specialpedagogen stödja lärare i arbetet med att skapa hållbara relationer till eleverna och att utveckla en tillgänglig undervisning?

3 Bakgrund

3.1 Styrdokument ställer krav på relationell kompetens och anpassningar

I såväl skollag som läroplan betonas att varje individs förutsättningar och behov ska beaktas i verksamheten. Detta ställer krav på pedagogens förmåga att se varje enskild elev, att skaffa sig kunskap om eleven samt att ta hänsyn till denna kunskap i sin undervisning. I skollagen står att läsa att varje elev ska ges den ledning och stimulans denne behöver för att nå så långt som möjligt enligt utbildningens mål utifrån sina egna individuella förutsättningar. Detta gäller oavsett om eleven har lätt eller svårt att nå de mål som minst ska uppnås (SFS 2010:800, 3 kap. 3§). I läroplanens första kapitel står att utbildningen ska främja alla elevers utveckling och lärande och att utbildningen ska vara likvärdig då den ska "främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper" (Skolverket 2011, s. 8). I första kapitlet nämns också att miljön i skolan ska vara sådan att eleven möter respekt för både sin person och sitt arbete och att upplevelse av social gemenskap och trygghet ska kunna öka elevens lust och vilja att lära (ibid s. 10). I första kapitlets avsnitt om kunskaper står i riktlinjerna att läraren ska "ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" och att läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven "utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga" (ibid s. 8). Relevant är här att ställa frågan hur pedagogen skulle kunna leva upp till dessa krav utan att bygga relationer till sina elever?

3.2 Kompetensbehov för att kunna möta alla elever

I *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) utreds kompetensbehov för blivande lärare kopplat till den kommande lärarutbildningen. Bland annat beskrivs här vikten av relationen mellan lärare och elev. Utbildningen ska ha en "gemensam utbildningsvetenskaplig kärna" och två rubriker i utredningen fokuserar på vår studies inriktning: *specialpedagogik* samt *sociala relationer, konflikthantering och ledarskap*. Under rubriken specialpedagogik beskrivs hur problem i skolan inom specialpedagogiken ses som brister i undervisningen snarare än hos individen. Det kan handla om arbetssätt, planering och genomförande av undervisning samt hur organisationen är utformad. Skolan beskrivs som en institution där reformer tar tid, vilket skapar problem då individen behöver hjälp här och nu. Utredningen beskriver hur satsningen på speciallärare är positiv, då dessa till skillnad från specialpedagoger ska arbeta mer elevnära. Dock kvarstår problematiken i att det i första hand är klass- eller ämnesläraren som vid flest tillfällen möter eleven och som därför måste kunna uppmärksamma inlärningssvårigheter. Här kan det finnas brister i lärares kunskaper om hur elever i behov av stöd bäst ska bemötas. Specialpedagogens kompetens att ge stöd till klass- och ämneslärare genom pedagogiska samtal, eller handledning betonas.

Vad gäller den andra aspekten som är av vikt för vår studie, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap, beskriver utredningen hur samspel mellan människor är grunden för all undervisning och att eleven och läraren tillsammans utforskar sammanhang kring omvärlden.

Vidare belyser utredningen hur en nära och varm relation med läraren är grunden för elevens utveckling. Dock ska detta vara en balanserad relation för att eleven ska bli självständig och inte beroende av läraren. I Sverige mår cirka tio procent av alla barn dåligt på grund av hemförhållanden. Skolan kan utgöra en skyddsfaktor genom att hållbara relationer till andra elever och till lärare byggs och genom att säkra att elevens sociala och kunskapsmässiga utveckling går framåt. Slutligen beskrivs hur vissa lärare

har en större fallenhet för att skapa relationer medan andra kan utveckla detta genom samtal där sakkunniga på området leder detta arbete (SOU 2008:109).

Mycket av den forskning som gjorts kring lärares didaktiska ledarskap är relativt färsk och utgörs främst av västerländska studier från 2006 och framåt. En utmaning gällande forskning inom detta område är att det är svårt att dra gränser mellan vad i lärarens klassrumsagerande och didaktiska val som styrs av dennes personlighet och vad som styrs av en aktivt vald ledarstil (Augustsson & Boström, 2016).

3.3 Inkludering i en skola för alla

I rådande styrdokument nämns inte begreppet inkludering. Läroplanens ovan nämnda krav på att miljön ska organiseras så att varje elev upplever social gemenskap samt att stöd i första hand ska ges inom klassens ram kan utgöra två exempel på hur inkludering ändå förväntas genomsyra skolans verksamhet. Som en följd av statens utredning av skolans inre arbete (SIA-utredningen) 1970-1974 ökade betoningen på att anpassa undervisningsformer för att möta alla elever. Ögonen öppnades för "en skola med undervisningssvårigheter" (Ahlberg, 2015, s. 23) vid sidan om det starka fokus på elevens brister som tidigare hade dominerat. 1994 fick begreppet "inclusion" och ambitionen "education for all" 92 länder att gå samman i Salamancadeklarationen med målet att skapa en helt inkluderande skola 2015. Utgångspunkterna för inkludering i Salamancadeklarationen var att alla individer är unika, att mångfald är viktig, att inkludering ökar solidariteten och att särskilda undervisningsgrupper som varar över tid bör undvikas (Unesco, 2006). Begreppet inkludering har under senare år använts flitigt i skoldebatten. Med tanke på den negativa syn som råder på undervisning där elever exkluderas, får inkluderingsbegreppet, som exkluderingens motsats, en positiv klang utan att det för den skull "nödvändigtvis måste specificera något seriöst engagemang" (Kotte, 2017, s. 32). Goffmans dramaturgiska metaforer belyser hur fasaden, det vi säger front stage, inte alltid stämmer överens med hur vi talar eller agerar backstage när publiken inte ser och hör (Goffman, 2014). Ett exempel på detta kan man se till exempel i hur konceptet *en skola för alla* gärna framställs som innehållande inkludering på relationell basis, samtidigt som det kategoriska perspektivet ändå kan ligga bakom det verkliga handlandet i mötet med eleverna.

Hur fungerar då inkludering? Är det en aktivitet som förutsätter att en eller flera individer låter en eller flera andra få ta del av en färdig ordning som de sätter villkoren för och styr över? Är inkludering en rörelse riktad inifrån gruppen utåt mot dem som ännu inte är en del av gemenskapen? Om man i skolan ser på inkludering på detta sätt finns det anledning att fundera över hur demokratisk denna process är. Biesta (2007) beskriver detta sätt att se på inkludering som kolonialt och utmanar genom att uttrycka hur demokratisk inkludering snarare behöver ses som en process där verksamheten och gruppen förändras och anpassas utifrån samtliga medlemmar, såväl gamla som nya - tillsammans. Här vilar ett ansvar på läraren att arbeta aktivt för att, utifrån sin kunskap om de individer som ingår i gruppen, säkerställa varje elevs möjlighet att uppleva sig inkluderad, såväl socialt som pedagogiskt. Lärarens kompetens att bygga relationer till sina elever blir viktig för att lära känna elevens behov och i arbetet med att utveckla samspelet i gruppen.

3.4 Individanpassning för att underlätta lärande och möjliggöra inkludering

Begreppen individualisering och individanpassning är lika på ytan och blandas ofta samman. I och med införandet av Lpo 94 ökade betoningen på individens eget ansvar i lärandet och att möjlighet ska ges till delaktighet och påverkan av de egna

lärprocesserna (Skolverket, 2009). Forskningsöversikter beskriver att *individualisering* i form av ökat eget arbete för eleverna inte gynnar deras kunskapsutveckling och att just eget arbete ses som en förklaring till svenska elevers sjunkande resultat i internationella jämförelser (Giota, 2013; Skolverket, 2009). Genom eget arbete lämnas eleven ofta ensam ta ansvar för sitt lärande gällande planering och genomförande av uppgifter. Undervisning som bygger på hög andel eget arbete leder också till att interaktionen med lärare och andra elever blir mycket sparsam. Ökad individualisering har medfört att lärarens berättande, förklarande och aktiva ledning av lärandet i helklass har minskat och att arbetsformer där eleverna samverkar med varandra förekommer alltmer sällan (Skolverket, 2009).

Sett ur ett relationellt perspektiv och med målet att alla elever ska känna sig inkluderade såväl socialt som pedagogiskt blir istället *individ Anpassning* en viktig förutsättning i skolan. *Individ Anpassning*, eller differentiering inom klassens ram, syftar till en sammanhållen undervisning där läraren utifrån god kännedom om sina elevers förutsättningar och behov utformar en undervisning som möter behoven hos varje enskild individ i gruppen (Skolverket, 2009). Individ Anpassning har en positiv inverkan på såväl elevens kunskapsutveckling som dess totala utveckling. Konkret innebär individ Anpassning att utgå från de individer som utgör gruppen i val av medel och arbetssätt i klassrummet, men också att anpassa lärmiljöer och grad av ansvar och medbestämmande utifrån elevens behov och förutsättningar (Giota, 2013). Viktiga förutsättningar i arbetet med individ Anpassning är att läraren arbetar med att upprätta nära relationer med sina elever och att personal samverkar kring eleverna genom att tillvarata de olika kompetenser som finns i kollegiet (ibid; Skolverket 2009).

3.5 Specialpedagogens roll

Specialpedagogen kan i sin yrkesroll, om förutsättningar för detta ges i verksamheten, inta en central roll i utvecklandet av en skolkultur där pedagogiska lärmiljöer utgår från varje elevs förutsättningar och behov. Det kan handla om utveckling av exempelvis elevsyn, relationsbyggande arbete och arbete med struktur och tydliggörande i undervisningen. Enligt examensordningen ska specialpedagogen ha utvecklat "förmåga att kritiskt och självständigt identifiera och analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer" samt förmåga att "leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever" (SFS 2007:638). Ett sätt att arbeta för att utmana och utveckla pedagogernas tänkande kring hur lärmiljön kan tillgängliggöras är genom handledning och samtal. För specialpedagogexamen ingår att studenten "visar fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda" (ibid s.5). Detta arbete benämns sedan på olika sätt i olika verksamheter. Begrepp som exempelvis handledning och pedagogiska samtal används på skolorna. Det finns också olika modeller för hur samtalen eller handledningen sedan genomförs. Kollegial handledning är en ofta använd modell. Kompetensutveckling i form av kollegial handledning där arbetslaget gemensamt reflekterar, leder till att utvecklande av nya processer och ökad skicklighet hos läraren (Langelotz, 2014).

4 Teori

Utifrån en stark tilltro till betydelsen av mötet mellan människor kommer frågeställningarna i denna studie analyseras utifrån ett relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet belyser att det är i mötet med andra och med den omgivande miljön som lärande bör ses. Detta innebär att den enskilde individen inte själv uppfattas som bärare av de svårigheter som ibland uppstår, utan att svårigheterna snarare bör ses utifrån de relationer eleven har till andra i sin närhet samt utifrån hur miljön kring eleven är utformad. Antonovskys KASAM, känsla av sammanhang, har valts som teori då syftet med studien kan ses som salutogent, det vill säga utgår från det friska. Målsättningen är att studera vad det är som bidrar till att de observerade pedagogernas undervisning verkligen fungerar, inte att identifiera problem.

4.1 Det relationella perspektivet

Det relationella perspektivet blev via handikappforskningen aktuellt i de nordiska länderna under 1960- och 70-talen där man istället för att se nedsättningar hos individen övergick till att se dessa i den omgivande miljön (Ahlberg, 2015). Kopplat till skolan blev fokus nu att se brister i relationer och den miljö som eleverna vistades i. Frågor som kopplas till detta perspektiv kan vara hur skolan möter elevers olikheter, hur den specialpedagogiska verksamheten utformas samt vilka behov skolan har för att kunna göra alla elever delaktiga i en skola för alla. Det relationella perspektivet menar att det finns minst två sidor av ett fenomen, vilket innebär att vi inte kan förklara en människas handlingar utan att ta hänsyn till miljön denne befinner sig i. Ett motsatt perspektiv är det kompensatoriska, där brister och problem hittas hos individen (ibid).

Skolan har det senaste seklet präglats av ett elevinriktat respektive ett skolinriktat synsätt på utbildning. Den elevinriktade skolan fokuserar främst på sociala betingelser som till exempel processer som sker mellan elever. Ett skolinriktat synsätt fokuserar istället på resultat och prestationer hos eleverna. Ett relationellt synsätt kan ses som ytterligare en inriktning som kommit att breda ut sig under det senaste decenniet. Här finner vi bland annat nyckelord som dialog och möten mellan människor (Aspelin & Persson, 2011).

Genom en historisk tillbakablick kan vi förstå den relationella pedagogiken utifrån Martin Bubers "Jag-Du tes", där det krävs en jämlikhet för att ett riktigt möte ska kunna äga rum mellan Jag och Du. Den jag möter är med att skapa mitt "Jag" och jag är med och skapar ett "Du" för den jag möter (Buber, 1923/2000). Vidare betonas dialogen som ett för människan utmärkande drag. Dialogen ses oftast som självklar och är det som skapar samhället och dess utveckling. Den relationella pedagogiken handlar om relationer inom utbildningen och forskningen inom detta fält fokuserar främst på relationen mellan lärare och elev, men också på relationer mellan lärare och en viss grupp, mellan elever eller mellan eleven och den övriga gruppen (Buber, 1942/2005).

Björklid och Fischbein (2012) beskriver George Herbert Meads socialbehavioristiska teori som utgår från individens samspel och relation till andra individer och dess omgivning. Mead betonar omgivningens betydelse för identitetsskapandet. Sättet man blir bemött på, skapar en känsla av vem man är. Detta sker främst i livets tidiga år. Grundtanken är att självmedvetande inte kan utvecklas utan samspel med andra, vilket i förlängningen innebär att individen som sådan, alltså som begrepp och fenomen, inte kan finnas. Med andra ord, individens självuppfattning som just sådan är endast möjlig om en sådan konstruktion skapats genom samspelet med andra människor. Vårt eget självmedvetande och upplevelse av vårt jag är därför en konstant pågående process som underhålls av det sociala samspelet.

Författarna ovan gör också en beskrivning av Meads tankar om hur även den fysiska miljön har betydelse för individens utveckling och hur viktig upplevelsen av miljön är. Vid sidan av den rent objektiva miljön finns, enligt Mead, den enskildes upplevelse av denna miljö. Hur individen upplever sin fysiska miljö beror på dennes känslighet, och ju högre känslighet, desto mer går att uppleva av omvärlden. Föremål är inte av värde för individen förrän denne har hittat en mening eller användning för det. Nutida exempel på detta kan till exempel vara att en dator är inte av vikt för en elev som inte har förstått meningen med att skriva texter eller söka information på den. På detta sätt fungerar även språkutvecklingen, då språket bidrar till att ett socialt samspel kan äga rum, och det därmed finns en mening med att utveckla språket för att kunna samtala med varandra.

Den relationella pedagogiken kan vidare förstås utifrån fyra nivåer (Aspelin & Persson, 2011). Den första handlar om det grundläggande mötet mellan exempelvis lärare och elev, vilket sker i en process av ömsesidighet. Eleven bekräftas för den eleven i stunden är, men ges samtidigt vägledning i hur hen bör gå för att komma vidare. Det handlar om att ha ett förhållningssätt till eleverna som ska genomsyra pedagogens yrkesroll. Den andra nivån innefattar lärarens medvetna arbete med relationer i klassrummet. Varje elev uppfattas här som en del i en gemenskap och skolans sociala respektive kunskapsrelaterade uppdrag integreras. Läraren skapar förutsättningar i undervisningen som hjälper eleven att bygga relationer med andra. Detta kan till exempelvis handla om att genomföra samarbetsövningar i klassrummet, vilket gynnar lärande genom att eleven känner sig delaktig i gruppen. Det handlar också om lärarens medvetenhet om hur till exempel val av lektionsmaterial, medier, arbetsätt, grupp sammansättningar påverkar relationen mellan eleverna. På denna nivå hittar vi också arbetsuppgifter så som utvecklingssamtal, mentorssamtal och samtal rörande elevvård. Nivå tre handlar om det relationsarbete som pågår på organisationsnivå i skolan, mer systematiskt i olika konstellationer. Relationers betydelse stärks genom professionella samtal kring skolans sociala funktion, vilket vidare kan leda till insatser i form av skolutveckling och reformer. Här kan vi hitta former av handledning, kompetensutveckling och elevhälsoarbete. På den fjärde nivån ses relationell pedagogik som en diskurs, en föreställning om utbildning.

4.2 Känsla av sammanhang KASAM

I skolan möter vi inte sällan elever som hos en lärare fungerar väl, men hos en annan lärare inte alls klarar att delta i undervisningen. Detta kan ha olika orsaker, men Aaron Antonovskys redogörelse av KASAM, känsla av sammanhang, i *Hälsans mysterium* (2005) bidrar till ökad förståelse av vad som kan ligga bakom dessa elevers agerande och kan ge ökad förståelse för hur goda förutsättningar för eleverna att lyckas i skolan kan skapas. KASAM har ett sociokulturellt ursprung och utgår från tanken att generella motståndsrresurser hjälper till att göra de stressorer människan utsätts för begripliga och därmed bidrar till förbättrad hälsa. Dessa motståndsrresurser kan exempelvis utgöras av socialt stöd, pengar och jagstyrka. Fokus i Antonovskys teori är det salutogenetiska perspektivet och intresset är riktat mot vilka olika faktorer som bidrar till en rörelse mot ökad hälsa. Trots strävan mot att urskilja olika faktorer som bidrar till hälsa måste människans totala situation och historia beaktas för att skapa förståelse. Det salutogenetiska perspektivet ersätter inte det patogenetiska, utan perspektiven kompletterar varandra, enligt Antonovsky. Det handlar snarare om att förflytta fokus från att enbart riktas mot hur det sjuka kan förstås och åtgärdas, mot att i högre grad titta på vad som kan bidra till att bibehålla eller öka det friska.

