

Jag vet att du kan

*En kvalitativ studie om specialpedagogens arbete
riktat mot elevens akademiska självoppfatning*

Ida Niklasson



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Jag vet att du kan

En studie om specialpedagogens erfarenheter om att genom bemästrande upplevelser öka elevens akademiska självuppfattning.

© Författare: Ida Niklasson

År: 2013

Tittel: Jag vet att du kan

Forfatter: Ida Niklasson

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammanfattning

Titel

Jag vet att du kan

Undertitel: En kvalitativ studie om specialpedagogens arbete riktat mot elevens akademiska självuppfattning

Bakgrund och ändamål

Uppsatsens huvudtema har fokus på hur specialpedagogerna kan anpassa en elev med utvecklingsstörnings skolvardag på ett sätt som kan främja elevens akademiska självuppfattning.

I en inlärningsituation finns det flera aspekter som specialpedagogen kan vara med att påverka för att eleven skal få en bemästrande upplevelse och på så sätt öka sin egen tro på akademiska färdigheter.

Problemformulering

Jag hoppas på att få belyst vilka erfarenheter specialpedagogerna har med anpassningsarbetet som byggstenar mot elevens akademiska självuppfattning. Med detta som bakgrund är uppsatsens problemformulering:

På vilket sätt kan specialpedagogerna anpassa inlärningsituationen för att styrka elevernas akademiska självuppfattning?

Metod

Jag önskade med denna problemformulering få en djupare insikt i hur anpassningsarbetet kan föregå på olika sätt. Hur specialpedagogen kan använda flera sidor av sig själv för att kunna styrka elevens självuppfattning. Med detta som bakgrund var det naturligt att välja ett kvalitativt tillvägagångssätt och semistrukturerad intervju som metod. Urvalet består av sex erfarna specialpedagoger där alla har ett genuint intresse för att eleven skal få en så positiv upplevelse som möjligt på skolan. Alla intervjuer är inspelade på en bandspelare och har

senare blivit transkriberade. Analysering och bearbetningen av datamaterialet er i denna undersökning inspirerad av Grounded Theory.

Resultat och diskussion

Det har visat sig genom denna undersökning att en av de mest centrala faktorerna i specialpedagogernas arbete med tillsammans med eleverna är att skapa en bemästrande inläringssituation. De bemästrande upplevelserna ses på som en stark motivationsfaktor i skolarbetet och informanterna har betonat detta som en av grunderna för inläring skall kunna ske. Vikten av att motivera eleverna har också visat sig vara central uppgift för specialpedagogerna och detta för att eleven ska våga tro på sig själv och möta nya utmaningar.

En svår utmaning med att anpassa en elevs inläringssituation är att hitta balansgången mellan att eleven måste få sträcka sig mot nya utmaningar samtidigt som ribban inte får läggas så högt att eleven inte har möjlighet till bemästrande. I denna uppsats har detta presenterats som att eleven måste få en upplevelse om att vara i flyt.

Vidare belyste informanterna betydelsen av att aktiviteterna i inläringssituationen måste vara meningsfulla för eleven och att om man slutar att tro på elevens förmåga att prestera har mycket gått förlorat. Det är elevens uppfattning av sina egna prestationer på skolan som ligger till grund för den akademiska självuppfattningen.

Den akademiska självuppfattningen kan bli påverkad i situation där eleverna jämför sig själva med andra elever med högre kognitiv utveckling. Flera av specialpedagogerna har erfarenheter med att eleverna upplever nederlag i inkluderande undervisningssammanhang och menar att deras tro på egen förmåga bäst skyddas genom arbete i små grupper eller enskilda timmar. Specialpedagogerna belyser denna problematik som växande ju äldre eleverna blir.

Att ha fokus på den akademiska uppfattningen i sitt anpassningsarbete kan vara med på att styrka elevens intresse och insats i inläringssituationen vilket kan leda till ett ökat lärande. Desto större tilltro eleven har till sina egna förmågor desto mer trygghet upplever han i nya situationer och desto lättare blir det att möta nya utmaningar.

Förord

Äntligen färdig!

Arbetet med denna masteruppsats har varit en mycket lång och krävande process. Vägen mot målet har varit lång och krokig men inlärningsprocessen har varit givande och lärorik.

Ett stort tack till informanterna som har delat sina erfarenheter och tankar! Ni har berikat min specialpedagogiska insikt.

Tack till Elisabeth Grindheim för handledning och fagliga inspel. Ett extra tack till Liv Lassen för vägvisning och uppmuntring när den behövdes som mest.

Tack till dig Fredrik som räddade mig när krisen var ett faktum.

Tusen hjärtligt tack till kära vänner och fina kollegor för ert stöd! Ni har varit av stor betydning.