Tre komponenter samverkar, enligt Antonovsky (2005), för att ge känsla av sammanhang. Den första, *begriplighet*, handlar om hur inre och yttre stimuli uppfattas som "förnuftsmässigt gripbara". Struktur, förutsägbarhet, ordning och sammanhang är här viktigt. Den andra komponenten kallar Antonovsky *hanterbarhet*. Här åsyftas upplevelsen av att ha tillgång till de resurser som krävs för att möta de krav som ställs. *Meningsfullhet* är den tredje komponenten. Denna innefattar vikten av att få vara och att kunna vara delaktig. Begreppet medbestämmande nämns som avgörande för att meningsfullhet ska upplevas. "Det avgörande är att människor accepterar de uppgifter de ställs inför, att de har ett betydande ansvar för sitt handlande och att vad de gör eller inte gör påverkar utfallet." (ibid s. 130). Till detta läggs också betydelsen av social uppskattning. Antonovsky säger sig betrakta komponenten meningsfullhet som motivationskomponenten inom KASAM då den bidrar till människans drivkraft att öka förståelsen av sin värld och de resurser hen har tillgång till. De områden en människa känner har betydelse är denne också beredd att investera känsla, engagemang och kraft i. De tre komponenterna hänger oupplösligt samman och utgör tillsammans KASAM. Ett relationellt förhållningssätt i undervisningen kan skapa förutsättningar för KASAM. Genom att lära känna sina elever kan läraren skaffa sig god kännedom om elevernas tidigare erfarenheter, intressen, förutsättningar och behov. Med utgångspunkt i denna kunskap kan läraren ge varje enskild elev, men också gruppen som helhet, det stöd som är nödvändigt för att undervisningen och hela tillvaron i skolan ska kunna upplevas begriplig, hanterbar och meningsfull.

5 Tidigare forskning

För att få svar på våra frågeställningar har vi utgått från följande tre rubriker; relationer, strategier i undervisning för tillgänglighet och inkludering samt handledning. Relationer som är kopplat till vår första föreställning där vi undersöker hur lärare arbetar för att skapa hållbara relationer till eleverna. Den andra rubriken kopplas till frågeställning två där vi fokuserar på hur lärare arbetar för att öka tillgängligheten i undervisningen. Den tredje rubriken teori kopplas till den sista frågeställningen som handlar om specialpedagogens stödjande arbete gentemot lärare för att dessa ska skapa hållbara relationer till eleverna samt utveckla en tillgänglig undervisning.

5.1 Relationer

Vikten av relationer och framgångsfaktorer kring vad som kännetecknar en skicklig lärare beskrivs i en fallstudie från Malaysia. Läraren undervisade 10-åringar med skilda etniska- och socioekonomiska bakgrunder och hade valts ut som huvudmål för studien då hon var en omtyckt lärare av både elever, kollegor och föräldrar samt för sin förmåga att skapa studiero i klassen (Mansor, Kim Eng, Rasul, Hamzah & Hamid, 2012). Författarna hänvisar till forskning av Hattie (2003) som menar att lärare står för 30 procent av elevens framgång i skolan, eleven själv för 50 procent, miljön 5-10 procent och skolan och föräldrar 10-20 procent. Observationerna visade att läraren hade respekt för eleverna, kallade dem vid namn och kände dem väl. Hon uppmuntrade de tysta att ta plats, såg de "svagare" eleverna, visade eleverna på vikten av att dela med sig och uppvisade tålmod. I intervjuerna med eleverna uppgav de att läraren inte blev arg när de misslyckades utan uppmuntrade dem att fortsätta kämpa, att hon var snäll och tålmodig, hon berättade om sig själv och kunde vara personlig. Vidare visade observationerna på att hon alltid var väl förberedd inför sina lektioner vilket tydde på att hon planerade lektionerna väl och var duktig på att organisera. Läraren varierade sin undervisning och gav feedback direkt till eleverna för att uppmuntra genom att visa att de var på rätt väg i en uppgift, att de kan. Studiens resultat pekar på sex grundläggande framgångsfaktorer för lärare att arbeta efter i klassrummet. Det första var att kunna improvisera när oväntade händelser uppstår och vända det till något bra och konstruktivt. I intervjuerna betonades att läraren tyckte mycket om barnen, skolan och älskade att undervisa. Den andra framgångsfaktorn handlade om lärarens hjälpsamhet, även utanför skoltid och hon visade att hon var en del av gemenskapen i klassrummet genom att hjälpa till med olika saker som egentligen var ålagda eleverna. Den tredje faktorn författarna såg var lärarens förmåga att skapa en bra fysisk klassrumsmiljö. Faktor nummer fyra handlar om hennes förmåga att hjälpa eleverna i deras kunskapsutveckling genom att få eleverna att tro att de själva kommit fram till svar på egen hand då hon egentligen hade hjälpt dem. Den femte framgångsfaktorn handlar om hur läraren vävde in värderingar i sin undervisning, bland annat ledarskap och strategier för att tänka själv. Den sjätte faktorn handlar om lärarens sätt att vara, bjuda på sig själv, använda humor i undervisningen, att själv leva som man lär genom att vara generös, hjälpsam, ärlig, respektera andra och komma i tid. Slutligen poängterar författarna att lärarens mål var elevernas framgång, inte sin egen.

Lärares och speciallärares/specialpedagogers kunskap har kartlagts vad gäller bemötandet av elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningsgruppen med syftet att ta reda på hur dessa yrkesgrupper är förberedda att ta emot- och arbeta med dessa elever. Studier av detta slag är av vikt då fler elever i behov av särskilt stöd idag inkluderas i den ordinarie undervisningen. En studie där undersökningsgruppen bestod av 125 specialpedagoger och 152 lärare i USA visade att specialpedagogerna kände sig mer förberedda och trygga i mötet med dessa elever än lärarna (Beam & Mueller, 2017).

Författarna skriver att det är av stor vikt att lärarna har det som behövs för att möta alla elever då de idag till stor del är inkluderade i den ordinarie undervisningen. Här betonas förmåga att bemöta eleverna, att skapa en stödjande lärmiljö samt förmåga att skapa trygghet. Specialpedagogernas kunskap ska enligt författarna tas tillvara genom coaching och utbildning för lärarna. De lärare i undersökningen som hade varit föremål för coaching kände sig mer trygga och hade mer kunskap kring bemötande än de övriga. Skolan ska också vara tydlig med att ge feedback då elever uppvisar ett prosocialt beteende då detta genererar till fler sådana tillfällen.

Vissa studier fokuserar på hur olika motivationsfaktorer och dess processer påverkar elevens framgång i skolan. Påverkar elevens mål och motivation hur relationer i skolan tar form och är målstrukturer i skolan viktiga för hur relationer i skolan ser ut? I en grekisk enkätstudie där 1493 femte- och sjätteklassare deltog framkommer det hur elever som har goda relationer med sina lärare är mer positivt inställda till skolan. Detta är en dynamisk relation. Lärare blir mer engagerade i sina elever då de känner att eleverna är motiverade. Resultatet visar vikten av att skapa en undervisning i klassrummet som matchar det som motiverar eleverna. Författarna betonar att skolor behöver ha kunskap om hur motivationsprocesser hos de enskilda eleverna stärker de positiva relationerna i klassrummet (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012).

I PISA-mätningarna redovisas inte bara kunskapsresultat, utan även korrelationen mellan student och lärare. Studenter skattar lärarens beteende vilket gör att det går att se hur korrelationen ser ut mellan skolframgång i de ämnen där kunskaper mäts och vilken typ av undervisning som läraren bedriver. En hypotes som Mikk, Krips, Sällik och Kalk (2016) lade fram inför PISA-mätningen 2009, var att de studenter som menade att deras lärare brydde sig om dem, var hjälpsamma och rättvisa, har högre kunskapsresultat i PISA-undersökningen. Författarna tar upp det konstruktiva förhållningssättet till kunskapsinläring. Lärarens roll är mer än att förmedla kunskap. Relationer med eleverna är en bärande del i yrket och det är av stor vikt av att kunna lyssna, vara ärlig, få förtroende och inge en känsla av hopp. Eleverna fick ta ställning kring frågor om lärarna är intresserade av deras välbefinnande, hur de trivs med sina lärare, om de blir lyssnade på, tillgång till extra hjälp av lärarna vid behov samt om de upplever sig bli behandlade rättvist. Eleverna fick välja att fylla i en av de fyra svarkategorierna: starkt oense, oense, håller med och håller starkt med. Resultatet visade bland annat på ett starkare samband mellan en god elev-lärrrelation och goda kunskapsresultat i länder där den utvecklingen kommit längre som i exempelvis Sverige. Resultaten skiljer sig också åt inom länderna. I skolor där positiva relationer beskrivs är också resultaten bättre. Mikk m.fl. (2016) betonar i sin diskussion vikten av att lärare bryr sig om, skapar rättvisa relationer till sina elever samt lyssnar på dem. Författarna betonar att denna kvalitet hos lärare, vilken går att utveckla, ska vara en aspekt i lärarutbildningar, särskilt då det kommer till undervisning i matematik. Vidare beskriver de att tidigare forskning ofta har fokuserat på relationen vad gäller individnivå, dock är effekterna på grupp nivå av stor vikt eftersom undervisning bedrivs i grupp.

I *Se de tidiga tecknen - forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola* (SOU 2010:64) beskriver Allodi hur goda relationer är viktiga för alla barn, men nödvändiga för utsatta barn. Genom intervjuer med ungdomar identifieras skyddsfaktorer för att eleverna ska utvecklas och må bra i skolan. Dessa innefattar bland annat att ha en god relation med sin lärare, förståelse, tålamod hos läraren, höga förväntningar, trygghet och att relationerna med kamraterna är positiv. Relationen mellan pedagog och elev i förskola och tidig skolålder är av stor betydelse för elevens prestationer under skoltiden. De elever med mindre bra relation till pedagogerna, kopplades samman med sämre resultat i skolan samt problembeteenden (Hamre & Pianta, 2001). Slutligen framkommer det i svensk forskning att elever som uppvisar ett

problembeteende riskerar att utveckla en negativ självbild på grund av hur lärare hanterar elevens beteende genom bestraffning av olika slag samt social exkludering (Henricsson & Rydell, 2006).

5.2 Undervisning för tillgänglighet och inkludering

Att lyckas möta alla elevers olika behov i en skola för alla genom en inkluderande undervisning är en utmaning. En bred specialpedagogisk kompetens hos alla lärare, inte bara några få experter, är en förutsättning för ett lyckat arbete med inkludering (Allodi, 2010). Skolinspektionen (2011) har i sina granskningar av skolor sett stora brister i anpassning av undervisning utifrån elevernas förutsättningar, behov, intressen och erfarenheter. Lärare upplever ofta brist på egna specialpedagogiska kunskaper samt brist på stöd från speciallärare/specialpedagog, vilket verkar försvårande i arbetet med att nå alla elever i en inkluderande undervisning (Kotte, 2017).

En studie av lärares uppfattningar om undervisning ur ett inkluderande perspektiv visade att lärarens uppfattning om och inställning till inkludering påverkar de didaktiska val läraren gör. Dessa val styr lektionsupplägg och vilka möjligheter eller begränsningar eleverna möter i lärmiljön (Kotte, 2017). För att demokratisera inkludering i undervisningen så behöver inkludering ses som en ständigt pågående process där läraren anpassar och förändrar strukturer i undervisningen utifrån samtliga elever i den befintliga gruppens olika behov (ibid; Biesta, 2007). Det är sålunda strukturer i undervisningen som ska anpassas efter eleverna och inte tvärtom.

Att utgå från differentiering som pedagogiskt synsätt kan här vara verkningsfullt. Differentiering innebär anpassningar i undervisningen inom klassens ram, inte ett segregeringande handlande där elever får parallella individuella uppgifter som inte är kopplade till klassens mål och aktiviteter eller exkludering där elever lyfts ut från klassrummet. Boo (2014) har studerat lärares individanpassningar i klassrummet i åk 1-6 utifrån frågeställningar om vilka anpassningar som görs och vilka dilemman som uppstår i undervisningen. Studien visar genom observationer och intervjuer att lärarnas arbete med individanpassning i undervisningen syftar till att nå bättre resultat, att differentieringen inte är ett mål i sig. Målen i läroplan och respektive ämnes kursplan är det som styr och vikten av en tydlig röd tråd genom planering, genomförande och bedömning betonas. Lärarna i studien strävar efter att tillvarata och möta samtliga elevers förkunskaper, intressen och behov samtidigt som de vill ge gruppen en gemensam bas att stå på. Att hålla samman gruppen genom gemensamma genomgångar och diskussioner ses som viktigt. Begreppet *variationsorienterad individanpassning* används för att beskriva hur det gemensamma arbetet i klassrummet varierar för att möta olika elevers olika behov och på så sätt göra det möjligt för alla elever att delta i gemensamma aktiviteter och därigenom lära tillsammans. Betydelsen av riktiga tillfällen till verklig interaktion mellan lärare och elever samt eleverna emellan betonas starkt i studien. Öppna frågor och uppgifter som förutsätter samtal och samarbete ses här som katalysatorer i undervisningen. Tomlinson, Brimijoin och Narvaez (2008) lägger här också till att differentiering är något man använder vid behov, inte hela tiden. För att lyckas med individanpassning måste läraren noggrant följa varje elevs kunskapsutveckling och känna sina elevers lärmönster och behov väl (Boo, 2014; Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008).

Traditionell lektionsplanering utgår ofta från gruppen som helhet och anpassas sedan i efterhand utifrån enskilda elevers behov. Planering med differentiering som utgångspunkt tar med alla elevers olika intressen, förutsättningar och tidigare erfarenheter i beräkningen redan från början och varje enskild lektionsaktivitet planeras utifrån dessa förutsättningar. Det senare sättet att planera ger bättre förutsättningar för en inkluderande undervisning. Den bör också kunna fungera tidsbesparande när läraren

har fått rutin i detta arbete då denne slipper göra en rad individuella planeringar som komplement till ”klassens” planering då många av de anpassningar som kan göras för enskilda individer med fördel kan ske på klassnivå. Alla elever kan till exempel vinna på att visuellt stöd ges och på att olika sätt att lära och att visa sina kunskaper på erbjuds för alla i klassrummet (Young & Luttenegger, 2014).

För att gå på djupet med den komplexa frågan med inkluderande undervisning genomförde Nilholm och Alm (2010) en fallstudie i ett klassrum. Tidigare forskning på området har kritiserats utifrån att en tydlig definition av vad inkludering verkligen innebär har saknats och att begreppet inkludering ofta använts så snart elever med funktionsnedsättningar har undervisats i samma klassrum som barn utan funktionsnedsättningar. Ett syfte med studien var därför att utveckla en metodologi där en tydlig definition av vad som kännetecknar ett inkluderande klassrum ingår och där elevernas upplevelser tas tillvara för att kunna undersöka huruvida ett studerat klassrum är inkluderande. Definitionen av ett inkluderande klassrum som forskarna valde utgår från tre kriterier: olikhet ses som variation - inte ett problem, alla elever är delaktiga i den sociala gemenskapen och alla elever är delaktiga i lärandegemenskapen i klassrummet.

Med hjälp av denna definition kunde sedan fallstudiens andra syfte undersökas, nämligen på vilka sätt elever upplevde klassrummet inkluderande samt att titta på vilka strategier som lärarna använde sig av. Författarna identifierade sex strategier som viktiga i arbetet med att skapa ett inkluderande klassrum: 1. individuellt anpassade instruktioner, 2. tydliga ramar (klassrumsregler, tydlig planering och tydliga mål, snabbt handlande när problem uppstår), 3. gruppaktiviteter för att stärka såväl lärande som förmågor i socialt samspel, 4. goda relationer med föräldrarna, 5. utrymme för och uppmuntra interaktion och samarbete mellan elever i klassrummet, samt 6. respekterande av barnen, positivt förhållningssätt och bemötande där barnen aldrig behöver förlora ansiktet.

Kombinationen av struktur och flexibilitet nämns i flera studier. En metastudie kring klassrumsledarskap (Augustsson & Boström, 2016) visar att en lärare som kombinerar medvetenhet gällande didaktiska strategier i undervisningen med en flexibilitet i mötet med eleven i den rådande lärandesituationen, har bättre förutsättningar att lyckas med sitt didaktiska ledarskap än den lärare som inte varierar sättet hen närmar sig eleven, kognitivt, fysiskt och verbalt. Lektionerna bör vara välstrukturerade, men samtidigt erbjuda situationsanpassad flexibilitet för att också kunna möta de frågor och behov som uppstår under lektionernas gång (Mansor m.fl., (2012); Boo, 2014). Variation i innehåll och metod i undervisningen ses också som viktiga nycklar för att nå alla elever (Boo 2014; Mansor m.fl. 2012). Synliggörande av lektionsstruktur och att använda sig av delmoment i undervisningen kan också öka tillgängligheten i lärmiljön (Östlund, 2017).

För att ge alla elever möjlighet att lyckas, tas *scaffolding* upp som en framgångsrik strategi. På detta sätt kan elever i enlighet med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen lösa uppgifter på en kognitivt utmanande nivå med rätt typ av stöd. Utvecklingen inom den proximala utvecklingszonen påverkas av lärarens aktiva närvaro i elevens lärande, relationen mellan lärare och elev samt möjligheten till interaktion med andra i klassrummet (Mansor m.fl., 2012; Giota, 2013).