Sist men inte minst vill jag tacka min älskade familj! Tack för att ni alltid finns där för mig, ni är ovärderliga <3

Örebro, 2013

Ida Niklasson

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	2
1.1 Bakgrund för val av tema.....	2
1.1.1 Problemformulering.....	3
1.2 Uppsatsens disposition.....	3
2 Teori.....	4
2.1 Utvecklingshämning	4
2.1.1 Begreppsförståelse	4
2.1.2 Kardinalsymptom.....	5
2.1.3 Klassificering	6
2.1.4 Elevernas akademiska förutsättningar	7
2.1.5 Socialt jämförande.....	8
2.2 Specialpedagogisk undervisning.....	8
2.2.1 Vad innebär specialpedagogisk undervisning?	9
2.2.2 Undervisningens målsättning	10
2.2.3 Specialpedagogernas roll	11
2.3 Motivation och bemästrande.....	13
2.3.1 Belöning som motivationsfaktor.....	14
2.3.2 Bemästrande erfarenheter	15
2.4 Självpupfattning.....	16
2.4.1 Medveten uppfattning	17
2.4.2 Generell vs specifik självuppfattning.....	17
2.4.3 Reell vs ideell självuppfattning.....	18
2.4.4 Covingtons teori om självkänsla	18
2.4.5 Akademisk självuppfattning	19
3 Forskningsprocessen.....	23
3.1 Val av forskningens tillvägagångssätt och metod.....	23
3.2 Urval	23
3.2.1 Upplysningar om urvalet.....	25
3.3 Fenomenologi och hermeneutik.....	25
3.4 Den kvalitativa forskningsintervjun.....	26

3.4.1	Semistrukturerad intervju.....	26
3.4.2	Utarbetning av intervjuguide	27
3.4.3	Genomföring av intervjuerna	28
3.5	Organisering och bearbetning av datamaterialet	30
3.5.1	Transkribering.....	30
3.5.2	Analysering.....	32
3.6	Reliabilitet och validitet.....	33
3.6.1	Reliabilitet.....	34
3.6.2	Validitet.....	35
3.7	Etiska betraktningar	37
4	Presentation och diskussion av resultaten	38
4.1	Presentation av informanterna	38
4.2	Att skapa bemästrande erfarenheter.....	39
4.2.1	Vikten av bemästrande upplevelser	40
	Glädjen av bemästring	40
	Informanterna drar alla fram glädjen av bemästring som en motivationsfaktor i skolarbetet och att detta är en av grunderna för att inläring skall kunna ske	40
4.2.2	Hur skapas en bemästrande upplevelse?.....	43
4.3	Att anpassa elevens undervisningssituation.....	47
4.3.1	En upplevelse om att vara i flyt.....	47
4.3.2	Elevens akademiska utgångspunkt	48
4.3.3	Att anpassa inläringssituationen.....	50
4.3.4	Organisering av inläringssituationen.....	51
4.4	Akademisk självuppfattning som mål i undervisningen.....	52
4.4.1	Akademisk självuppfattning som ett resultat av anpassningar	52
4.4.2	Elevens egen uppfattning.....	54
4.4.3	Socialt jämförande.....	54
4.4.4	Att samtala med eleven.....	57
5	Avslutning.....	59
	Litteraturförteckning	61
	Bilagor	65
	Bilaga 1: Intervjuguide	65
	Bilaga 2: Informationsbrev och medgivandeformulär.....	67
	Bilaga 3: Brev från NSD.....	68

1 Inledning

En positiv självuppfattning ligger till grund för varje människas välmående och inställning till uppgifter de möter i livet. Självuppfattning kan beskrivas som en gemensam benämning på olika aspekter vid en persons uppfattningar, värderingar och förväntningar i förhållande till sig själv. Att värdesätta sig själv lågt är ett obehagligt och subjektivt tillstånd som kan ha stora konsekvenser för den mentala hälsan och visa sig genom psykosomatiska symtom, depression, ångest och stress. Som pedagog borde det därför vara etiskt anliggande att anpassa skolvardagen för en elev så att han eller hon skal kunna bevara och utveckla sin självuppfattning. Självuppfattning borde med andra ord ses på som ett överordnat perspektiv i all undervisning och organiserad aktivitet som ges eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Carlback-kommittén blev utsedd av Sveriges regering 2001 med uppdraget att se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning utifrån visionen – en skola för alla. I en av sina redovisningar beskriver de att *”självförtroendet, snarare än funktionshinder, har betydelse för upplevelsen av delaktighet i skolan”* (SOU 2003:35). I många situationer på skolan blir elever värderade av både läraren och medelever. Dessa reflekterande värderingar uppfattas av eleven och utgör på så sätt en viktig källa till information av oss själva (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

En specialpedagog bör ha den akademiska självuppfattningen som ett överordnat mål i sin undervisning då människor som tänker positivt om sig själv omtalas som sunda, lyckligare och mer positiva. Därför vill en förbättring av självuppfattningen möjliggöra potentialen som ligger i människan (Carven, Marsh & Burnett, 2003).

1.1 Bakgrund för val av tema

Jag har alltid haft ett genuint intresse för barn med speciella behov och som mastergradstudent i specialpedagogik med utvecklingshämning som fördjupning har detta intresse bara ökat. När jag har varit ute på praktik har jag fascinerats av hur mycket arbete specialpedagoger lägger ner för att anpassa elevens inlärningssituation på bästa sätt. Samtidigt har jag upplevt situationer där elever arbetar med uppgifter som inte alls är anpassat efter deras nivå och frustrationen i deras ögon har varit betagande.

Med detta forskningsprojekt vill jag skapa mig en större inblick i vad jag själv kan göra som framtida specialpedagog för att bygga upp och styrka elevers akademiska självuppfattning.

1.1.1 Problemformulering

Genom uppsatsens problemformulering önskar jag att få insikt i specialpedagogers erfarenheter och kunskaper kring det anpassade arbetet för elever med utvecklingsstörning. Jag vill veta hur specialpedagogen kan anpassa olika faktorer av inlärningssituationen för att eleven skal få möjlighet att utveckla sin akademiska självuppfattning.

Uppsatsens problemformulering är med utgångspunkt i detta:

På vilket sätt kan specialpedagogerna anpassa inlärningssituationen för att styrka elevens akademiska självuppfattning?

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsens uppbyggnad och struktur består av fem kapitel. I Innledningen (kapitel 1) redogör jag för uppsatsens tema och föremål, samt projektets problemformulering. I Teorikapitlet (kapitel 1) blir mitt teorigrundlag presenterat och jag redogör här för central teori i förhållande till anpassningsarbetet för att bygga upp elevers akademiska självuppfattning. Det kommer att vara teori om bland annat utvecklingshämning, specialpedagogisk undervisning, motivation och bemästrande samt självuppfattning. I Metodkapitlet (kapitel 3) redogör jag för val av forskningstillvägagångssätt och metod. I Presentation och diskussion av resultat (kapitel 4) presenterar jag mina resultat och diskuterar dessa upp mot teori. Tillslut kommer det i ett Avslutande kapitel (kapitel 5) komma en uppsummering och avslutande kommentar.

2 Teori

2.1 Utvecklingshämning

I nuläget så finns det ingen internationell enighet om en gemensam och enhetlig term för det som i Norge idag benämns som *utvecklingshämning*. I den norska fackmiljön är benämningen utvecklingshämning gällande medans det i internationell litteratur används en rad olika begrepp så som mental retardation, intellectual disabilities, developmental disabilities, general learning disabilities med flera. Utvecklingshämning är en gemensam benämning för olika grader av kognitiv svikt som i första omgång drabbar förmågan att uppfatta, bearbeta och lagra information. Detta i sin tur påverkar hur människor med utvecklingshämning uppfattar verkligheten och påverkar hur personen bemästrar sin omgivning (Rognhaug & Gommæs, 2008). Smith (2008) poängterar att utvecklingshämning inte kan karakteriseras som en sjukdom, utan att utvecklingshämningen är en kronisk funktionshämning som inte går att bota. Av den anledningen måste ett upplägg runt personer med utvecklingshämning ses i ett långsiktigt perspektiv med mål om att styrka personen bäst möjligt inför livets alla äventyr och utmaningar.

2.1.1 Begreppsförståelse

Den mest använda definitionen internationellt sett är den till American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). De använder sig av begreppet *intellectual disability* och definierar utvecklingshämning såhär:

”Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18” (AAIDD, 2009).

I Norge används diagnosmanualen ICD-10 som är utvecklad av World Health Organization (WHO) för att ställa diagnosen utvecklingshämning. Den bygger på samma grundstenar som AAIDD's definition men är lite mer riktad åt de medicinska förhållandena än det pedagogiska. ICD-10 använder sig av begreppet *mental retardation* och definierar utvecklingshämning så här:

”Mental retardation is a condition of arrested or incomplete development of the mind, which is especially characterized by impairment of skills manifested during the

developmental period, which contribute to the overall level of intelligence, i.e. cognitive, language, motor and social abilities. Retardation can occur with or without any other mental or physical disorder” (WHO, Mental retardation F70-F79, 2006).

AAIDD påpekar att ett intelligenstest ger en bild av personens funktion, men för att kunna besluta om en person har en utvecklingshämning eller ej så måste en mångsidig utredning till. Det underströks också att det inte bara är en signifikant begränsning när det gäller intellektuell fungering och anpassningsförmåga som utvecklingshämningen bygger på utan också på personens adaptiva färdigheter så som språk (begreppsförråd), sociala färdigheter och praktisk fungering (självhjälp) (Smith, 2007). AAIDD poängterar också att personens fungering måste ses i förhållande till den kulturen och miljön som personen befinner sig i. Detta visar till att en persons fungering är beroende av vilka krav som samhället ställer. Ett exempel som kan illustrera detta är att en person som inte kan läsa vill ha större problem idag än för 20 år sen. Utan läskunskaper i dagens samhälle kan det vara svårt att hitta fram på nya platser och en blir lätt beroende av andras hjälp. Ett samhälle som vårt kräver en snabb och omfattande informationsbearbetning, något som kan hämma personer med kognitiva svårigheter. Rognhaug och Gonnæs (2008) utvecklar problematiken genom att förklara att en utvecklingshämning som regel inte bara är ett avgränsat funktionsproblem, utan det är en svikt på en rad olika områden. Människor med utvecklingshämning är till exempel överrepresenterade i befolkningen när det gäller bland annat synnedsättningar, hörselnedsättningar, psykiska lidelser och alvarliga beteendesvårigheter. Att förhålla sig till en människa med utvecklingshämning innebär inte bara att man måste förhålla sig till den kognitiva svikten, utan till en människa med en komplex funktionssvikt.