Variation i undervisningen, lärarens ansvar att planera aktiviteter som eleverna kan klara av, smidighet i övergångar mellan olika aktiviteter, en mix av fast hand och flexibilitet så att alla elever kan delta och vikten av positiva gemensamma erfarenheter i klassrummet ses som verkningsfulla strategier för att inkludera alla elever i undervisningen (Moen, Nilssen & Weidemann, 2007; Moen, 2008). Sånger, rytmikövningar, högläsning används av läraren vid övergångar mellan aktiviteter för att

fånga elevernas uppmärksamhet och samtidigt stärka vi-känslan i gruppen ges som konkreta exempel. Att locka barnen till deltagande genom att väcka deras nyfikenhet för aktiviteten eller uppgiften i stället för att kommendera dem ses som viktigt. Engagemang och aktivitet hos alla betonas som avgörande såväl av Moen (2008) som av Mansor m.fl. (2012).

Läraren kommer aldrig att hinna med alla elever lika mycket utan det gäller att hitta metoder där elever samverkar och därigenom frigörs tid för pedagogen att hjälpa den elev som just då behöver hjälpen mest. Klassrumsmöblering och gruppindelning kan här användas som pedagogiska verktyg (Sahlström, 2010; Tegström, 2014). Med hjälp av klassrumsmöbleringen kan läraren påverka elevernas möjligheter till lärande, men också deras beteende. Hänsyn bör tas både till vilken typ av aktiviteter man önskar i klassrummet och till enskilda elevers behov. En välfungerande klassrumsplacering med ett tydligt pedagogiskt syfte kan ge möjlighet för eleverna att lära av och tillsammans med varandra i enlighet med ett relationellt perspektiv på lärande. Tegström (2014) nämner att det är viktigt att vara tydlig med varför man väljer en viss klassrumsmöblering. Vet eleverna varför de sitter på ett visst vis och vad som förväntas av dem i situationen kan de också leva upp till dessa förväntningar, om inte, kan möbleringen istället leda till förvirring och icke önskvärt beteende.

5.3Handledning

Tidigare har forskning inom skolan fokuserat mest på didaktiska aspekter såsom *vad* eleverna ska lära sig, *hur* de ska lära sig och *varför* de ska lära sig. Idag handlar forskningen mer om lärarens lärarskap eller ledarskap. Detta innefattar hur lärare hanterar och interagerar med elevgruppen och hur undervisningen organiseras. Classroom management är en engelsk benämning som handlar om hur man skapar förutsättningar för lärande, vilket är av stor vikt för elever i behov av särskilt stöd. I en studie beskrivs relationen mellan elev och lärare och där ledarskapet utgår från en relationell vinkel. Det är i dialogen som kunskap skapas. Det är skillnad på samtal och dialog. I dialogen responderar individen på det som den andre har sagt och nya kunskaper kan skapas. Nya normer skapas genom dialogen. Dialogen kan beskrivas genom fyra grundattribut såsom bekräftelse (ge stöd till ett samtal, vara nyfiken), produktiv skillnad (här syns skillnader i till exempel åsikter som kan skapa nya alternativa synsätt), skapande av sammanhang (att vi kan referera till exempel och förstå vad det är vi samtalar kring) samt narrativ och temporal integrering (vi diskuterar det som varit och hur det är nu, vilket både kan vara en nackdel och en fördel). Vidare är det av vikt att kunna ge varandra stöd och att demokratiska kunskapsprocesser äger rum. Handledning handlar om att genom dialogen stötta varandra och synliggöra framgångsfaktorer för ett bra ledarskap i klassrummet samt att demokratiska kunskapsprocesser skapar nya förändrade tankebanor (Olsson, 2016).

Gersten, Morvant och Brengelman (1995) beskriver en studie med syftet att utveckla och bättre förstå hur processen med att överföra kunskap kring effektiv undervisning till lärare kan fungera. Detta genom att introducera och presentera forskningsbaserade undervisningsstrategier för att hjälpa de deltagande i studien (lärare) att lyckas med elever som de menar har inlärningssvårigheter. De deltagande lärarna fick feedback varje dag gällande strategierna och vilken påverkan de gjorde för eleverna. Fokus i studien ligger alltså på hur förändringsprocessen ser ut vad gäller att förändra undervisningen. Två projektledare med stor erfarenhet av specialundervisning och konsultation kring denna arbetade tillsammans med två övergripande specialpedagoger som tillsammans coachade tolv lärare. Coachingen utgjordes av klassrumsobservationer med tillhörande feedback, informella diskussioner, coaching kring enskilda elever som uppmärksammades genom observationerna och byggde på att förändringsförslagen ska

vara konkreta och praktiska samt realistiska att genomföra i klassrummet. Fokus låg också på att få lärarna att förstå sambandet mellan deras instruktioner i klassrummet och elevernas kunskapsinhämtning. Det framkom vidare i studien att något som specialpedagogerna menade var positivt över tid var till exempel att använda ämnesordlistor. Flera av lärarna beskrev en känsla av osäkerhet över att ha en extra vuxen i klassrummet. Efter studien framkom hur lärarna tyckte att det var lättare att genomföra förändringar i sin undervisning då de såg kunskapsutveckling hos eleverna och att strategierna faktiskt fungerade. Något som lärarna lärt sig var ”vikten av de små sakerna”. Två minuter med begreppsträning kunde göra en stor skillnad för den enskilde eleven. Vidare startade en kollegial inläring, de delade exempel med varandra och började prata om saker som fungerade i sitt klassrum.

Påverkan sker ofta genom samtal. Kunskap ses som något som ska överföras från den som inte vet från den som vet. Det finns en stor tilltro till samtalets makt inom utbildningen men också inom andra områden.Handledning ses som något nödvändigt för utveckling inom olika professioner. Vid samtal är det av stor vikt att visa på aktiv närvaro genom att lyssna och bekräfta. Bladini (2004) ger en beskrivning av specialpedagogens roll som språkrör för barnen, att föra deras talan. Vidare beskriver hon att endast lite forskning är gjord på området och att det är ett otydligt uppdrag. Genom en studie där observationer och intervjuer användes som metod vill Bladini tydliggöra denna roll. Studien fokuserar på handledning till pedagoger och vilka påverkansprocesser som finns i samtalet. Elva specialpedagoger beskriver syftet med handledningen, vad man talar om i dessa samtal och vad handledaren styr samtalet mot.

Handledningens funktion beskrivs som att pedagogerna erbjuds möjlighet till lärande och utveckling. Studiens resultat visade att många efter sin utbildning gått från att tänka på handledning som rådgivande till att mer fokusera på leda samtalet genom att ställa rätt frågor som kan leda till att barnen får det bättre, skapa bättre miljöer för barnet och att göra pedagogen stark i sin roll. Vidare handlar det om att bättre bemöta barnet och svårigheter som uppstår när pedagogerna har fokus på barnet med problem och inte ser hur det egna bemötandet påverkar barnen. Specialpedagogerna beskriver hur de ska ge stöd som leder till förändring genom att pedagogerna i dessa handledningssituationer utvecklas genom att de reflekterar över sitt arbete, vilket kan leda till att de uppmärksammas på och blir medvetna om hur deras handlande i olika situationer påverkar barnet. Genom samtalet finns möjlighet för pedagogerna att förändra sin syn på barnet, att inta ett annat perspektiv, främst genom att ta fram sammanhanget barnet befinner sig i.

Von Ahlefeldt Nisser (2009) behandlar i sin doktorsavhandling professionella samtal i förskola och skola och hur de beskrivs av specialpedagoger. Hon menar att sättet på vilket man bedriver samtal ofta inte problematiseras tillräckligt. Författaren beskriver hur specialpedagogens yrkesroll fortfarande är i en process där den formuleras och hon vill förtydliga yrkesrollen och då särskilja speciallärare och specialpedagoger. Syftet är bland annat att beskriva villkoren för deliberativa samtal (jämställda samtal där alla får komma till tals) och vad som behövs för att dessa ska komma till stånd. Författaren nämner relationen som en viktig del i kunskapsprocesser.

För att skolutveckling ska komma till stånd är det kollegiala samarbetet av vikt. Kollegialt lärande kan beskrivas som en praktik där man reflekterar och samarbetar på skolor kring sin praktik för att utveckla verksamheten på ett inkluderande sätt. Målet handlar alltså om att förbättra elevernas resultat genom bland annat kollegial gemenskap. Forskning betonar vikten av att ha en samsyn i arbetslaget, respektera varandra och känna förtroende. Detta leder till en känsla av gemenskap som bidrar till ökad motivation att förbättra sin undervisning i klassrummet (Håkansson & Sundberg, 2016).

Ett inkluderande arbetssätt kräver att lärarna besitter specialpedagogisk kompetens för att kunna möta olikheterna hos eleverna. Specialpedagogens roll kan därmed både bli den kvalificerade samtalspartnern, men också att fortbilda personalen inom specialpedagogik. I en enkätstudie från 2011 av Shippen m.fl. framkommer att speciallärare upplever sig mer effektiva än klasslärare och ämneslärare vad gäller att ge stöd till elever med funktionsnedsättningar. De kunskaper och färdigheter som speciallärarna har bör därmed lämpligtvis även spridas till de lärare som möter eleverna dagligen i sina klassrum för att stödja lärarens arbete med en inkluderade undervisning (Allodi, 2010).

6 Metod

6.1 Observation och intervju i kombination

Som metod för studien har en kombination av observation och intervju valts. Eftersom vi studerar en samhällelig process så som den tar sig uttryck i skolan, anser vi det lämpligt att kombinera dessa båda metoder då metoderna tillsammans kan ge oss en tydligare och mer ingående bild av det vi önskar studera i klassrummet – lärarens relationsskapande arbete samt tillgängligheten i undervisningen. Att använda två metoder i kombination gör att vi kan besvara olika frågor kring samma aspekt (se till exempel Ahrne & Svensson, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014). Data utifrån strukturerade klassrumsobservationer har i vår studie kombinerats med data inhämtad genom semistrukturerade intervjuer med de observerade lärarna samt med specialpedagoger verksamma på de skolor där observationerna genomfördes. Observationer är en lämplig metod då människors beteende och interaktion med omgivningen ska studeras och observation som metod stärks då den kombineras med andra metoder (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2011). Genom att lägga till intervjuer gavs lärarna möjlighet att motivera sina val av strategier i klassrummet och de kunde förklara avsikten med olika undervisningsmoment då observationerna inte kan ge denna information. Kombinationen av metoder ger en möjlighet att jämföra det som framkommer i observationerna med vad läraren själv säger sig göra och de intentioner läraren beskriver sig ha med undervisningen. Hur medveten är läraren själv om sitt agerande och vilka aktiva val styr vad som sker i klassrummet? Vid denna kombination av metoder såg vi det som viktigt att göra observationerna först för att lärarens undervisning inte skulle påverkas av intervjufrågorna. Genom att genomföra intervjuerna efter observationerna fanns också möjlighet att ställa frågor som väckts utifrån iakttagelser i klassrummet.

6.2 Strukturerad observation

Med målet att kartlägga vad som verkligen sker i undervisningen, hur lärandemiljön är utformad och vad som synbart sker i mötet mellan läraren och eleven genomfördes strukturerade, icke-deltagande observationer. Rena observationer (Fangen & Sellerberg, 2011) valdes framför deltagande observationer för att undvika att vårt agerande skulle påverka skeendet i klassrummet om vi blev engagerade i lektionerna. Strukturerad observation lämpar sig då förhållandevis begränsade beteenden önskar observeras (Bryman, 2011), vilket kunde fungera då våra forskningsfrågor begränsade vad vi ville observera.

6.2.1 Genomförande av observationer

Klassrumsobservationer genomfördes under två heldagar hos två olika lärare, sammanlagt sju lektioner. Då det rörde sig om strukturerade observationer användes ett i förväg förberett observationsschema (se bilaga A). Vi valde att före vår planerade studie genomföra ostrukturerade observationer för att identifiera variabler som kunde vara intressanta att sedan titta närmare på genom strukturerade observationer (Bryman, 2011). De ostrukturerade observationerna har genomförts löpande i den egna verksamheten och utifrån dessa arbetades sedan vårt observationsschema fram. Vid utformandet av observationsschemat skapades olika övergripande kategorier för att underlätta då vi önskade kunna urskilja strategier på ett mer övergripande plan och samtidigt också registrera sådana detaljer som verkar relationsstärkande och detaljer som bidrar till att tillgängliggöra undervisningen. Strukturen på observationsschemat var viktigt för att systemet för registrering av observationerna skulle vara lätt att

använda och som stöd för oss att behålla fokus på det vi önskade iaktta. För att träna på att föra anteckningar i dokumentet och för att kontrollera att det innehöll det vi önskade iaktta testades observationsschemat först på den egna skolan. Justeringar i form av fyra tillägg gjordes därefter inför studiens observationer. Med en på förhand konstruerad referensram, som exempelvis ett observationsschema, finns risken att flexibiliteten minskar och att forskaren kanske inte uppfattar alla perspektiv (ibid). Här skulle alltså ett färdigt observationsschema kunna ses som begränsande. Eftersom vi hade många aspekter vi önskade registrera förekomsten av under lektionerna valde vi dock att använda ett förberett observationsschema, men tomma fält i kanterna av det utskrivna dokumentet gav utrymme att notera även andra iakttagelser under observationerna som exempelvis att citera uttalanden från läraren. För att dra till oss så lite uppmärksamhet som möjligt med avsikt att inte påverka undervisningen placerade vi oss längst ner i klassrummen och undvek att prata med varandra under observationerna. Vi gjorde båda noteringar i var sitt dokument. Vid varje lektion användes ett nytt blad. På så sätt önskade vi kunna göra jämförelser av såväl de båda observerade lärarna, men också av respektive lärares olika lektioner.

6.2.2 Bearbetning av observationsmaterial

Att observationsschemat är indelat i kategorier syftade till att underlätta under själva observationerna men också till att ge en struktur vid bearbetningen av de data som samlades in under observationerna. Iakttagelserna sammanfattades efter genomförandet av observationerna i löpande text under de olika kategorierna. Dessa kategorier bearbetades därefter med utgångspunkt i frågeställningarna och fick utgöra rubriker i uppsatsens resultatavsnitt. (Se vidare under Resultat s. 25.)

6.3 Intervjuer

Kvalitativ metod är tolkningsinriktad och tyngdpunkten ligger på att studera förståelsen av en social verklighet, vilket i sin tur bygger på hur deltagarna i en viss miljö tolkar just denna verklighet. Eftersom den ontologiska ståndpunkten är konstruktionistisk innebär det att det sociala samspelet mellan individer bidrar till själva konstruktionen av sociala egenskaper (Bryman, 2011). Då en av avsikterna med vår studie är att undersöka hur lärare arbetar för att skapa hållbara relationer till sina elever valde vi att använda oss av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Genom intervjuerna önskade vi också få kunskap om hur de observerade lärarna tänker kring didaktiska val de gör i planering och genomförande av sin undervisning. Intervju användes också som metod för att få veta hur specialpedagoger på de skolor där vi har gjort observationer tänker kring sina möjligheter att arbeta främjande genom deltagande i skolutveckling och genom att fungera som handledare eller kvalificerad samtalspartner till pedagogerna. Kvalitativa intervjuer ger intervjuaren möjlighet att kunna låta intervjupersonen röra sig i olika riktningar under intervjun och därigenom få kunskap om vad den intervjuade upplever vara viktigt (ibid). Genom en alltför strängt hållen intervjuguide kan denna typ av mer subtilt förmedlad information missas. Under intervjuernas gång försökte vi vara lyhörda för att kunna ställa följdfrågor som kunde bidra till intressant information utifrån vårt syfte med studien.

6.3.1 Genomförande av intervjuer

Två olika intervjuguider arbetades fram, en för lärarna (se bilaga B) och en för specialpedagogerna (se bilaga C). Intervjuguiderna innehåller frågor, men utgår i huvudsak från några formulerade teman som vi önskade fokusera på. Dessa teman utgår från våra forskningsfrågor. Det är viktigt att intervjuerna innehåller flexibilitet och att frågorna möjliggör för forskaren att få information om hur personerna som intervjuas

upplever sin värld (Bryman, 2011). Arbetsgången att först genomföra observationerna, sedan intervjua lärarna och att intervjua specialpedagogerna sist byggde på en önskan om flexibilitet genom att kunna fånga upp sådant vi såg och hörde under vägen och att utifrån detta och forskningsfrågorna utforma intervjuerna. Intervjuerna genomfördes i avskilda, lugna miljöer på informanternas respektive skolor. Diktafon användes för inspelning av ljud och få anteckningar gjordes samtidigt. Vi var båda aktiva genom att ställa frågor och följdfrågor under samtliga fyra intervjuer.

6.3.2 Bearbetning av intervjumaterial

Ljudinspelningarna lyssnades sedan igenom och intervjuerna transkriberades och skrevs ut. Utskrifterna utgjorde sedan grunden för analyserna, men ljudupptagningarna sparades under arbetets gång för att möjliggöra att gå tillbaka och lyssna igen ifall tveksamheter skulle uppstå. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur redan ljudinspelningen av en intervju medför en första abstraktion genom att kroppsspråk och gester förloras. Vid nästa steg, utskriften, förloras även röst, intonation och andning och intervjuerna blir "utarmade, avkontextualiserade återgivningar" (ibid s. 218). Varje led i processen innebär en tolkning, vilket forskaren bör vara medveten om och förhålla sig till vid redovisning och diskussion av resultatet av en studie. Vid transkribering av intervjuerna användes därför exempelvis understrykning av ord och versaler för att visa då ord starkt betonades samt tillägg som skratt då detta annars går förlorat i den skrivna texten. Särskilt då den som intervjuas talar ironiskt blir detta viktigt då texten annars kan ge ett rakt motsatt budskap jämfört med det som avsågs med ett visst uttalande. Kategoriseringen av intervjumaterial gjordes sedan utifrån samma kategorier som observationsmaterialet samt under rubriken Specialpedagogens roll. (Se vidare Resultat s. 25.)