2.1.2 Kardinalsymptom

Det är ofta den bristande förmågan att förstå språket och använda det i tal som påpekas som själva kardinalsymptomet på utvecklingshämning. Det att kunna uttrycka sina känslor och tankar blir därmed viktigare än att kunna uttrycka språket korrekt. Gunzburg (1973) refererat i Rognhaug och Gonnæs (2008) visar till fyra centrala områden som personer med utvecklingshämning ofta har svårigheter med. Den första är att *kunna förstå och använda språket*. Det innebär att människor med utvecklingshämning oftast inte behärskar sitt modersmål i tillräcklig grad för att genom språkliga uttryck kunna förhålla sig till människor, traditioner och kulturen runt sig. Det andra är att *lära sig av tillfälligheter*. I barns tidiga lärande tillägnar dem sig ny kunskap genom att lära sig av tillfälligheter som sker i

deras sociala gemenskap. Färdigheter som att klä på sig, äta och prata lär sig de flesta utan en formell inläring. Barn med en utvecklingshämning saknar ofta förmågan att lära av tillfälligheterna. Dom behöver därför tillrättalagda tilltak i sin vardag för att kunna tillägna sig de samma färdigheterna. Det tredje området som människor med utvecklingshämning har svårigheter med är *att kunna överföra erfarenheter från en situation till en annan*. För att kunna fungera i dagens moderna samhälle är detta nästan en förutsättning. Säg att en person med en utvecklingshämning brukar åka med det gröna pendeltåget dagligen. Säg att en dag är det gröna tåget plötsligt utbytt med ett blått, då kan konsekvensen av detta resultera i att personen inte kommer åker med det blåa tåget utan står kvar och väntar på det gröna. Det fjärde och sista centrala området är *att lära sig sociala färdigheter*. Ett samhälle och en kultur består av många traditioner med seder som bygger på att man ska förstå oskrivna regler och bete sig på ett speciellt sätt. Att kunna utnyttja offentliga serviceutbud som att gå på teater, bio, bibliotek eller kafé kan vara svårt för många personer med utvecklingshämning och för att dem skall kunna ta del av det samhället har att erbjuda behövs både inläring och träning.

2.1.3 Klassificering

Utvecklingshämning kan klassificeras på olika sätt och ett av dem är ICD-10's indelning. Här klassificeras det efter grad av utvecklingshämning, som tar utgångspunkt i en kombination av intelligens och beteendebeskrivningar. De olika graderna är lätt, moderat, allvarlig och djup utvecklingshämning och med bakgrund i att denna uppsats fokuserar på elever som har lätt till moderat utvecklingshämning har jag valt at se närmare på dessa två. En person med lätt grad av utvecklingshämning (IQ 50-70) har vissa svårigheter med begreppsförståelse och social anpassning. Personerna har oftast en fungerande kommunikation och möjlighet för yrkesträning finns. En person som har moderat utvecklingshämning (IQ 35-54) kan prata och lära sig att kommunicera och har absolut gott utbyte av inläring i självhjälpsfunktioner och sociala färdigheter (Rognhaug & Gonnæs, 2008).

Sett utifrån ett skolperspektiv så innebär det att ha en lätt utvecklingshämning att ”eleven kan lære seg skoleferdigheter tilsvarende siste del av gruntrinne (6. klasse) i siste del av tenårene; «passende» sosiale ferdigheter” (Eknes, Bakken, Løkke, & Mæhle, 2008, p. 20). Att eleven har en moderat utvecklingshämning innebær att ”eleven kan lære noen sosiale ferdigheter og ferdigheter tilpasset yrkesfag; noen skolefaglige ferdigheter som på gruntrinnet. Eleven kan reise alene på kjente plasser” (Eknes, Bakken, Løkke, & Mæhle,

2008, p. 20). Elever med utvecklingshämning har ofta en ojämn kognitiv profil och man måste skilja på elevens kapacitet och aktuella prestation.

Även om gruppering, klassificering och diagnostisering är det som utlöser resurser till det pedagogiska upplägget så påpekar Drew och Hardman (2007) att individer med utvecklingshämning skall ses på som "... developing human beings with varying needs and characteristics, living in a fluid and complex society" (s. 18). Det är elevens funktionsbeskrivningar som skall ligga till grund för tillrättalagningen och inte de kliniska märklapparna (Smith, 2007).