6.4 Urval

Observationerna utgick från ett fokuserat urval (Bryman 2011) där två lärare på olika stadier i grundskolan observerades under en bestämd tid, en heldag. Valet av lärare kan sägas vara målstyrt då det utgick från det formulerade syftet att undersöka hur lärare arbetar för att bygga hållbara relationer till sina elever och i tillgängliggörandet av undervisningen utifrån samtliga elevers skilda förutsättningar och behov i strävan att öka elevernas motivation och möjlighet till lärande. Vi tillfrågade med avsikt lärare som har fått erkännande som särskilt skickliga i sitt yrke. Den ena är verksam som förstelärare med rykte om sig att nå fram till samtliga elever och den andra har vunnit utmärkelser i sin lärarargärning. Vår första respondent är en pedagog på högstadiet med 20 års erfarenhet som lärare i matematik och naturorienterade ämnen (benämnd P1) som vi har observerat under fem lektioner en och samma dag, fyra lektioner i matematik samt en lektion i kemi. Den andra respondenten, kallad pedagog 2 (P2), arbetar sedan 15 år som lärare, idag på mellanstadiet, och hen har observerats under två svensklektioner. I direkt anslutning efter observationerna har vi sedan intervjuat respektive pedagog. I specialpedagogens yrkesroll ingår att arbeta främjande och förebyggande.

Utifrån ett salutogent perspektiv med fokus på det som fungerar väl i undervisningen hos lärarna i vår studie önskade vi synliggöra dessa lärares arbete med relationer och tillgängliggörande. Konkreta och tydliga exempel på fungerande strategier och förhållningssätt kan användas i specialpedagogens arbete med handledning och fortbildningsinsatser i verksamheten och på så sätt bidra till skolutveckling. Vi ville därför också undersöka hur specialpedagoger arbetar för att ge lärare stöd i arbetet med bygga relationer och att göra undervisningen tillgänglig. Här valde vi att tillfråga specialpedagoger som arbetar tillsammans med de utvalda lärarna.

Genom att observera två olika lärare på olika stadier i stället för att göra en fallstudie i ett klassrum önskade vi kunna urskilja likheter och skillnader i lärarnas agerande. Vilka likheter respektive olikheter kan urskiljas hos lärare på olika stadier inom grundskolan? Hos lärare 1, som arbetar på högstadiet, ville vi försöka urskilja vilka strategier läraren använde sig av oavsett vilken klass hen undervisade och om det användes olika strategier som utgick från de specifika behoven i respektive klass. Hos lärare 2, verksam på mellanstadiet, önskade vi jämföra strategier som användes i undervisningen samt i situationer under skoldagen. Observationerna genomfördes sista veckan i april och första veckan i maj för att inte ett nära annalkande sommarlov skulle påverka undervisningens utformning.

6.5 Förförståelse

Genom att göra observationer önskade vi komma närmare syftet att se hur läraren agerar i mötet med eleverna och hur lärmiljön i realiteten utformas. Fortfarande fanns dock hinder för objektivitet både i form av att vår närvaro kan ha påverkat läraren och klassen samt att observationerna hela tiden filtrerats genom våra ögon och tolkas utifrån våra tidigare erfarenheter. Tillsammans har vi erfarenhet av båda de miljöer vi valde att observera. Förförståelsen har vi försökt använda som en tillgång i såväl utformande av observationsschema, intervjuguide och i tolkning av resultat. Förförståelsens eventuella påverkan av resultaten har funnits med som en aspekt genom hela processen med vårt självständiga arbete. Genom medvetenhet om hur de aktiva val vi gör under studiens gång i planering, genomförande och tolkning gör oss till producenter snarare än enbart insamlare av data (Ahrne & Svensson, 2015) har vi under arbetets gång ständigt backat till vår syftesformulering i strävan att säkerställa att våra valda metoder och fokus bidrar till en representativ och trovärdig bild av det som studien avser att undersöka.

6.6 Reliabilitet och validitet

En studies validitet kan tolkas som att studien mäter det den är tänkt att mäta utifrån det syfte som har formulerats (Kvale & Brinkmann, 2014). Inom kvalitativ forskning ses validitet ofta som ett mindre relevant begrepp (Bryman, 2011). Extern validitet kan dock vara värd att nämna gällande kvalitativa studier då den bedömer resultatens överförbarhet till andra sociala miljöer och situationer (ibid). Vår studie är begränsad till lärmiljöer skapade av två förutbestämda lärare. I andra miljöer blir därför resultatet med stor säkerhet delvis annorlunda. Reliabilitet rör en studies tillförlitlighet och kan delas in i extern reliabilitet och intern reliabilitet. Med extern reliabilitet avses om undersökningen kan replikeras, dvs. upprepas och begreppet intern reliabilitet innebär att medlemmarna i ett forskarlag är överens om hur de ska tolka det som observeras och sägs (LeCompte & Goetz, 1982). Tydliga frågeställningar, en kombination av observationer och intervjuer som metod för studien samt observationsschema och intervjuguides gav stöd att hålla fokus på det vi önskade undersöka både under insamlingen och bearbetningen av data. Genom att båda var närvarande och delaktiga vid samtliga observationer och intervjuer och att diskutera mycket tillsammans har vi arbetat för att den interna reliabiliteten ska vara hög. Extern reliabilitet är ofta svår att uppnå i kvalitativa studier (LeCompte & Goetz, 1982), men studien skulle eventuellt med stöd av observationsschema och intervjuguide kunna replikeras med andra pedagoger och då bredda bilden ytterligare.

6.7 Etiska överväganden

De som står för forskningen bär det etiska ansvaret. Därför har vi noga beaktat de fyra etiska kraven; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Då observationer och intervjuer utgjorde datainsamlingsmetoder för studien var det viktigt att enligt forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011) få lärarnas och specialpedagogernas informerade samtycke till att delta i studien. De pedagoger som skulle observeras och intervjuas informerades redan vid första kontakten om vilka vi är, hur de kan komma i kontakt med oss om de önskar vidare information, vad syftet med studien är, att de var flera som deltog i studien samt, enligt nyttjandekravet, att datainsamlingen enbart syftade till att samla in material till vårt självständiga arbete. Vid observationer och intervjuer var vi också tydliga med att deltagandet i studien var frivilligt och att pedagogerna när som helst själva kunde välja att avbryta sitt deltagande.

Vid information om syfte med en studie balanserar forskaren mellan att ge för mycket och för lite information (Kvale & Brinkmann, 2014). För detaljerad information i förväg skulle kunna påverka det som sker i klassrummen och vad som sägs i intervjuerna så att reliabiliteten av studien sjunker. För lite information skulle å andra sidan kunna ses som oetiskt och skapa känsla av stress och osäkerhet hos informanterna. Observationer kan vara såväl öppna som dolda (Ahrne & Svensson, red. 2015). Informationskravet medför att det kan vara oetiskt att observera förhållanden och företeelser utan att redogöra för sin avsikt. Av denna anledning valde vi att berätta att vi fanns med i klassrummet för att observera hur läraren arbetar för att möta alla elever utan att avslöja exakt vad i undervisningen vi skulle titta närmare på då vi inte ville att lärarna skulle anpassa sin undervisning utifrån vår närvaro och vårt syfte, utan att undervisningen skulle löpa på som vanligt. Syftet var ju att undersöka hur lärarna verkligen arbetar i klassrummet. Inför intervjuerna med specialpedagogerna berättade vi att vi ville ställa frågor kring inkluderande undervisning, relationer och specialpedagogens roll.

Eftersom fokus för observationerna var lärarens agerande och strategier i undervisningssituationer och då eleverna inte sattes under lupp i observationerna behövdes inte samtycke från elever eller från vårdnadshavare. Rektorer på respektive skolor informerades och gav sitt samtycke till att vi fick utföra observationer och intervjuer i skolans lokaler.

I sammanställningen av insamlad data har vi sedan, enligt konfidentialitetskravet, varit noga med att enskilda individer inte ska kunna identifieras. Kommun, skola eller enskilda individers namn anges inte. För att undvika att könstillhörighet bidrar till att röja identitet refereras informanterna till med orden läraren eller specialpedagogen och hen. Vilken årskurs eleverna går i preciseras inte heller. Kvale och Brinkmann (2014) nämner här det etiska dilemmat att anonymitet kan skydda informanterna men samtidigt också ger forskaren möjlighet att tolka och riskera att förvränga uttalanden utan att bli motsagd. Forskaren behöver vara medveten om denna tolkningsmakt och förhålla sig till den på ett etiskt korrekt sätt.

För att ta hänsyn till nyttjandekravet kommer det tydligt framgå att insamlad data endast kommer att användas till vårt självständiga arbete och inte i något annat syfte samt att rådata kommer att förstöras så snart arbetet med uppsatsen är avslutat.

7 Resultat

Resultaten av våra observationer och intervjuer har kategoriserats under rubrikerna Relationer, Interaktion och aktivitet i klassrummet, Syfte och mål, Struktur och tydliggörande samt Differentiering och stöd. Under rubrikerna Relationer och Interaktion och aktivitet i klassrummet har vi sammanställt material som besvarar vår första frågeställning: *Hur arbetar lärare för att skapa hållbara relationer till eleverna?* Vår andra frågeställning lyder: *Hur kan specialpedagogen stödja läraren i arbetet med att skapa hållbara relationer till eleverna och att utveckla en tillgänglig undervisning?* Resultat kopplat till denna frågeställning har samlats under rubrikerna Meningsskapande, Syfte och mål, Struktur och tydliggörande samt Differentiering och stöd. Vi har valt att väva samman det som framkommit under observationerna och intervjuerna med de båda pedagogerna för att tydligare visa på likheter och skillnader. Under den sjätte rubriken, Specialpedagogens roll, har vi sammanställt resultat kopplat till vår tredje frågeställning i syftet: *Hur kan specialpedagogen stödja läraren i arbetet med att skapa hållbara relationer till eleverna och att utveckla en tillgänglig undervisning?* Här redovisas vad som framkommit i intervjuer med de bägge lärarna (P1 och P2) samt de specialpedagoger som intervjuats på respektive skola. Specialpedagog 1 (fortsättningsvis kallad SP1) arbetar på samma skola som lärare P1 och specialpedagog 2 (SP2) jobbar på samma skola som lärare P2.

7.1 Relationer

7.1.1 Observationer

P1 visar att hen har förväntningar på eleverna genom att ställa krav på att de ska försöka lösa uppgifter som de till en början är tveksamma till om de behärskar. Förväntningarna uttrycks sällan explicit, utan oftare som en del i instruktioner. I samtal med gruppen talar läraren ofta om sig själv och gruppen som "vi". P2 uttrycker att "Idag ska vi..." Det finns en vi-anda i klassen som tydliggörs genom aktiviteten "kärleksrundan" som innebär att alla ger komplimanger till varandra, även läraren är med. Alla elever får säga en komplimang till en klasskamrat, vilket sker genom slumpvis dragna namn ur en burk. Läraren betonar vikten av att säga tack då man fått en komplimang. Alla elever kommer snabbt på något att säga till någon annan. De vet hur denna runda fungerar då det är ett återkommande inslag i undervisningen. P1 uppmuntrar genom att ställa frågor som leder fram till ett svar som kommer från eleven själv. P1 rör sig hela tiden runt i rummet, stannar upp och har ögonkontakt med eleverna hen pratar med. Vi ser att eleverna vågar ställa frågor när läraren går runt i klassrummet, även de som inte räcker upp handen får besök av läraren som frågar om det går bra. Det finns en koppling till elevernas livsvärld genom att P1 gör "high five" med en elev som har löst en uppgift och på tavlan finns ett hjärta ritat med "MA" (förkortning av matematik) skrivet i och hashtaggen "life" och "orka" under hjärtat. Positiv förstärkning till elever kan vi se genom uttalanden som "Ja, precis som du var inne på innan". P2 är personlig då hen berättar om hur det har gått för hens stulna cykel som återfunnits. Här pågår ett samtal med eleverna, där alla som har något att säga kring händelsen får uttrycka det. Under förmiddagsrasten stannar tre elever kvar inne för att förbereda en gemenskapsaktivitet inför fredagen. P2 är kvar i klassen och peppar eleverna, men styr dem inte. Läraren kommer fram till oss som sitter längst bak och berättar hur aktiviteten, som är ett återkommande inslag varje fredag, är en del i EQ-arbetet (relationsskapande aktiviteter) som hen arbetar med vilket syftar till att stärka gemenskapen och våga ta för sig. Sammanlagt finns EQ med på schemat som lektion under tre tillfällen i veckan.

7.1.2 Intervjuer

På frågan vad som är det bästa med läraryrket svarar både P1 och P2 att det är kontakten med eleverna. Båda lyfter fram glädjen i att se eleverna lyckas och P1 lägger här till tillfredsställelsen som lärare då hen hittar nya verktyg att ge sina elever så att de kan lyckas. På frågan hur man får eleverna intresserade svarar P1: "Det handlar om ett bemötande över lång tid. Det är ju inte en engångslektion som gör det, som gör relationen mellan lärare och elev god". God undervisning är att skapa en god relation, tänker jag, där det är okej att misslyckas, det är okej att jobba hårt." Även P2 uttrycker bestämt att nyckeln till lärande i klassrummet är relationer, att god kännedom om elevernas bakgrund, till exempel familjeförhållanden och hobbies, är viktig för att nå fram till eleven. På frågan om pedagogerna har hållbara relationer till sina elever svarar P1 "Ja. Punkt!" och skrattar. "Jag har haft tur då, haft jädra bra klasser. Jag har haft tur i 20 år. /.../ Jag väntar på att den här bubblan ska spricka fortfarande." P2 svarar på samma fråga "Det tycker jag. Absolut!" P2 finner tillfällen att lära känna eleverna på ute på rasterna och genom att sitta vid olika bord i matsalen. Den information P2 får fram genom spontana samtal med eleverna memoreras sedan och "så bygger jag ihop pusselbitarna och så vet jag mer och mer vem de är". P2 säger sig vara noggrann med att varje vecka säga något bra eller fint till varje elev. "Så att hela tiden jobba med den bekräftelsen: jag vet vem du är, jag vet var du är, jag ser dig. Alltså det får man jobba systematiskt med", säger P2. P1 nämner att hen möter eleverna genom att vara lite på deras nivå ibland, genom att använda humor i undervisningen och att hen försöker väcka engagemang genom att bjuda på sig själv och spela med till exempel variation i rösten och i sina ansiktsuttryck.

För att eleverna ska stärka relationerna med varandra jobbar P2 med övningar i EQ varje vecka. Hen låter eleverna arbeta i grupper där sammansättningen varierar. P1 byter platser i klassrummet och byter laborationsgrupper i NO för att eleverna ska tränas i att jobba med olika klasskompisar. "Alltså relationsskapande aktiviteter, vad är det? Så fort man, du, har utbyte med någon annan så är det en relationsskapande aktivitet", svarar P1 på frågan vilka aktiviteter hen jobbar med i ämnesundervisningen för att eleverna ska utveckla sina relationer till varandra.

I intervjun bekräftar P1 att hen arbetar strategiskt för att förmedla höga förväntningar. Hen beskriver vikten av att röra sig runt i klassrummet för att uppmärksamma och förstärka i elevernas arbete. Konkreta kommentarer som "Alltså här har du en metodpoäng på en tabell" kan enligt P1 stärka den enskilde eleven. Ytterligare ett sätt att visa att man har förväntningar på att eleverna ska jobba och att de kan klara uppgifterna är enligt P1 att man "är där och petar lite, ställer någon fråga, ja, då jobbar de". P1 betonar också vikten av att eleverna ska känna sig välkomna. "Det är ju en vinst att alla kommer dit. Och det ska vara okej att göra det. Jag ska inte bli någon jädra motståndare..."

P1 och P2 nämner båda betydelsen av positiva relationer även till föräldrarna och vikten av ett gott samarbete mellan hem och skola. P2 betonar vikten av att ge ett positivt intryck vid första mötet med elev och föräldrar och jämför första mötet med en anställningsintervju. Föräldrarna ska enligt P2 kunna känna sig trygga då de lämnar över ansvaret för sina barn till pedagogen under skoldagen. En strategi hen använder sig av är att med hjälp av fjolårets skolkatalog lära sig alla namnen på de nya eleverna innan de träffas första gången så att hen redan vid första mötet kan nämna alla eleverna vid namn. P2 uttrycker att det är viktigt att som lärare bjuda till och att anordna aktiviteter där elever och föräldrar kommer till skolan tillsammans på till exempel julmys.

7.2 Interaktion och aktivitet i klassrummet

7.2.1 Observationer

På varje observerad matematiklektion hos P1 får eleverna som uppvärmning uppgifter att diskutera tillsammans i par där det betonas att det är kommunikation och resonemang som är det viktiga och inte svaret. P1 uppmuntrar eleverna till att våga fråga och genomgående hörs hen uppmana eleverna att fråga och hjälpa varandra, vilket till eleverna motiveras med att de kan hjälpa varandra med nya sätt att tänka. Eleverna samtalar mycket kring uppgifterna i de grupper där de sitter. Under samtliga lektioner uppmuntras prövande genom uttalanden som "prova", "testa testa testa", "ni behöver inte få rätt svar direkt", "jo men säg vad ni skrev" P1 är tydlig mot eleverna att hen inte kommer att gå runt och betygsätta dem, utan att allt de gör är en övning. Inför insamlandet av elevernas anteckningar och lösningar av uppgifter säger P1: "Jag letar rätt i era lösningar så skriv allt ni tänker, sudda aldrig".

Klassrummet hos P1 är möblerat så att borden står i grupper om tre till sex bänkar, vilket uppmuntrar till interaktion mellan eleverna och samtliga elever är med och diskuterar uppgifterna som läraren skrivit på tavlan. Att diskutera två och två eller i liten grupp genomsyrar lärarens undervisning då detta sker på samtliga matematiklektioner. P1 säger innan de ska sätta igång att diskutera att hen kommer gå runt och lyssna så att de diskuterar matematik och jämför svaren med varandra. "Prata hur mycket matte ni vill, men inte annat." Samtalen eleverna emellan sker i låg samtalston. Läraren behöver inte be eleverna dämpa sig.

Talutrymme i helklassdiskussionerna fördelas ibland genom handuppräkning, men läraren ger ofta ordet till elever utan att de räcker upp handen först. Tempot vid genomgångarna är ofta högt och eleverna uppmuntras fråga under lektionens gång om det är något de känner sig osäkra på. P1 är hela tiden aktiv genom att gå runt och hjälpa dem som räcker upp handen och genom att fråga dem som inte räcker upp handen om det går bra. På två av de fem lektionerna pratar hen mer än 30 procent av lektionstiden. Under samtliga fem lektioner är 100 procent av eleverna synligt aktiva efter 20 minuter. Samma siffra gäller vad gäller om de kommer igång snabbt med att arbeta. Efter 40 minuter är 100 procent aktiva med sina uppgifter, förutom i en klass där fem elever flera gånger under lektionen tappar fokus. Dessa elever, som sitter tillsammans vid ett bord längst bak, fokuserar på annat än matematik då det kommer till att arbeta självständigt i boken. Någon går ut, två sitter och pratar om annat och en annan ritar.

Hur eleverna tar hjälp av varandra för att komma vidare genomsyrar lektionerna. Graden av aktivitet är hög. Vi ser en elev som räcker upp handen samtidigt som hon fortsätter arbeta. Genom uttalandet att "vi gör detta för att lära oss", uppmuntrar läraren till att våga göra fel och prova.

P2 är också aktiv i klassrummet, både under genomgången och då eleverna arbetar enskilt. Hen pratar mer än 30 procent av den första lektionstiden och mindre än 30 procent under den andra. 100 procent av eleverna är synligt aktiva hos P2 efter 20 minuter och eleverna kommer snabbt igång att arbeta. Då eleverna arbetar enskilt i sin svenskbok uppmuntras de att diskutera sinsemellan för att hjälpa varandra vidare. P2 rör sig runt i klassrummet. Vid vissa elever stannar läraren upp oftare och i klassrummen finns ett par pallar utplacerade på strategiska platser där läraren kan behöva sätta sig ner en lite längre stund för att ge en elev extra stöttning. Detta upplevs inte iögonfallande.

7.2.2 Intervjuer

P1 berättar att hen sedan några år jobbar medvetet med att eleverna ofta ska dela med sig av sina kunskaper och tankar till kompiserna bredvid för att aktivera alla i klassrummet. P1 beskriver det som "magiskt" då han ser hur diskussionerna får med alla elever. Vinsterna med arbetssättet är flera, enligt P1, som återkommer till detta flera

gångar under intervjun. Vinsterna är till exempel att eleverna pratar matematik med varandra, att de får nya idéer på hur uppgifter kan lösas och att tid för läraren att hjälpa de elever som mest behöver det frigörs då många av de mindre frågorna löses tillsammans vid borden utan lärarens hjälp. På frågan om P1 är medveten om hur hen rör sig i klassrummet, mellan vilka elever, svarar hen "Det är jag i allra högsta grad medveten om." "Jag har ju vissa, jag måste vara där och peta." P1 pekar mot huvudet och beskriver hur hen har en "lista" där inne över vilka elever hen behöver titta till ofta i klassrummet för att stödja så att de kommer vidare. Också P2 berättar att hen är medveten om vilka elever hen ofta behöver titta till och stödja för att de ska kunna ta nästa steg i arbetet och i sitt lärande.

I en av klasserna sitter fem elever som av olika anledningar presterar lite lägre resultat i ämnet matematik tillsammans vid ett bord. Detta säger P1 kan ha vissa fördelar då eleverna är lite mer på samma nivå. "De kan ju bli helt tysta jämte någon som är dominant" påstår P1 och säger vidare att tillsammans kan dessa elever istället våga pröva lite mer. Även i helklassdiskussionerna är det enligt P1 viktigt att alla elever vågar vara med och för att åstadkomma ett sådant klimat arbetar hen medvetet med att lyfta fram misstag och fel som perfekta lärtillfällen och hen gör själv medvetet fel på tavlan ibland för att se om eleverna märker något och för att avdramatisera.

7.3 Syfte och mål för lektionen

7.3.1 Observationer

Ett till eleverna tydligt uttryckt lektionsmål uteblir på samtliga av P1:s lektioner. Vad gäller att anknyta till föregående lektioner nämndes det att "det här har vi hållit på med de senaste veckorna". Läraren återkommer till fyra begrepp som eleverna ska tänka på då de löser uppgifterna. Dessa är metod, kommunikation, resonemang och begrepp. Eleverna själva veta vilka dessa är då hen frågar om vad de ska tänka på.

P2 bygger vidare på tidigare lektioner kring temat förklarande texter. En repetition inleder lektionen och läraren tydliggör att det är ett lärandemoment, inte något som ska bedömas. Lektion två hänger ihop med den första och eleverna har kvar sina saker på bänkarna då de tar rast mellan lektionerna.

7.3.2 Intervjuer

P1 berättar att alla elever i klassen arbetar mot samma mål och med samma område inom ett ämne, men på olika nivå. Till exempel gör hen en beskrivning av hur en gemensam genomgång av en och samma uppgift kan ge eleverna möjlighet att svara på ett enkelt sätt eller visa på mer utvecklande svar. Detta menar P1 kräver förberedelse, "man kan inte gå in och bara, vad ska vi göra idag, vilken uppgift var vi på sist? Utan det vore ju helt nonchalant att komma in som lärare och inte vara förberedd på det liksom, utan det har man ju tänkt innan". P1 betonar vikten av att utstråla "matteenergi" när hen undervisar. Mötet med eleverna är, enligt P1, av stor vikt för att "lyckas lura dem" på något sätt att det här kan man lära sig, när något känns svårt för dem, att ingenting är omöjligt.

7.4 Struktur och tydliggörande

7.4.1 Observationer

Eleverna verkar veta att de förväntas lyssna och vara tysta då de kommer in i klassrummet hos P1 då läraren inte behöver säga något för att de ska lyssna. Under samtliga lektioner hos P1 tar det mindre än en minut till att alla sitter tysta och blickarna är riktade mot läraren. P1 går igenom kommande tre veckor och eventuella förändringar kring lektionerna under den tiden. Eleverna får vet hur många lektioner de har kvar att

jobba i skolan innan det är dags för prov. På samtliga av matematiklektionerna presenterar läraren uppgifter som eleverna diskuterar tillsammans i par först där det betonas att det är kommunikation och resonemang som är det viktiga och inte svaret. På tavlan finns lektionens start och sluttid angiven. Mål för lektionen, lektionsstruktur eller tidsangivelser för de olika aktiviteterna under lektionen skrivs inte på tavlan. Arbetsgången presenteras muntligt. När det är en minut kvar till svaret ska "redovisas" deklarerar detta av läraren. Läraren använder tavlan för att gå igenom tips på användbara strategier vid matematisk problemlösning. Tipsen sammanfattas på tavlan med orden "rita, skriv och sudda inte, orka, tabell, prata med någon om problemet" samt "hitta koden". Läraren använder strategier i form av bild på en så kallad andelstriangel och ställer frågor hur denna kan hjälpa eleverna att lösa problem. Vid gemensamma genomgångar av elevernas lösningar modellerar läraren genom att använda tavlan för att visa. Flera lösningar av samma uppgift lyfts fram. Inför kemilaborationen ritas bilder och symboler för att repetera arbetsgången och vilket material som behövs. Lektionerna är indelade i olika moment. En av lektionerna avslutas med att dagens övningar kopplas till den senaste tidens arbetsområde, ekvationer. Lektionerna avslutas med att eleverna, utan lärarens påminnelse, ställer in stolarna och ställer sig bakom. Därefter avslutar läraren lektionen, ibland genom att samla ihop gruppen och ställa en allmänbildningsfråga till eleverna som de behöver svara på innan de alla lämnar salen. Lektionerna börjar och avslutas på utsatta tider varje gång.

Hos P2 finns en tydlig övergång mellan rast och lektion genom att läraren väntar in tystnaden, samt att eleverna hjälper till att tysta de få som fortfarande pratar. Det tar mindre än en minut tills läraren kan börja tala. Läraren förbereder eleverna på dagen genom att gå igenom schemat för dagen som tydligt står uppskrivet på tavlan. Hen förklarar hur dagens lunch är framflyttad för att hinna med att åka på den planerade utflykten under eftermiddagen. Eleverna får ställa frågor som de har kring dagens planering. Innan eleverna sätter igång att arbeta enskilt med sina uppgifter i svenska repeteras hur man jobbar med en lärandematrix och matrisen visas på tavlan via projektor. Rubriken är förklarande text och matrisen består av delarna innehåll, struktur, språk, skrivregler samt stavning. Tre olika kolumner beskriver olika nivåer inom respektive kategori för att eleven själv ska kunna se var denne befinner sig i sin utveckling och vad som behövs för att komma till nästa nivå. Läraren ställer frågan "Varför har vi en sådan?" och den elev som besvarar frågan berättar att den är till för att de ska veta hur de kan bli ännu bättre.

7.4.2 Intervjuer

Såväl P1 som P2 talar mycket lite om strukturen i sin undervisning under intervjuerna. Vid ett tillfälle skrattar P1 och säger "Struktur, men vilken elev behöver inte det? Vad är det för dumheter?" P1 nämner vikten av att som lärare vara väl förberedd inför sina lektioner. Hen berättar att hen alltid inleder sina matematiklektioner på liknande sätt; en genomgång där alla ska skriva. P1 menar att hen är noga med att tydliggöra för eleverna vilka krav som ställs på eleverna och hur planen ser ut för dem. Tydliggörande för P1 handlar också om att förstärka det som eleverna säger och att det ska vara formativt. Att använda ordet "bra" säger ingenting, det behöver finnas en "koppling till en konkret prestation". Då ser hen att eleven i fråga blir stolt. Vidare ser P1 en fördel med att arbeta enligt EPA (Eget, Par, Alla) där eleverna först tänker själva, sedan diskuterar i par för att därefter tillsammans redovisa vad som sagts. För att öka tillgängligheten i sin undervisning beskriver P2 hur hen arbetar med att hitta olika strategier för att få fram det han vill att eleverna ska lära sig. Hen visar den lärandematrix eleverna för tillfället jobbar utifrån i svenskan och förklarar avsikterna med detta arbete.

Både P1 och P2 talar en hel del om struktur och tillgänglig undervisning utifrån aspekterna fortbildning och skolutveckling. Båda betonar vikten av det kollegiala lärandet och P1 tar här upp fördelen med fortbildningsinsatser som mattelyftet där lärarna arbetar gemensamt runt uppgifter som ska genomföras och provas gemensamt. P2 beskriver en strukturerad tanke kring observationer på skolan. Lärarna är indelade i par och det är i förväg bestämt vad som ska fokuseras på under observationerna. "Ett tag tittade vi på ledarskapet helt och hållet, nästa gång tittade på på uppstart på lektioner, nu tittar vi på digitalisering." Vidare går förstelärarna på skolan där P2 arbetar "rond" där de tittar på goda exempel i kollegornas undervisning för att sedan kunna arbeta med att sprida exemplen vidare.

7.5 Differentiering och stöd

7.5.1 Observationer

Varje observerad lektion har en sammanhållen undervisning där samtliga elever jobbar med samma område/planering. Genomgångar hålls gemensamt för alla elever både hos P1 och P2. Hos P1 ska alla elever inledningsvis jobba med att lösa samma problem genom diskussion i par. Vad gäller uppgifter på olika svårighetsnivå sker differentieringen genom att olika svåra uppgifter inom samma område finns i varje kapitel i matteboken. Även hos P2 arbetar eleverna med samma område, men är på olika ställen i svenskboken. Läraren uttrycker att hen "vet att ni är på olika ställen, ni fortsätter där ni är". Det finns möjlighet till att använda hörselkåpor för att stänga ute eventuellt störande ljud och att använda sin dator.

Utmärkande för båda lärarna är deras energiska kroppsspråk, hur de cirkulerar runt framme vid tavlan och talar mycket tydligt. Elever i behov av stöd får detta genom att P1 och P2 båda rör sig runt i sina klassrum och ser hur det går för eleverna genom att ställa frågor för att försäkra sig om att de förstått uppgifterna och för att följa hur de tänker. Språkligt stöd ges hos P1 genom att läraren går igenom den gemensamma läsuppgiften tillsammans med hela klassen innan de själva får börja lösa den. Elevernas vardagsspråk fångas upp och läraren översätter eller ber eleverna översätta till ämnesspecifika termer. Läraren använder sig av matematiska begrepp då hen förklarar uppgifter samtidigt som hen skriver dem på tavlan. Under NO-lektionen tydliggör P1 benämningar på olika företeelser inom ämnet, såsom bägare, kemiska beteckningar och tydliggör visuellt vad de olika sakerna är medan hen benämner dem. P2 repeterar och förtydligar ord och begrepp kring förklarande texter såväl muntligt som skriftligt genom att orden skrivs upp på tavlan och förklaras muntligt. Lärandematrisen är en mall som ger eleverna stöd i skrivandet hos P2. Bilder som ett komplement till texten på de gemensamma uppgifterna ser vi exempel på vid ett tillfälle.

7.5.2 Intervjuer

Samtliga lektioner ska enligt P1 vara genomtänkta och alla elever arbetar med samma område men har möjlighet att nå olika långt beroende på förmågor och var de befinner sig. Vidare berättar P1 om kraven hen ställer på sina elever, att de ska veta att de förväntas arbeta, att de har krav på sig utifrån den nivå de ligger på. Också P2 är bestämd på punkten att alla elever jobbar med samma område tillsammans och beskriver utmaningen hen ser i att tillgodose alla elevers olika behov. Två exempel P2 tar upp är anteckningsstöd till eleverna där behoven i klassen ser mycket olika ut samt hur hen behöver använda olika strategier för att förklara och instruera för att budskapet ska nå ut till alla elever. "Planeringstiden är ju viktig. Extremt viktig" säger P2 med eftertryck. I ämnet svenska har eleverna hos P2 vissa pass där eleverna själva får välja vad de jobbar med utifrån vad de upplever att de själva och läraren tillsammans

bedömer att de behöver bli säkrare på. Dessa pass beskrivs av P2 ha mer "montessoristuk".

P1 uttrycker vikten av att genomgångarna i klassrummet ska vara gemensamma och öppna för alla. Hen säger att det i en och samma bild eller uppgift finns såväl mycket enkla som ytterst avancerade svar. Eleverna kan inom samma arbetsområde nå olika långt. P1 betonar att det gäller att hitta verktyg för att eleverna ska lyckas. Ett sätt P1 beskriver är hur hen varierar nivån på de frågor som ställs i klassrummet så att elever som har svårare för ämnet kan bli stärkta. "Man ger överdrivet lätta frågor till vissa så blir de säkrare. Och så får man anpassa. Det där med att lyfta elever, det är väl det som är det häftiga, tänker jag." Det handlar om att anpassa frågor till eleverna, att göra eleverna säkra och lyfta dem. P1 beskriver också att de elever som är på samma nivå har en fördel av att ibland sitta tillsammans då de kan hjälpa varandra och även kan slippa känna sig dåliga, vilket kan ske om nivån skiljer sig mycket åt mellan eleverna.

På frågan om P1 upplever det jobbigt att anpassa undervisningen till elever på olika nivå i ämnet svarar hen "Det är ju naturligt, liksom". P1 säger att hen inte upplever sig behöva göra extra anpassningar för sina elever i åk 9. "Därför att det går ju att göra så att undervisningen passar alla. Man börjar från scratch, liksom. Och sen så går det ju olika snabbt fram, men för en del så är det helt okej att det tar (tid)."

7.6 Specialpedagogens roll

7.6.1 Intervju P1

P1 är något osäker på vilka specialpedagogerna är på skolan, hen vet en men inte om det finns fler. P1 tror att "specialpedagogen ska vara någon slags spindel i nätet mot speciallärarna och sen ha lite extra koll på resursfördelningen för alla arbetslagen". Hen har ingen direkt kontakt med specialpedagogen förutom i något "extremfall". Vid frågan om hen kan få råd och stöd kring undervisningen svarar P1 "nej, nej, så är det inte här liksom. Det kanske kan fungera så, men den ventilen når ju inte ut i så fall. Det skulle jag inte vilja säga. Det finns lite tankegångar kring hur gången ska vara för åtgärdsprogram och så, men...nej". Specialpedagogen har ingen handledande funktion mot arbetslagen, enligt P1, utan vid frågor går man till speciallärarna. För P1 är det inte av betydelse att en person som arbetar med eleverna är just speciallärare, det viktigaste är att det är en person som "vill väl mot eleven", att det blir en speciell relation där. Slutligen tycker P1 att det är bra om man "har ett lite vidare tänk runt problematik och så, vad som kan ligga bakom och sådär". Dock anser hen att det har man som lärare också, i alla fall flera av de som jobbar på skolan där hen arbetar.