2.1.4 Elevernas akademiska förutsättningar

Elever som har en lätt till moderat utvecklingshämning har parallellt generella inlärningssvårigheter. De generella inlärningssvårigheterna har inverkan på förhållandevis många och viktiga områden i elevens utveckling och det är speciellt tre områden som begreppet är bundet till. Det första är förmågan att förstå grundläggande begrepp och begreppssystem. En svikt i ett eller flera av de grundläggande begreppen vill med stor sannolikhet medföra svårigheter i inläringen av ämnen på skolan. Det andra området berör elevernas förmåga att tillägna sig språkfärdigheter som är nödvändiga för vidare utveckling. Det tredje och sista området gäller elevens sociala färdigheter. En elev som av någon anledning saknar de mest grundläggande reglerna för hur vi umgås med andra kan lätt bli isolerad eller utsatt för mobbing (Haugen & Bjerke, 2006). I tillägg belyser Haugen och Bjerke (2006) att elever med utvecklingshämning har svårigheter med läs-, skriv- och matematikinläringen. Drew och Hardman (2007) poängterar också detta men menar att elever med en lätt utvecklingshämning kan ha utbyte av både läs- och skrivinläring men att denna måste vara rik på litterära upplevelser samt ha en intensiv och tillrättalagt framgångsätt. För elever som inte har möjlighet att utveckla dessa direkta akademiska färdigheter kan inläringen fokusera på ett mer funktionellt lärande. Här vill grundläggande akademiska färdigheter rikta in sig på dagliglivets aktiviteter och inläringen bör i störst möjlig grad ske i naturliga situationer. Innehållet i denna inläring vill variera stort utifrån elevens individuella behov men det kan handla om att målet med matematikinläringen är att kunna handla i affären och att läsfärdigheterna skall kunna vara funktionella ute i samhället. Målet är att utveckla färdigheter som kan bidra till mer självständighet, både i skolan, i hemmet och i mötet med samhället. Oberoende om eleven behöver ha ett specialtillpassat upplägg för att lära sig läsa vanliga böcker eller ha en anpassad naturlig undervisning för att

kunna handla i affären handlar det om att eleverna skall lyckas på skolan. Det är viktigt att eleverna upplever att de lyckas med det som skolan förväntar att de skall lära samtidigt som det också är av stor betydelse att eleverna gör framsteg och får utveckla sina färdigheter i störst möjlig grad (Drew & Hardman, 2007).

2.1.5 Socialt jämförande

Det är i barn- och ungdomsåren som elevens utvecklingshämning gör sig mest synlig. Det kan bero på att det är i den perioden vi vanligtvis utvecklar oss snabbast och det är då vi lär oss de grundläggande kunskaper och färdigheter. Elever med utvecklingshämning har en tendens till att lära i ett långsammare tempo och inte lika effektivt som sina jämnåriga elever med en normal kognitiv utveckling. På grund av detta kan skillnaden öka och bli mer synlig mellan dessa elevgrupper under denna period (Drew & Hardman, 2007). Grøsvik (2008) uttrycker problematiken om att skillnaden mellan dessa två elevgrupper som att ”förmågorna faller”. Med detta menar han inte att förmågorna hos elever med utvecklingshämning är progressiv utan att avståndet till normalgruppen ökar, även om eleven har haft en bra utvecklingsperiod. Denna distansering till sina medelever kan bidra till att elever med utvecklingshämning upplever nederlag över sin egen förmåga som i sin tur kan medverka till att eleven utvecklar en negativ självuppfattning. Rognhaug och Gonnæs (2008) belyser det samma temat och förklarar att ”selv om språkforståelsen er begrenset, vil et menneske med utviklingshemning kunne forstå og oppleve at han eller hun ikke mestrer sammenliknet med andre i omgivelsene” (s. 310). Det blir i detta sammanhang viktigt att tillrättalägga elevens skolvardag så att upplevelsen av egna färdigheter och prestationer blir positiv.

2.2 Specialpedagogisk undervisning

Kunnskapsløftet bygger på ett inlärningsperspektiv och lagverket pratar om anpassad inläring och individuella inlärningsplaner. Øzerk (2006) definierar inläring som en ”... planlagt, gjennomtenkt, faglig og etisk begrunnet og tilrettelagt virksomhet med tilsiktet læring, forståelse, erfaring, opplevelse, verditilegnelse og følgelig utvikling som mål” (s. 96). Brett sett omfattar utvecklingsbegreppet förståelse, inläring, reflektion och visdom. Grundlaget i elevernas lärande bygger på en förståelse och för att en utveckling skall kunna äga rum förutsätter det att eleven förstår och lär något nytt. Att kunna reflektera och införskaffa visdom är omöjligt utan förståelse och lärande. Kortfattat kan man säga att elevens förståelse och därmed utveckling är kärnan i inläringen. Øzerk (2006) förklarar

vidare att det inte går att prata om en upplärning utan inläring men det går att prata om undervisning utan avsiktlig inläring som resultat.

Alla elever som inte har eller inte kan få tillfredställande utbyte av det ordinära inlärningsutbudet har rätt till specialundervisning, enligt § 5-1 *Rett til spesialundervisning* (Opplæringslova, 2005). I utvärderingen om vilket inlärningsutbud eleven skall få bör det speciellt fokuseras på elevens utvecklingsutsikter. Inlärningsmålen skall inte bara vara realistiska i förhållande till eleven, de ska också ge eleven ett försvarligt utbyte av inläringen i förhållande till andra elever. I Opplæringslova (2005) poängteras det också att elever som får specialundervisning skall ha samma antal undervisningstimmar som övriga elever.