7.6.2 Intervju SP1

SP1 blev 2016 färdig specialpedagog, men har haft en specialpedagogisk funktion sedan 2010/2011. 2011 blev hen anställd som speciallärare med en lärarutbildning i grunden. På skolan arbetar fyra specialpedagoger och fyra speciallärare. Av dessa åtta är endast SP1 med i elevhälsoteamet. Som svar på frågan vad skolutveckling innebär, menar hen "att inte stagnera, att aldrig landa i tanken att nu är jag färdig, det här gjorde jag förra året, det blir nog bra i år igen. Det handlar om att hela tiden vara på tå och känna av att det här funkar inte med den här elevgruppen eller med den här sammansättningen eller med den här personen/pedagogen". SP1 menar att hen bidrar till skolutveckling genom att ibland vara långt fram och ifrågasätta, men samtidigt ibland kunna backa och låta utveckling ta sin tid och då istället inta rollen av bollplank. Inkludering är enligt SP1 den viktigaste skolutvecklingsfrågan i nuläget på skolan där hen arbetar. Ett utvecklingsarbete kring inkludering sattes igång 2010, men är långt ifrån färdigt. Hen anser att arbetet som görs är bra, men att det inte kan ses som färdigt förrän samtliga

pedagoger och elever omfattas av arbetet. SP1 tycker att samarbetet speciallärare och specialpedagoger fungerar bra, men är tveksam om de övriga skulle hålla med. Hen anser att tiden att sitta ner och planera, saknas och att det råder delade meningar om hur elevnära de ska arbeta. SP1 beskriver sina arbetsuppgifter enligt följande. Ett övergripande ansvar för att kontakta speciallärarna på mellanstadiet vid övergången mellan sexan och sjuan för elever i behov av särskilt stöd, som har extra anpassningar eller andra svårigheter som behöver uppmärksammas. Vidare arbetar hen med klassindelningar och med övergångar mot gymnasiet. Slutligen handlar SP1s uppdrag om att undervisa i en särskild undervisningsgrupp för sammanlagt sex elever. På frågan om det finns en tydlig arbetsbeskrivning, anser hen att den finns i hens huvud, dock kan SP1 styra valet av arbetsuppgifter i stor utsträckning. En formell nedskrivna arbetsbeskrivning saknas.

SP1 menar att hen inte handleder pedagoger på ett strukturerat sätt, men att det kan komma frågor i fikarummet. Tidigare har de försökt genom att pedagogerna fick möjlighet att skriva upp sig på en lista för handledning av en beteendevetare anställd på skolan, men intresset var då obefintligt. PS1 tror istället att pedagogerna finner stöd hos varandra och hos speciallärarna i arbetslagen. Hen menar att handledning är laddat, att det är som "man kommer liksom ovanifrån och det är jag som sitter med svaren och du ska sitta där och analysera dig själv och sedan ska jag säga vad som är rätt eller fel". PS1 lyfter istället ordet "samtalspart" som hen tror sig hört i något sammanhang, och som skulle kunna vara mer gångbart och mindre laddat.

På frågan om hen skulle vilja arbeta mer med handledning, blir svaret att handledning skulle behövas, också för egen del. Hen uttrycker "Jag kanske inte är den optimala specialpedagogen i det sammanhanget för jag är för elevorienterad. Jag tänker för mycket på elevperspektivet och jobbar för mycket med elev, tänker i elevspråk och utifrån elev mer än att jobba utifrån kollegor och därför borde jag kanske vara speciallärare istället".

Strategierna SP1 använder för att stödja pedagogerna i arbetet med ska skapa hållbara relationer till sina elever handlar om att uppmärksamma lärarna på det positiva de gånger som det går bra med elever som utmanar genom att "prata bra bakom rygg". Hen lyfter det positiva eleverna gör som kanske läraren eller mentorn har missat och uppmuntrar läraren/mentorn att föra detta vidare till eleven så att deras relation därigenom stärks.

Vad gäller att tillgängliggöra undervisningen menar hen att vissa har kommit längre än andra. Då de har haft "specialpedagogiklyftet", specialpedagogik för lärande, har det kommit upp mycket frågor kring tillgängliggörande. På frågan om mycket extra anpassningar och åtgärdsprogram menar SP1 att mycket görs i på nivån ledning och stimulans för alla i undervisningen, men att det ändå skrivs in som extra anpassningar. Vidare menar hen att strukturen på genomgångarna hos många pedagoger är genomtänkt utifrån anpassningar och behov. Vad gäller hur pedagogerna känner sig stressade över extra anpassningar upplever SP1 att de kan vara stressade över själva begreppet, men att anpassningar görs i den utsträckning som det behövs.

7.6.3 Intervju P2

P2 menar att samarbetet med specialpedagogen som är kopplad till årskursen hen arbetar i, fungerar mycket bra. Då P2 upplever att hen inte når fram till en elev, är specialpedagogen där och coachar. Upplevelsen av specialpedagogen är att denne är lösningsfokuserad och att de arbetar mycket bra tillsammans och att det får P2 att testa nya saker, att de bollar idéer tillsammans. Vidare berättar hen att det inte fungerar om en pedagog har synsättet att "jag kan allt och stänger min dörr", och tillägger "jag lyssnar jättemycket och vi måste hitta lösningar tillsammans". "Om jag märker att en

elev inte når målen tar jag också kontakt med specialpedagogen och skriver en ansökan till EHT (elevhälsoteamet)". Därefter tas beslut på huruvida en kartläggning kring eleven i fråga ska göras. Tillsammans tar specialpedagog och lärare sedan fram anpassningar som behöver göras i klassrummet. Fungerar inte de här anpassningarna, kliver specialpedagogen in på ett annat sätt, kanske med individuell undervisning eller genom att jobba inne i klassrummet med eleven. P2 berättar att specialpedagogen arbetar mycket elevnära och att skolan inte har speciallärare. Om detta är ett medvetet val från skolan vet P2 inte, men hen tror dock att det är få som vet skillnaden mellan de olika yrkeskategorierna.

7.6.4 Intervju SP2

SP2 har arbetat som specialpedagog i sju år. Hen berättar att hen även har en tjänst som förstälärare, vilket hen menar gör det självklart att arbeta med skolutvecklingsfrågor. Den viktigaste uppgiften för SP2 handlar om att eleverna ska nå så långt som möjligt och att öka måluppfyllelsen. SP2 berättar vidare om hur hen nu arbetar tillsammans med P2 för att skapa lärandematriser för att tydliggöra den enskilde individens lärande. Det är för SP2 viktigt att den formativa bedömningen kommer in i lärandematriser. De har avsatt tid ihop för planering. Vidare gör pedagogerna "lärandebesök" hos varandra i klasserna och har då tittat på delaktighet och språkutveckling.

Vad gäller arbetsuppgifterna saknas en tydlig arbetsbeskrivning för specialpedagogerna. Det finns riktlinjer för undervisningstid (18 timmar/vecka), men i övrigt saknas tydlig beskrivning av arbetsuppgifterna och specialpedagogerna på skolan arbetar lite olika. Möjligheten att påverka arbetsuppgifterna anser SP2 vara stor. SP2 arbetar med undervisning enskilt, i grupp och tillsammans med klassläraren inne i klassrummet samt har läsförståelsegrupper. Hen arbetar också med skolutveckling, handledning av pedagoger varannan vecka och elevassistenter varje vecka. Handledning ges både i grupp och individuellt. Syftet med handledningen är enligt SP2 bland annat att diskutera hur lärmiljön kan bli bättre och att titta på de extra anpassningarna som görs. Hen tror att handledningen är uppskattad och skulle vilja arbeta mer med detta. Vid fyra tillfällen per termin deltar även skolpsykologen vid handledningen av elevstödjarna, vilka är nio till antalet. På dessa träffar lyfts dilemman som sedan diskuteras och bollas och kan ses det utifrån olika professioner.

På frågan vilka strategier hen som specialpedagog arbetar med för att stödja lärare att skapa hållbara relationer till sina elever menar SP2 att hen som kompetensutveckling tillsammans med lärarna har läst en bok av Bo Hejlskov Elvén. SP2 menar att hen får gehör av pedagogerna vad gäller vikten av relationsbyggandet.

Vidare ställs frågan hur lärarna på skolan arbetar för att tillgängliggöra undervisningen. SP2 menar att de försöker anpassa undervisningen så långt de kan, "att konkretisera där det behövs, tydlighet, struktur, dagen på tavlan, ja, vi försöker nog se till varje elev, men det är inte enkelt. Kan hända att man är duktigare på det på lågstadiet faktiskt med att tydliggöra och konkretisera". SP2 uttrycker att de kan bli bättre på att ge bildstöd och bildscheman och att de återigen är bättre på det på lågstadiet. Det finns enligt SP2 en utvecklingsmöjlighet i att förbättra övergången mellan årskurs tre och fyra. Hen menar att övergången mellan förskoleklass och ettan har blivit bättre och att specialpedagogiska insatser är lika stora i förskoleklassen som på övriga skolan, vilket inte var fallet tidigare.

8 Analys

Under analysen av studiens resultat har vissa begrepp från de valda teorierna framträtt särskilt betydelsefulla. Vi har valt att låta dessa begrepp utgöra rubrikerna i analysavsnittet då de kopplar samman teorierna med våra frågeställningar:

- Hur arbetar lärare för att skapa hållbara relationer till eleverna?
- Hur arbetar lärare för att öka tillgängligheten i undervisningen?
- Hur kan specialpedagogen stödja lärare i arbetet med att skapa hållbara relationer till eleverna och att utveckla en tillgänglig undervisning?

8.1 Det ömsesidiga mötets betydelse

I intervjuer med samtliga pedagoger och specialpedagoger nämns återkommande ordet relation och betydelsen av hållbara relationer till eleverna. I den relationella pedagogiken är mötet mellan människor av stor vikt. Det ömsesidiga mötet mellan lärare och elev är bärande. Människans identitet skapas enligt Mead i mötet med andra människor då vi genom tolkningar av hur vi blir bemötta av andra skapar känslan av vilka individer vi är (Björklid & Fischbein, 2012). Ett verkligt möte enligt Bubers ”Jag-Du-tes” innebär också ömsesidighet då närvaro och jämlikhet i mötet här betonas (Buber, 1923/2000). Vid samtliga observationer och intervjuer blir vikten av mötet mellan lärare och elev tydlig. Ömsesidigheten kommer fram hos P1 när hen använder ordet ”vi” och talar om sig själv och gruppen som en enhet. P1 använder sig av språk och symboler som kopplar an till elevernas livsvärld och P2 bjuder in sina elever i sin livsvärld genom att vara personlig och berätta om sina upplevelser. P2 lyfter här också fram vikten av att snabbt lära sig namnen på alla elever. Både P1 och P2 är närvarande i sina möten med eleverna genom att de stannar upp och har ögonkontakt med de elever de talar med i klassrummet, även när det är många elever som samtidigt pockar på lärarens uppmärksamhet.

Både P1 och P2 betonar i intervjuerna betydelsen av hållbara relationer till eleverna och att detta är något som växer fram. P1 beskriver det som ”bemötande över tid”. Relationer är enligt P2 en grundläggande förutsättning för lärande i klassrummet och hen betonar vikten av att som lärare skaffa sig kunskap om varje enskild elev. Det handlar om kunskap kring elevens bakgrund, intressen och familj. Inom den relationella pedagogiken betonas lärarens förhållningssätt till eleven och vikten av att förhållningssättet genomsyrar lärarens undervisning och dagliga yrkesgärning (Aspelin & Persson, 2011). Som P1 uttrycker det ”Det är inte en engångslektion som gör det, som gör relationen mellan lärare och elev god.”

Den relationella pedagogiken kan, som beskrivs i teoriavsnittet, förstås utifrån fyra nivåer. På den första nivån finner vi det grundläggande mötet mellan lärare och elev där läraren både bekräftar eleven här och nu och samtidigt hjälper eleven vidare i sin utveckling (Aspelin & Persson, 2011). Både P1 och P2 är aktiva och rör sig hela tiden runt i respektive klassrum för att ofta stanna upp hos eleverna och då ge respons på deras arbete. De säger sig båda vara medvetna om vilka elever de ofta behöver titta till för att stödja så att de kan ta nästa steg i lärandet. P1 uttrycker sig vara noga med att de beröm hen ger ska vara tydligt kopplat till en konkret prestation för att fungera formativt. Ordet ”bra” utan koppling till vad i elevens arbete som avses, får enligt P1 inte samma effekt.

8.2 Dialog som verktyg

Inom den relationella pedagogiken (Aspelin & Persson, 2011) fungerar dialogen som ett verktyg både i upprättandet och i underhållet av relationer samt i lärandeprocessen. Dialogens betydelse syns tydligt i klassrumsobservationerna och betonas i samtliga intervjuer med såväl undervisande lärare som specialpedagoger. Genom att ständigt röra sig runt i klassrummet möjliggör P1 och P2 för eleverna att våga och enklare kunna ställa spontana frågor som uppkommer under arbetets gång, samtidigt som de som lärare, på ett naturligt och för eleven inte utmärkande sätt, kan välja att återkomma oftare till de elever som behöver lite extra stöttning. P2 har strategiskt utplacerade pallar för att ge vissa elever extra stöttning. Båda pedagogerna använder ett rikt kroppsspråk och talar tydligt för att underlätta kommunikationen med sina elever.

P1 säger i intervjun hur viktigt det är för lärandet att eleverna talar med varandra. Detta är också något hen återkommande tar upp med sina elever i klassrummet och i uppstarten av varje matematiklektion ges eleverna uppgifter att lösa i par eller liten grupp. Här betonar läraren för eleverna att det är kommunikation och resonemang som är det viktiga och inte själva svaret på uppgiften. Eleverna uppmanas att fråga varandra och att "prata matematik". "Prata hur mycket matte ni vill, men inte annat" är ett uttalande som tydligt visar hur P1 använder dialogen som verktyg i sin undervisning. Också hos P2 uppmanas eleverna ta hjälp av varandra med uppgifterna. Metoden EPA (en-par-alla) är något som P1 säger sig använda mycket i sin undervisning och klassrumsmöbleringen, där elevborden är placerade i grupper, uppmanar till kommunikation. Elevaktiviteten är mycket hög under matematiklektionerna och samtalen hålls på en ljudnivå som tillåter alla att arbeta utan att läraren behöver säga till eleverna. P1 beskriver att hen arbetar mycket med struktur och bemötande när hen får nya klasser för att skapa ett gynnsamt klassrumsklimat. När dialogen i klassrummet fungerar och eleverna klarar att samarbeta kring uppgifter och stödja varandra i lärandet ges läraren möjlighet att ägna mer tid åt de elever som behöver extra stöttning för att komma vidare. På detta sätt kan undervisningen möta olika elevers olika behov i samma klassrum.

Mead menar att miljön omkring oss och hur vi blir bemötta av andra i vår omgivning starkt påverkar den vi upplever oss själva vara (Björklid & Fischbein, 2012). P1 och P2 säger sig båda arbeta aktivt för en klassrumsmiljö där eleverna hjälper varandra, vilket då kan påverka såväl lärande som identitetsutveckling i positiv riktning.

Dialogen har också stor betydelse i specialpedagogernas arbete. SP1 beskriver att hen inte handleder pedagoger formellt, utan snarare genom spontana möten i fikarummet och i korridorerna. Hen upplever att ordet handledning kan vara negativt laddat då det innebär en inbyggd ojämlikhet där den ena parten förväntas veta mer och utifrån sin kunskap tala om för den som handleds hur denne bör göra. SP1 föredrar i stället ordet samtalspart. SP2 arbetar betydligt mer med formell handledning av såväl pedagoger som elevstödjare och ser dialogen som ett viktigt verktyg i arbetet.

8.3 Lärarens medvetna relationsbyggande arbete

På den andra nivån inom relationell pedagogik finner vi lärarens mer medvetna arbete med att bygga och underhålla relationer (Aspelin & Persson, 2011). Här åsyftas både lärarens relation till sina elever och relationer eleverna emellan. Genom att utgå från gruppen som en samling individer som tillsammans utgör en gemenskap kan läraren ta hänsyn till varje elev och därigenom skapa en miljö som ger förutsättningar att utföra skolans dubbla uppdrag.

Såväl P1 som P2 uttrycker ambitionen att se och bekräfta samtliga elever. Ett tydligt exempel är här hur P2 är noga med att varje vecka säga något fint till varje elev i

klassen. Både P1 och P2 uttrycker vikten av att som lärare anstränga sig för att lära känna sina elever. P2 använder raster och pedagogiska luncher till att lära känna sina elever. P1 använder humor och bjuder på sig själv i mötet med eleverna för att bygga relation.

Hos P2 tränas eleverna i EQ regelbundet då det har schemalagts tre tillfällen i veckan. Under våra observationer tränas eleverna att ge och ta emot komplimanger genom aktiviteten ”kärleksrundan”, en aktivitet som elever har gjort flera gånger tidigare. Tre elever har den dag observationerna utförs i uppdrag att förbereda en gemenskapsaktivitet för resten av klassen. Även denna aktivitet är enligt P2 ett återkommande inslag i undervisningen och olika elever får i uppdrag att planera aktiviteten. Läraren finns här med som ett stöd, men är noga med att inte styra eleverna. Med arbetet kring EQ hoppas P2 kunna stärka gemenskapen i klassen och samtidigt hjälpa fler elever att våga ta för sig. P1 byter platser på eleverna i klassrummet regelbundet och varierar laborationsgrupperna i NO för att eleverna ska lära sig att arbeta med olika klasskompisar. P1 säger sig inte jobba med relationsskapande aktiviteter i sina ämnen då hen anser att alla aktiviteter där eleverna ha utbyte med någon annan är just relationsskapande. Skolans dubbla uppdrag kan med detta sätt att förhålla sig ses integrerade i den dagliga undervisningen. På mentorstid genomför P1 tillsammans med sin mentorskollega relationsstärkande aktiviteter frikopplade från den ordinarie ämnesundervisningen.

Samarbetet mellan hem och skola betonas. Båda pedagogerna tar upp betydelsen av att utveckla relationer med vårdnadshavare som ett led att nå eleverna. P2 säger att det är viktigt att anordna aktiviteter där föräldrar och elever kommer tillsammans till skolan under trevliga omständigheter, t.ex. genom att bjuda in till julmys.

SP1 beskriver hur hen i yrkesrollen som specialpedagog arbetar medvetet för att stärka lärarnas relation till elever som ofta utmanar i skolan genom att ”prata gott bakom ryggen”. Genom att i förbifarten uppmärksamma lärarna på det goda eleverna gör hoppas SP1 bidra till att relation mellan lärare och elev blir bättre och på så vis bidra till ökat lärande på sikt.

8.4 Relationsarbete på organisationsnivå

Den tredje nivån beskriver relationsarbete på organisationsnivå (Aspelin & Persson, 2011). Det handlar om ett mer systematiskt arbete gällande relationsarbetet. Exempel på denna typ av arbete kan innefatta kompetensutveckling, handledning och elevhälsoarbete. Denna nivå framträder under intervjuerna med både P1 och P2 som båda talar om struktur och tillgänglig undervisning utifrån begreppen fortbildning och skolutveckling. P1 tar upp Skolverkets satsning ”mattelyftet” som ett viktigt kollegialt arbete där det just gemensamma arbetet betonas. P2 nämner hur skolan hen arbetar på har organiserade observationer på skolan där pedagogerna i par observerar varandras klasser som ett led i kollegial skolutveckling. Vidare berättar P2 hur förstelärarna på skolan går ”rond” och tittar på goda exempel de ser i sina kollegors undervisning med syftet att sprida detta vidare till kollegiet.

Möjlighet till skolutveckling genom handledning poängteras särskilt av SP2 som regelbundet handleder pedagoger och elevstödjare på förbokade tider. Hen träffar pedagogerna i detta syfte varannan vecka och elevstödjarna en gång per vecka. Vid fyra av handledningstillfällena för elevstödjare närvarar även skolpsykologen. SP2 är av uppfattningen att handledning uppskattas och skulle därför vilja arbeta mer med det.

SP1 har ingen planerad handledning för någon yrkesgrupp, men menar att hen får svara på frågor från pedagoger i fikarummet. Hen beskriver sig bidra till skolutveckling genom att ibland hålla sig framme och ifrågasätta för att vid andra tillfällen vara mer avvaktande och inlyssnande och mer fungera som ett bollplank. SP1 menar att

pedagogerna finner stöd hos varandra och hos speciallärarna. Hen tar upp begreppet "handledning" som ett laddat ord, och har en föreställning om att det ses som att någon uppifrån kommer med svaren och att hen istället föredrar begreppet "samtalspart". SP1 ifrågasätter om hen är den optimala specialpedagogen då frågan ställs om hen skulle vilja arbeta mer med handledning och uttrycker att hen skulle behöva handledning själv. Detta utifrån att hen beskriver sig som alltför elevorienterad och tänker för mycket på elevperspektivet och arbetar mer med elever än med kollegor. P1 bekräftar att specialpedagogen inte har någon handledande funktion på skolan och är osäker på vilka de övriga specialpedagogerna på skolan är.

P2 menar att samarbetet med specialpedagogen på skolan fungerar mycket bra. Då hen behöver hjälp med att nå fram till en elev, fungerar specialpedagogen som ett bollplank. Då elever behöver anpassningar i skolan menar P2 att detta sker i ett samarbete med specialpedagogen. SP2 menar att den viktigaste arbetsuppgiften är att eleverna ska utvecklas så långt som möjligt, och har som en del i denna strävan tagit fram lärandematriser tillsammans med P2 för att tydliggöra elevens enskilda lärande och utveckling. Som ett led i skolutveckling gällande relationsbyggande mellan pedagog och elev, har pedagogerna under ledning av SP2 fått läsa och tillsammans diskutera en bok av Bo Heljskov Elvén. Slutligen menar SP2 att hen får gehör hos pedagogerna gällande vikten av relationsskapande aktiviteter.

8.5 Meningsskapande

I denna analysdel utgår vi från två teorier. Meads socialbehavioristiska teori understryker individens relation till andra och omgivningen och hur människor genom ständigt samspel påverkar varandra (Björklid & Fischbein, 2012). I samspel med omgivningen skapas identiteten och hur man blir bemött påverkar upplevelsen av vem man är, vilket enligt denna teori sker tidigt i livet. Miljön har betydelse för individens utveckling, både den objektiva miljön och den upplevda. Slutligen, enligt denna teori, saknar föremål betydelse för individen tills denne ser en mening med det, vilket kan exemplifieras med till exempel språkanvändning.

Den andra teorin vi utgår ifrån gällande meningskapande är KASAM. För att en känsla av sammanhang ska uppstå, behövs tre komponenter som samverkar (Antonovsky, 2005). Dessa tre är *begriplighet* som innefattar struktur, ordning och sammanhang, *hanterbarhet* där upplevelsen av att ha tillgång till de resurser som krävs för att möta de krav som ställs är betydelsefull, och slutligen *meningsfullhet* som innefattar vikten av att få- och kunna vara delaktig. Antonovsky (2005) betonar även vikten av social uppskattning och beskriver meningsfullhet som starkt bidragande till att individer upplever motivation inför en uppgift.

P1:s beskrivning av hur hen ständigt arbetar strategiskt för att förmedla höga förväntningar till eleverna kan kopplas till Meads teori om hur bemötande från omgivningen påverkar individens syn på sig själv och sina förutsättningar. Förstärkning sker då hen går runt i klassrummet för att samtala med eleverna om deras arbete. Hen är konkret i sin feedback till de enskilda eleverna och förmedlar höga förväntningar. Genom att ställa frågor till eleverna menar hen att eleverna motiveras att arbeta vidare. P1 menar också att det är viktigt att eleverna känner sig välkomna då de är i klassrummet.

I enlighet med Antonovskys tankar kring *begriplighet* understryker både P1 och P2 vikten av struktur i undervisningen under intervjuerna. P1 nämner vikten av att komma väl förberedd till lektionerna och att inleda lektionerna på ett likartat sätt. P1 menar att hen är noga med att tydliggöra vilka krav som ställs på eleverna och hur planen ser ut för dem och hen har olika förväntningar beroende på elevernas förmågor och var i utvecklingen de för tillfället befinner sig. På lektionerna hos både P1 och P2 utblir ett

tydligt uttryckts lektionsmål. För att skapa sammanhang anknyter P1 dock till föregående lektion och återkommer till begrepp som ska vara till hjälp då de löser uppgifter. P2 bygger vidare på förebyggande lektion och inleder med en repetition.

Struktur och arbetsro råder på lektionerna hos både P1 och P2. Under klassrumsobservationen hos P1 behöver hen inte be dem vara tysta, utan det sker automatiskt. På tavlan står start- och sluttid för lektionen utsatt. Tavlan används av P1 för att förmedla tips och strategier kring problemlösning, bland annat med bilder. Lektionerna är indelade i olika moment och avslutas genom att eleverna ställer sig upp bakom sina stolar. Även hos P2 blir det snabbt tyst efter rast och övergången till lektion är tydlig genom att hen inväntar tystnaden. P2 går igenom vad som kommer ske under dagen, vilket står tydligt uppskrivet på tavlan.

Enligt P1 arbetar alla elever i klassen mot samma mål, men på olika nivåer, vilket hen menar kräver förberedelser. P2 beskriver utmaningen med att tillgodose alla elevers behov och lyfter anteckningsstöd som ett hjälpmedel för vissa elever. P2 understryker här vikten av planeringstid för arbetet med individanpassning utifrån alla elevers olika behov. P1 menar att lektionsplaneringen passar alla elever och att den ger utrymme från enklare lösningar till mer avancerade för att passa alla elever. Genom att ställa frågor på olika nivåer menar P1 att hen skapar en undervisning där alla kan hänga med. Vidare menar P1 att det handlar om att hitta verktyg för att eleverna ska lyckas och anser inte att det är svårt att anpassa undervisningen så att den passar alla elever, utan för hen förefaller det naturligt. Att ges tillgång till undervisningsspråket är nödvändigt för att kunna följa med i undervisningen. P1 knyter an till elevernas vardagsspråk och går igenom ämnesspecifika termer. Ämnesspecifika termer går igenom och skrivs upp på tavlan hos både P1 och P2. P1 tydliggör visuellt vad de olika sakerna är medan han benämner dem på en kemilektion. Att i undervisningen ge stöd till alla elever så att de upplever *hanterbarhet*, enligt KASAM, förefaller alltså vara viktigt för både P1 och P2.

I strävan att nå *meningsfullhet* och därigenom bidra till ökad motivation betonar Antonovsky känslan av delaktighet. Under samtliga fem lektioner som observationer genomfördes var 100 procent av eleverna synligt aktiva efter 20 minuter, vilket tyder på motivation hos eleverna. P1 beskriver vikten av att förmedla "matteenergi" och att ingenting är omöjligt samt att bra möten med eleverna äger rum. P2 repeterar hur arbetet går till med elevernas lärandematriser genom att denna visas på en projektor. P2 ställer frågan i klassen varför de arbetar med matriser och får svaret att det är för att de ska veta hur de kan bli ännu bättre. En strävan att medvetandegöra eleverna kring syftet med undervisningen finns hos P1 och P2 även om tydligt formulerade lektionsmål inte presenteras för eleverna vid observationstillfällena.

Också specialpedagogerna bekräftar att mycket görs av lärarna både vad gäller relationsstärkande aktiviteter och tydliggörande i undervisningen. SP1 beskriver att mycket av arbetet med anpassningar i skolan görs på nivån ledning och stimulans, det vill säga att läraren får in anpassningar i sin dagliga undervisning, men att det ändå skrivs in som extra anpassningar för enskilda elever. Även SP2 menar att pedagogerna försöker anpassa undervisningen så långt de kan genom att göra undervisningen så konkret de bara kan genom struktur och tydlighet.

8.6 Sammanfattning

Resultatet från observationer och intervjuer har tolkats utifrån ett relationellt perspektiv och KASAM och det framgår att resultaten faller inom ramen för valda teorier. Betoningen på såväl strategiskt som spontant relationsarbete överskuggar tankar kring betydelsen av struktur och tillgängliggörande i undervisningen vid samtliga intervjuer med såväl lärare som specialpedagoger. Mötet med eleverna hamnar i fokus, medan struktur mer ses som en självklar del i arbetet, vilket blir tydligt genom P1s uttalande

“Struktur, men vilken elev behöver inte det? Vad är det för dumheter?” Vid observationerna framgår dock hur relation och struktur i undervisningen tillsammans bidrar till att skapa mening och motivation i klassrummet.

9 Diskussion

9.1 Metoddiskussion

Metod för studien har varit en kombination av observation och intervju. Vi valde att använda dessa två metoder i kombination för att kunna besvara olika frågor kring samma aspekt (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2011). En annan möjlig metod hade varit att utföra en enkätstudie och då istället utgå från en kvantitativ ansats med svar från fler pedagoger. Då hade vi också kunnat skicka ut en enkät till eleverna som inte har fått ge sin bild i denna studie. Dock ansåg vi att tidigare forskning gett oss elevernas syn och att vi istället genom att kombinera ovanstående metoder skulle få möjlighet att få våra frågor besvarade på ett djupare plan. Genom att medvetet genomföra observationerna först menar vi att vi fick en "ärlig" bild av att lärarens undervisning då de inte agerade utifrån de intervjufrågor som vi sedan kom att ställa. Frågor som väcktes under observationerna kunde sedan ställas vid intervjuerna, vilket gav pedagogerna möjlighet att förklara det vi iakttagit i klassrummen. Då observationer är en av arbetsuppgifterna som specialpedagog, anser vi att denna metod är att föredra då vi ser hur dessa skapar en förståelse för olika typer av agerande och att observationer vidare bidrar till en helhetssyn på olika fenomen.

Vi kunde genom kombinationen av metoder undersöka om lärarnas agerande var medvetet eller omedvetet och detta menar vi väcker viktiga frågor som kan kopplas till specialpedagogens roll som observatör och handledare. Det blev tydligt för oss att relationsarbetet på organisationsnivå inte hade kommit fram med enbart observationer, då detta arbete endast synliggjordes i intervjuerna. Eftersom observationer inte kunde genomföras spridda över en längre tidsperiod gav intervjuerna också möjlighet att få en bild av hur lärarna arbetar med relationsskapande och strukturer på ett strategiskt sätt i ett längre tidsperspektiv. Mer subtila, men ändå medvetna strategier i undervisningen, som lätt skulle kunna missas med enbart observationer som metod, kunde genom intervjuerna också lyftas fram.

Vi önskade kunna göra jämförelse av strategier som används för att skapa relationer och tillgängliggöra undervisningen på mellanstadiet respektive högstadiet, vilket avgjorde valet av informanter. Omfattningen på studien begränsade antalet observationer och intervjuer och det blev inte möjligt att dra några slutsatser utifrån en sådan jämförelse. Vi kan se en brist i att det blev en obalans i de olika antalet observationer hos P1 och P2. Syftet var att vi skulle genomföra lika antal observationer hos de båda pedagogerna, men förändringar i schemat hos P2 innebar att vi endast kunde närvara under två av lektionerna. Trots detta anser vi oss ha fått en tydlig bild över dennes arbete vad gäller hållbara relationer och tillgängliggörande av undervisningen.

Under hela processen med det självständiga arbetet har medvetenhet om den egna förförståelsens möjliga påverkan av vad vi uppfattar och vilka tolkningar vi gör funnits med. Vid intervjuerna fick vi arbeta med att våra kommentarer inte skulle stänga samtalet, utan snarare öppna upp för informanternas berättande. Vi var båda närvarande och aktiva under samtliga intervjuer, men efter en något mer rörig första intervju intog en av oss en mer passiv och inlyssnande roll för att ge informanterna mer talutrymme. Att spela in intervjuerna i stället för att anteckna under tiden hjälpte oss att vara aktiva lyssnare och möjliggjorde att ställa följdfrågor utifrån det informanterna sa. Transkriberingen var ett omfattande arbete, vilket dock var värt mödan då utskriften underlättade vid sammanställningen av resultatet. Ljudinspelning och transkribering medför ökad abstraktion av samtal då exempelvis kroppsspråk inte fullt kan fångas, vilket vi fått förhålla oss till (Kvale & Brinkmann, 2014). För att få med nyanser i form

av exempelvis pauser, betoningar och skratt när talat språk skulle nedtecknas användes understrykning av ord och kommentarer som "skratt" i transkriberingen.

9.2 Resultatdiskussion

9.2.1 Att skapa en god lärmiljö genom relation och struktur i kombination

Vad gäller vår första frågeställning kring lärarens relationsskapande arbete visar vår studie utifrån det relationella perspektivet att möjligheten till fungerande samspel i klassrummet bygger på lärarens förmåga till relationsskapande. I samtliga intervjuer är det relationer och relationsfrämjande arbete som hamnar i fokus i samtalen kring lärandet. Vid våra observationer och intervjuer med både P1 och P2 ser vi tydligt hur de bygger sin undervisning på att känna sina elever och att veta var de ligger i sin kunskapsutveckling samt vilka behov varje elev har. De tydligaste strategierna som vi sett handlar om ett medvetet arbete över tid för att lära känna eleverna. Pedagogerna i vår studie arbetar med återkommande samarbetsövningar, bjuder på sig själva, tar reda på elevernas bakgrund och intressen, kopplar undervisningen till elevernas livsvärld, för spontana samtal under skoldagen och använder humor. P2 har en mer strukturerad plan för att skapa relationer, medan P1 mer beskriver det som att det finns naturligt i alla möten mellan människor.

Både hos P1 och P2 ser vi höga förväntningar på eleverna, vilket är av stor vikt för att eleverna ska känna motivation för skolarbetet. Detta betonar även Allodi (SOU 2010:64) som beskriver höga förväntningar som en av flera skyddsfaktorer för att elever ska utvecklas och må bra i skolan. P1:s beskrivning hur hen ständigt arbetar strategiskt för att förmedla höga förväntningar till eleverna kan även kopplas till Meads teori om hur bemötande från omgivningen påverkar individens syn på sig själv och sina förutsättningar (Björklid & Fischbein, 2012).

Det är viktigt att komma ihåg skolans dubbla uppdrag - kunskap och fostran (Skolverket, 2011). Identitetsskapande får utrymme då lärarens förhållningssätt präglas av ömsesidighet och respekt i varje möte med den enskilde eleven. Vi menar att det är lätt att stirra sig blind på kunskapskrav, men om inte undervisningen vilar på en relationell grund blir dessa svåra att uppnå - det finns ingen genväg. Genom att integrera skolans bägge uppdrag med varandra kommer också värdegrundsarbetet i högre grad genomsyra hela skoldagen, vilket gör det till en naturlig del i vardagen, något som eleverna successivt skolas in i, kan känna igen sig i, lär sig behärska och därmed våga lita på. Lärare kan genom att ge feedback då elever uppvisar ett prosocialt beteende påverka eleverna att fortsätta med detta (Beam & Mueller, 2017).