2.2.1 Vad innebär specialpedagogisk undervisning?

Specialundervisning kan ses på som ett specialdesignat undervisningsupplägg som innehåller nödvändiga resurser för att eleven skall kunna lära och utvecklas. Den specialpedagogiska undervisningen skall vara anpassad till den enskilda eleven och individuella tillrättaläggningar bör företas för att säkerställa att eleven drar nytta av den pedagogiska praktiken. Undervisningen går ut på att skapa en inläringssituation som skall lyfta eleven vidare till nästa utvecklingsnivå i tillägg som den bygger på en bra lärmiljö för eleven (Drew & Hardman, 2007). Rognhaug och Gornæs (2008) beskriver att specialpedagogiska åtgärder "... ofte tar sikte på å reduserere konsekvensene av en funksjonshemming og gi personen en mulighet til å fungere til tross for de begrensninger som foreligger" (s. 309). Specialpedagogen måste göra ett undervisningsupplägg som är i linje med elevens förutsättningar och behov. Är aktiviteten för svår, lätt eller tråkig kan elevens motivation sjuka och specialpedagogen kan få en utmaning med att få eleven aktiv i inläringssituationen. Csikszentmihalyi (2002) har utarbetat en modell som kallas "flytzone-modellen". Han menar att människor fungerar bäst när det är en balansgång mellan färdigheter och utmaningar, utmaningar tillpassat sitt nivå. Om utmaningen blir för liten kan intresse för aktiviteten falla och blir tråkig och i värsta fall utveckla frustration. Om aktivitetens utmaningar däremot blir för stora kan en bekymring runt situationen uppstå och ångesten stiger. Specialpedagogen har här en viktig uppgift att hitta en balans i denna flytzone, detta genom att hitta passande utmaningar till eleven.

Den specialpedagogiska undervisningen skall i tillägg följa en individuell läroplan som tar utgångspunkt i den enskilda elevens förutsättningar. Denna individuella inlärningsplan (IOP)

skall innehålla klara, tydliga och definierade mål samt ha en beskrivning av hur dessa mål skall nås, med andra ord en beskrivning av metodiskt och pedagogiskt tillvägagångssätt. Den individuella läroplanen skall också ha en evaluering av elevens eventuella hjälpmedel plus en framdriftsplan för inläringens vidare mål (Aarnes, 2003).

2.2.2 Undervisningens målsättning

Att tillpassa en undervisning efter elevens individuella förutsättningar kan gälla anpassningar på såväl mål som undervisningssätt. Att anpassa målen kan innebära att man väljer ut några övergripande mål för undervisningen och att dessa mål sedan ytterligare anpassas individuellt till mer konkreta målsättningar. Anpassningen av undervisningssättet kan innebära anpassningar av läromedel och sättet att arbeta på med den aktuella eleven (Göransson, 1999). Specialpedagogikens huvudmål är att ge ett tillfredställande inlärningsutbud för elever med särskilda behov. ”Tilfredstillende er situasjonen når den funksjonshemmede har omtrent samme sjanse til å nå de målene som er realistiske å sette for han, som andre elever har for å realisere sine mål med det ordinære opplæringsstilbudet” (Aarnes, 2003, s 22).

I lagen om specialundervisning § 5-5 *Unntak frå reglane om innholdet i opplæringa* poängteras det att elever som inte har möjlighet att nå de mål som står i Opplæringslova, skall få möjlighet till egna bestämda inlärningsmål i den individuella inlärningsplanen. Både elever med mild och moderat utvecklingshämning kan behöva revidera de generella målen och forma individuella mål efter egna förutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Vilka mål som sätts är beroende av den enskilda eleven men för en elev med lätt utvecklingshämning kan det innebära att välja några av de generella målen och att arbeta med dessa över längre tid. Det kan innebära att eleven följer några av de generella inlärningsmålen men kanske inte lika fortskridande som sina jämgamla elever utan kognitiv svikt. Det framgår av Opplæringsloven (§ 5-5) att föringarna i läroplanverket skall följas «så långt det gör sig möjligt» för elever som får specialpedagogisk undervisning. Elevernas IOP bör därmed ses i sammanhang med den plan som klassen följer. Håstein och Werner (2004) visar till en erfarenhet där undervisningsplanen för klassen först skrivs, utan att ta hänsyn till att en elev med speciella behov har tillhörighet till klassen. Därefter undersöks det vilka av klassens aktiviteter som eleven med specialundervisning kan vara delaktig i och dessa förs in i elevens IOP. Detta är en komplex situation där det både är viktigt att elevens särskilda behov blir tagna på allvar samtidigt som Opplæringslova framhäver att eleven skall inkluderas i den grad som det är möjligt. Om elevens åtgärder i realiteten är segregering eller inte kan vara

beroende på hur bra elevens IOP är koordinerad med klassens plan samt vilka utvecklingsmöjligheter eleven har.

För elever som har en moderat utvecklingshämning måste inläringen oftast ta utgångspunkt i områden där de flesta människor aldrig får eller har fått systematisk inläring. Ett annorlunda inlärningsutbud som tar utgångspunkt i att ha ett funktionellt värde i ett livssammanhang kan då vara aktuellt. De huvudtemana för inläring som det här fokuseras på är; självhjälp och socialt fungerande, språk- och kommunikationsträning samt signalordsläsning. Detta kan ses på som huvudämnena för elever med utvecklingshämning och på så sätt skiljer sig denna inläring från vanlig traditionell undervisning. ADL-träning (Activity of Daily Living) handlar om hur eleven skall få utveckla förmågor att bemästra vardagliga funktioner så som att klä på sig, laga mat och tvätta sig. Det handlar om att lära sig att använda ett språk kommunikativt och att kunna delta i olika sociala sammanhang. Att kunna ta del i samhällets utbud samt att kunna sysselsätta sig själv är även essentiellt (Rognhaug & Gommæs, 2008).

I tillägg till elevens kognitiva fungering finns det ofta andra förhållanden vid individen som måste tas hänsyn till i tillrättalaggen. Det kan vara allt ifrån fysiska till psykiska tilläggssvårigheter och elevens diagnostiska profil bör därför tas i betraktning. Hur än målen för den specialpedagogiska undervisningen utformas poängterar Aarnes (2003) att alla elever ska delta i skolans social och kulturella gemenskap i den utsträckning det är möjligt. Elevens specialpedagogiska upplägg måste därför ses i sammanhang med skolans helhetliga upplägg så att likhet och likvärdighet bevaras.

2.2.3 Specialpedagogernas roll

I en inläringssituation har en specialpedagog i princip sig själv, eventuella assistenter, eleverna och olika typer av läromedel eller material att arbeta med. Utifrån detta förväntas det att pedagogen skall utforma en undervisningssituation som möjliggör för eleven att utveckla eller konstruera kunskaper som är målet för undervisningen. Allt undervisningsmaterial måste tillpassas och läringssituationen formas utifrån elevens styrkor och förutsättningar (Göransson, 1999).

Imsen (2005) tar upp det faktum att det krävs en rad olika kvalifikationer för att kunna vara en god lärare. Listan över vad läraren bör kunna kan aldrig bli fulländad men Imsen belyser fyra punkter som den amerikanska pedagogen Lee Schulman har ansett som viktiga. För det

första måste en god lärare sitta inne med en riklig ämnesmässig kunskap. Det är läraren som skall förmedla skolans innehåll till eleven och det innebär att hon måste ha kunskap som både går på djupet och på bredden. Läraren måste kunna variera sin kunskap så att den ges i en form som passar elevens ålder, utvecklingsnivå och individuellt mål. Vidare bör läraren ha insikt i skolans material och struktur. Där ingår både viktig kunskap om läroplaner och regelverk samt översikt över läroböcker och andra läromedel. I tillägg måste läraren ha en formell pedagogisk kunskap. En kunskap om barns lärande, deras utveckling och hur de upplever sin omgivning. Till slut måste läraren ha en praktisk kunskap. Här ligger fokus på lärarens egna praktiska erfarenhet där både speciella knep och rutiner ligger till grund. Imsen (2005) poängterar vidare att denna lista inte är fullständig och förklarar att läraren samtidigt måste vara kreativ i sin undervisning och kunna forma den i samhandling med eleven. Hon måste också kunna reflektera över sin egen praktik och kritiskt kunna analysera det som händer i klassrummet. Vidare poängterar Imsen att läraren måste ha omsorg för eleven. I det lägger hon att läraren måste respektera eleven och kunna tänka och känna hur de uppfattar världen. Att kunna sätta sig in i elevens situation menar Imsen är en av de viktigaste förutsättningarna för att kunna skapa en undervisning som är meningsfull för eleverna.

I en artikel av Annika Mieziš (2009), i tidsskriften *Specialpedagogik*, tas problematiken om den omsorgsproblematik som hittills har präglat den specialpedagogiska tillrättläggningen. I artikeln fokuseras det på att den svenska regeringen har satt igång ett projekt som skall hjälpa specialpedagoger och lärare att kunskapsbedöma elever med utvecklingshämning, för att fokuset på ämneskunskap även i särskolan skall öka. Marianne Nyhlén uttalar sig i artikeln att det inte "... gagnar elever i särskolan och sår att ha en 'tycka synd om'-attityd. De är människor med starka och svaga sidor precis som alla andra, med de behöver stöd utifrån sina förutsättningar" (s. 25). Vidare poängteras det att eleverna själva måste få vara delaktiga i utvärderingen av sin egen kunskapsutveckling, för att själva kunna förstå och påverka sitt lärande. Historiskt sätt har samhället gett ut signaler om att människor med utvecklingshämning bör vårdas istället för att finnas ute i samhället. Nu, år 2013, arbetas det med att ändra denna syn och hellre se på denna grupp om en resurs för samhället.

I inlärningsverksamheten för elever med utvecklingshämning finns det saker som läraren kan göra för att främja ett ökat önskat lärande hos eleverna. Inläringen är nämligen en intentional aktivitet. Med det menas att inläringen alltid skall ha ett syfte och ett mål och att skolans inlärningsarbete "... sikter mot att elevene skall tilegna sig bestemt kunnskaper,

ferdigheter, holdninger og verdier, og at de skall få opplevelser og gjøre erfaringer av forskjellig slag” (Øzerk, 2006, p. 101). Det er skolan som skall inrätta sig efter eleven och inte omvänt, både när det gäller inlärningsinnehållet, arbetsmetoder och organiseringen av hjälpmedel.