Vikten av strukturer och strategier i undervisningen leder oss vidare till den andra frågeställningen kring hur lärare arbetar för att skapa en tillgänglig undervisning. Genom vårt byggande av tydliga strukturer som eleverna kan vila i och lita på bygger vi också relation utifrån att visa att undervisningen är till för alla. I skolan behöver varje individ känna sig lika viktig, välkommen och värdefull för gruppen. En sammanhållen undervisning där alla ges möjlighet att delta ökar också känslan av gemenskap och delaktighet. Genom att lägga ner energi på planering för att alla ska kunna delta visar läraren eleverna respekt och elevernas engagemang och vilja att lära kanske ökar just för att de ser att läraren anstränger sig för deras skull. Jag ser att jag kan lita på dig - så jag vill att du ska kunna lita på mig. Strukturer hjälper också eleverna att skapa ordning och sammanhang och därmed också mening i lärandet enligt KASAM (Antonovsky, 2005). I strävan att öka elevernas motivation bör också lärarens lyhördhet och intresse för elevernas egna frågor betonas, något som kräver förmåga till flexibilitet i undervisningen (Mansor m.fl., 2012). Strategier och struktur för tillgängliggörande nämns inte mycket under intervjuerna, men i analysarbetet blev det utifrån det vi iakttagit under klassrumsobservationerna tydligt hur mycket som görs på nivån ledning

och stimulans. Individanpassning ses som viktigt och bör tänkas in redan från första steg och i hela processen då läraren planerar sin undervisning (Young & Luttenegger, 2014). P2 upplever arbetet med extra anpassningar större än P1 som säger sig nå sina elever med en undervisning där extra anpassningar och åtgärdsprogram inte längre behövs för att eleverna hen undervisar i matematik i åk 9 ska nå målen i ämnet.

9.2.2 Specialpedagogens roll

Att som specialpedagog inta ett relationellt perspektiv med öppet lyssnande i handledningen, att låta alla komma till tals, att skapa en samsyn så vi arbetar mot samma mål i verksamheten är enligt oss av största vikt. En utmaning i handledningen ligger i att inte utgå från den egna, givna kunskapen, då detta kan bli ett hinder för det öppna lyssnandet. Vi har beskrivit värdet av att ställa rätt frågor, och med rätt frågor menar vi att utgå från situationen vilket gör att det är lyssnandet som bestämmer frågorna.

Rektorernas inställning till handledning som en väg för skolutveckling har stor betydelse för hur framgångsrikt detta arbete blir (von Ahlefeld Nisser, 2009; Bladini, 2004). En tydlig arbetsbeskrivning kan ge specialpedagogerna nödvändigt mandat att driva skolutvecklingsarbete exempelvis genom handledande samtal. Här behövs också en samsyn kring de mål utvecklingsarbetet strävar mot. Att det är ”de små sakerna som gör det”, vilket bland annat togs upp av Gersten m.fl (1995) anser vi vara av stor vikt även för oss i rollen som handledare. Handledarens bemötande avgör hur samtalet utvecklas. Vi menar att det är först då förtroende skapas som förändring kan ske. Detta kan liknas vid pedagogens möte med barnet/eleven.

Slutligen vill vi poängtera att miljön kring eleverna är av största betydelse. De pedagoger som är med barnet hela dagen är därmed särskilt viktiga. Den relationella aspekten anser vi vara det som specialpedagoger måste fokusera på i handledningen. Utan relation mellan pedagog och elev försvåras lärandet. Just kollegial handledning beskriver både P2 och SP2 som välfungerande och icke-laddad. På skolan där P1 och SP1 arbetade finns ännu inget utbyggt sådant arbete. På organisatorisk nivå kan rektorerna skapa förutsättningar för arbetet med handledning genom att bidra till ett klimat där det upplevs positivt att ta emot stöd och där samarbete mellan professionerna sker naturligt och prestigelöst med elevens bästa som mål. Detta kopplar vi till Meads teori kring relationsarbete på organisationsnivå (Björklid & Fischbein, 2012) där relationsarbete sker systematiskt med målet att uppnå skolans sociala funktion. Det blir också tydligt att funktionen handledning behövs. P2 menar att när hen inte når fram till en elev, tar hen hjälp av specialpedagogen på skolan. Lärare som fått coaching upplever sig tryggare i sin yrkesroll och att de har mer kunskap kring bemötande än de som inte tagit del av coaching (Beam & Mueller, 2017).

9.3 Specialpedagogiska implikationer

Vi inledde denna uppsats med att lyfta känslan av att vissa lärare bara har *det*. Genom denna studie blev vi mer på det klara med vad detta ”det” verkligen är. Det handlar om lärarnas förberedelser innan de kliver in i klassrummet, strukturer som återkommer för eleverna och sist men inte minst - att lärarna känner sina elever. Vi menar att relationer till eleverna är grundläggande för att lärarna ska veta var deras elever befinner sig i sin kunskapsutveckling och utifrån denna kunskap kunna utmana dem genom höga förväntningar och formativ feedback. Vidare har vår studie visat att det krävs arbete för att nå en samsyn kring specialpedagogens uppdrag och arbetsuppgifter. Hur kan specialpedagogens handledande roll stärkas för att ytterligare bidra till skolutveckling och ett kollegialt lärande? Vi menar att detta måste lyftas till organisationsnivå, för det är först när det finns mandat uppifrån som arbetsuppgifterna blir legitima och naturliga

för oss specialpedagoger. Känslan är att vi oftast befinner oss på den reaktiva arenan, men vi vill arbeta mer främjande för en utveckling som är hållbar över tid.

9.4 Framtida forskning

I framtiden hade det varit intressant att knyta an till vår studie genom att utveckla elevernas och rektorernas, perspektiv. Vad menar eleverna representerar en bra lärare och hur ser eleverna att goda förutsättningar för lärande skapas? Vad gäller rektorerna hade det varit intressant att se hur de kopplar ihop begreppen främjande arbetssätt och vikten av relationer. Vidare hade observationer av specialpedagoger på fältet varit intressant. Hur skiljer sig deras arbete åt mellan skolorna och hur viktig är arbetsbeskrivningen för det främjande relationsarbetet i verksamheten? Skulle en tydligare arbetsbeskrivning ge specialpedagogerna ökat mandat att arbeta främjande och skolutvecklande genom handledning.

10 Slutord

Syftet med studien var att undersöka vilka strategier lärare använder sig av i byggandet av hållbara relationer till sina elever och i tillgängliggörandet av undervisningen utifrån samtliga elevers skilda förutsättningar och behov i strävan att öka elevernas motivation och möjlighet till lärande. Vidare ville vi undersöka specialpedagogens roll i att stödja pedagogen i detta arbete. Vi anser att syftet med studien har uppnåtts då vi hört lärarna berätta om deras medvetna förhållningssätt och strategier vad gäller att bygga relationer till sina elever, och att detta är ett ständigt pågående arbete över tid. Under våra observationer blev det också tydligt vilken roll struktur spelar i undervisningen, dock är den underordnad betydelsen av hållbara relationer mellan lärare och elev. Specialpedagogerna spelade två olika roller på de skolor vi besökte, och vi har förstått vikten av en tydlig organisation för att underlätta och göra samarbetet mellan specialpedagog och lärare fruktbart.

Referenser

- Allodi, M. W. (2010). Vad gör skolan för utsatta barn? I SOU 2010:64. *Se de tidiga tecknen – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2:a upplagan. Stockholm: Liber.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. 2. utg. Stockholm: Natur och kultur.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Augustsson, G. & Boström, L. (2016). Teachers' Leadership in the Didactic Room: A Systematic Literature Review of International Research. *Acta Didactica Norge*, Vol.10, No 3, Art. 7.
- Beam, H.D. & Mueller, T.G. (2017). What do educators know, do, and think about behavior? An analysis of special and general educators' knowledge of evidence-based behavioral interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61:1, pp. 1-13.
- Biesta, G. (2007). "Don't count me in" - Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 27, pp 18-31.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (2012). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad universitet.
- Boo, S. (2014). *Lärares arbete med individanpassning. Strategier och dilemman i klassrummet*. Liss. Linköping: Linköpings universitet.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Buber, M. (1923/2000). *I and Thou*. New York: Scribner Book Company.
- Buber, M. (1942/2005). *Människans väsen*. Ludvika: Dualis förlag.
- Fangen, K. & Sellerberg, A-M. (red). (2011). *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Gersten, R., Morvant, M. & Brengelman, S. (1995). Close to the Classroom is Close to the Bone: Coaching as a Means to Translate Research Into Classroom Practice. *Educational Children*, sep 1995, pp 52-66.
- Giota, J. (2013). Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt. *Vetenskapsrådets rapportserie*, 3:2013.
- Goffman, E. (2014). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Lund: Studentlitteratur.

- Hamre B. K. & Pianta R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Childrens School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, March/April 2001, pp, 625-638.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? *International Journal of Educational Research*. Vol 15, pp: 449-481.
- Henricsson, L. & Rydell, A-M. (2006). Children with Behavior Problems: The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance across the First Six Years of School. *Infant and Child Development*, Vol 15, Iss.4, pp: 347-366.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och målpuppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar och lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborgs universitet.
- LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, s. 31-60.
- Mansor, A. N., Kim Eng, W., Rasul, M. S., Hamzah, M. I. M., & Hamid, A. H. A. (2012). Effective Classroom Management. *International Education Studies*; Vol 5, No 5; 2012, pp. 35-42.
- Mikk, J., Krips, H., Sällik, U. & Kalk, K. (2016). Relationships between Perception of Teacher-Student Relations and PISA Results of Mathematics and Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, pp. 1437-1454.
- Moen, T., Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13:3, pp. 269-286.
- Moen, T. (2008). Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), pp. 59-75.
- Nilholm, C. & Alm, B.(2010) An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, pp. 239-252.
- Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med alla barn*. Stockholms universitet.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22, pp. 207-217.

- Sahlström, F. (2010). En skola för alla? I SOU 2010:64. *Se de tidiga tecknen – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shippen, M. E., Flores, M.M., Crites, S. A., Patterson, D., Ramsey, M. L., Houchins D. E., & Jolivette, K. (2011). Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: differences in elementary and secondary teachers, *International Journal of Special Education*, Vol 26, No 3, pp. 36-44.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2011). *Olika elever – samma undervisning. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2010*. Stockholm: Skolinspektionen.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning.
- Tegström, A. (2014). *Klassrummet som lärandemiljö. En klassrumsstudie om villkor för elevers lärande*. Liss. Umeå: Umeå universitet.
- Tomlinson, CA., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school. Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria: ASCD.
- Unesco. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10. Svenska Unescorådets skriftserie, 2:2006*.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska regler inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God sed i forskningen*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholms universitet.
- Young, K. & Luttenegger, K. (2014). Planning “Lessons for Everybody” In Secondary Classrooms. *American Secondary Education*, 43(1), pp. 25-32.
- Östlund, D. (2017). *Att anpassa undervisningen efter eleverna*. Skolverket, lärportalen.

Bilagor

Bilaga A Observationsschema

relationer	"Vi-anda" lärare-elev (Idag ska vi försöka lösa...)	
	Förväntningar uttrycks (höga och låga – dela på)	
	Elevernas egna frågor fångas upp	
	Koppling till elevernas intressen/livsvärld	
	Positiv förstärkning till gruppen som helhet	
	Positiv förstärkning till individer	
	Läraren uppmärksammar alla elever under lektionen	
struktur	Tydlig övergång rast till lektion	
	Lektionsstrukturen synlig på tavlan	
	Gemensam genomgång av vad lektionens innehåll och moment	
	Muntliga och skriftliga instruktioner	
	Förberedelse av övergångar mellan olika aktiviteter	
	Klara tidsangivelser för uppgiften	
	Delmoment vid längre uppgifter	
	Läraren kontrollerar att eleverna har förstått uppgiften	
	Tydlig avslutning av lektionen	
fysisk lärmiljö	Det material som behövs för uppgiften finns i klassrummet	
	Klassrummet är förberett innan eleverna kommer in	
	Ordning i klassrummet eller visuellt buller	
	Klocka synligt placerad	
	Möblering	
meningsskapande, syfte och mål	Tydligt definierat lektionsmål presenteras för eleverna	
	Anknytning till föregående lektion	
	Sammanhållet tema för lektionen för alla elever	
	Metakognition, reflektion	

tydliggörande	Modellering, lär ut strategier	
	Exempel på elevlösningar presenteras för att tydliggöra kvalitet	
	Kamratrespons används	
	Bildstöd och/eller symboler används	
uppmuntra prövande	Uppmuntran att våga göra fel	
interaktion	Uppmuntran att våga fråga	
	Klassrumsplacering uppmuntrar interaktion	
	Diskussion i par/liten grupp	
variation	Variation av medier och arbetssätt	
	Flera sinnen stimuleras	
språkligt stöd	Nya ord och begrepp förklaras	
	Gemensam läsning av texter/uppgifter	
	Skrivmallar, stödmeningar	
	Bilder	
differentiering	Uppgifter på olika svårighetsnivå	
	Olika arbetssätt för olika elever	
	Elever i behov av stöd får det	
läraraktivitet	Aktiv-passiv	
	Pratar mer än 30% av lektionstiden	
elevaktivitet	Synligt aktiva efter 20 minuter 100% 75% 50% 25% 0%	
	Kommer igång snabbt att arbeta	
	Tar hjälp av varandra för att komma vidare	

Bilaga B Intervjuguide lärare

Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar för att bygga hållbara relationer till sina elever och i tillgängliggörandet av undervisningen utifrån samtliga elevers skilda förutsättningar och behov i strävan att öka elevernas motivation och möjlighet till lärande. Vidare vill vi undersöka specialpedagogens roll i att stödja pedagogen i detta arbete.

Frågeställningar

- Hur arbetar lärare för att skapa hållbara relationer till eleverna?
- Hur arbetar lärare för att öka tillgängligheten i undervisningen?
- Hur kan specialpedagogen stödja lärare i arbetet med att skapa hållbara relationer till eleverna och att utveckla en tillgänglig undervisning?

Teman:

Relationer - syn på

Tillgänglighet för alla - syn på, strategier, planering

Utmaningar

Stöd från kollegor/arbetslag/specialpedagoger

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetet på denna skola?

Vad tycker du bäst om i läraryrket?

Vad innebär skolutveckling för dig?

Hur bidrar du till skolutveckling?

Vad innebär god undervisning för dig?

Vad tror du krävs för att lärande ska ske i klassrummet? Grundförutsättningar?

Vilka är de största utmaningar du möter som lärare i ditt klassrum idag?

Hur upplever du uppdraget att anpassa undervisningen för alla elever i klassrummet?

Hur jobbar du med ledning och stimulans för alla? Grundstrategier/-strukturer som alla får del av?

Finns många elever i din klass som har extra anpassningar? Vad består anpassningarna av?

Anser du att du har goda relationer till dina elever?

Hur jobbar du för att etablera hållbara relationer med dina elever?

Hur planerar du för att eleverna ska utveckla goda relationer med varandra?

Hur påverkar din relation med eleverna din undervisning och deras lärande?

Arbetar du med forskningsbaserade/väl beprövade relationsskapande aktiviteter i klassrummet?

Hur får du stöd i utvecklingen av din undervisning?
(kollegialt lärande, skolledning, speciallärare/specialpedagog, fortbildning...)

Hur arbetar du för att sprida goda exempel från din undervisning?

På vilket sätt arbetar specialpedagogerna på din skola?

- främjande:
- extra anpassningar:
- särskilt stöd:

Anser du att du får (tillräcklig) kompetensutveckling kring vad som leder till optimal kunskapsutveckling för alla elever?

Bilaga C Intervjuguide specialpedagog

Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar för att bygga hållbara relationer till sina elever och i tillgängliggörandet av undervisningen utifrån samtliga elevers skilda förutsättningar och behov i strävan att öka elevernas motivation och möjlighet till lärande. Vidare vill vi undersöka specialpedagogens roll i att stödja pedagogen i detta arbete.

Frågeställningar

- Hur arbetar lärare för att skapa hållbara relationer till eleverna?
- Hur arbetar lärare för att öka tillgängligheten i undervisningen?
- Hur kan specialpedagogen stödja lärare i arbetet med att skapa hållbara relationer till eleverna och att utveckla en tillgänglig undervisning?

Temat:

Relationer - syn på

Tillgänglighet för alla - syn på, strategier, planering

Utmaningar

Stöd från kollegor/arbetslag/specialpedagoger

Hur länge har du arbetat som specialpedagog?

Vad är skolutveckling för dig, och på vilket sätt bidrar du till detta?

Beskriv dina arbetsuppgifter.

Hur mycket anser du dig kunna styra valet av arbetsuppgifter?

Om du handleder lärare, sker detta individuellt eller i grupp eller både och?

Om du handleder lärare, vad är syftet?

Anser du dig arbeta tillräckligt med handledning?

Om nej på frågan ovan, vad är det som gör att du inte handleder i större utsträckning än nu?

Känner du dig trygg i din roll när du handleder lärare? Kunskap? Modeller?

Vem tar initiativ till diskussioner kring skolutvecklingsfrågor, du som specialpedagog eller lärarna?

Vilka strategier använder du för att få lärare att skapa hållbara relationer till dina elever?

På vilket sätt arbetar ni på er skola ni med att tillgängliggöra undervisningen?