2.3 Motivation och bemästrande

Som specialpedagog möter man på flera pedagogiska utmaningar och en av de kan vara att motivera sina elever. När eleverna blir oroliga, okoncentrerade eller fokuserar på andra saker än den planlagda aktiviteten är det specialpedagogens uppgift att motivera. Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft visar sig i handlingarna vi gör (Imsen, 2005). De allra flesta pedagoger är eniga om att motivera eleverna är en av de viktigaste undervisningsuppgifterna. Motivation kan definieras på olika sätt och ett utav de är: ”en indre tilstand som forårsaker, styrker og opprettholder atferd” (Woolfolk, 2004, p. 274). Detta visar att motivation är en stadig process som man befinner sig i här och nu. Processen kan variera i intensitet, varighet och styrka och har som ändamål att nå ett mål. Motivationen påverkar en persons handlingar och är avgörande för hur involverad personen är i aktiviteten. Vidare är motivationen en avgörande faktor för hur uthållig personen är i sina försök att nå målen och vilka känslor personen har under aktivitetens gång. Motivationen kan förstås som ett tillstånd som påverkas av värderingar, erfarenheter, självvärdering och förväntningar. Hur elevens inlärningsituation och skolmiljö är anpassad kan därmed vara av stor betydelse för elevens motivation, något som läraren har stor möjlighet att påverka (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det är vanligt att skilja på inre och yttre motivation. Den inre motivationen rättar uppmärksamheten mot den naturliga tendensen till att söka och övervinna utmaningar när vi följer våra personliga intressen och när vi använder våra egna färdigheter. Den inre motivationen träder i kraft när motivationen för aktiviteten i sig själv fungerar som en belöning. Yttre motivation är däremot baserad på faktorer som inte har med själva aktiviteten att göra. Man kan se det som att man egentligen inte är intresserad av aktiviteten utan bara bryr sig om den förtjänst det vill ge oss (Woolfolk, 2004). En inlärningsituation där elevens inre motivation styr aktiviteten är att föredra framför lärandesituationer styrda av yttre motivation. Lärande som sker av egen inre motivation antas ge en djupare och mer varaktig kunskap, eftersom det är elevens intresse för uppgiften som styr och inte elevens intresse av någon annan belöning (Göransson, 1999).

2.3.1 Belöning som motivationsfaktor

I dagens skola används ofta förstärkning i läringssituationer för att motivera eleverna. Detta bygger på beteendepsykologins förklaring om att lärande är ett resultat av belöning och straff. Beteendepsykologin betraktar nämligen lärande som en ändring i beteende. Tanken är att ett bestämt beteende vill öka om individen blir positivt belönad för det. Samtidigt antas det att ett negativt beteendemönster minskar där som individen blir straffad för sin handling. Att lärare använder sig av ros, privilegier och förstärkare kan däremot skapa problem då man inte vet på förhand om belöningen vill ha en förstärkande effekt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Säg att två elever har ritat en teckning och båda två får ros för att de har jobbat på bra och att resultatet blev väldigt fint. Den ena eleven som tyckt att uppgiften har varit svår kan se denna ros som positiv och bär med sig denna erfarenhet i möte med andra uppgifter. Den andra eleven däremot kanske bara har slängt ihop en teckning och är inte alls nöjd med sitt resultat. För henne kan kommentaren om att hon har jobbat bra och att resultatet blivit väldigt fint inte blivit mottagen lika positivt. För henne kan den kommentaren antyda att läraren inte har så stora förväntningar på henne och kommentaren kan därmed minska hennes motivation för likande uppgifter. Detta visar oss att det inte är möjligt att förstå motivation utan att ta hänsyn till kognition, som t.ex. självvärdering, förväntningar, ambitioner och tolkningar. Användning av ros, förstärkningar och kritik på fel sätt kan orsaka att eleven ser en aktivitet som ändamålsenlig när resultatet är synligt för läraren. Samtidigt kan belöning också resultera i att elever väljer de uppgifter som är mindre utmanande för att gå en säker väg mot belöningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Med utgångspunkt att belöning används som motiverande framgångsätt framhäver Stipek (2002) olika principer för hur belöningen kan användas på bästa sätt. Stipek börjar med att förklara att belöning kan användas som motivationsfaktor för att göra elever uppmärksamma på och engagerade i aktiviteter som de annars inte skulle visa intresse för. Vidare bör läraren försäkra sig om att eleverna är medvetna om vilket beteende det är som belönas. Fokus för belöningen bör heller inte ligga på resultatet av elevens uppgift utan hellre på den insats eleven har gjort. Om det är ros som används som belöning bör denna vara trovärdig. Vad läraren önskar att uppnå med att ge eleven ros bör också uppmärksammas. Är det ros av eleven som person eller ros av den process som eleven genomgått? Med detta som utgångspunkt är det viktigt att läraren känner sin elev väl för att veta hur belöningen som ges kommer att påverka elevens vidare beteende och uppfattning av sig själv och sina prestationer.

2.3.2 Bemästrande erfarenheter

En bemästrande erfarenhet innebär att få till någonting, att lyckas med de uppgifter man tar sig an. Det innebär att ha nödvändiga kunskaper, färdigheter och inställningar som krävs för att kunna möta livets olika utvecklingsnivåer och för att kunna vara en självständig individ. En bemästrande erfarenhet är förknippat med resultat av tidigare erfarenheter med liknande uppgifter och har ofta en stor avgörande roll för individens motivation (Bø & Helle, 2002).

Bemästrande erfarenheter ökar elevens förväntningar om att klara liknande uppgifter, erfarenheter med att misslyckas däremot försämrar förväntningarna om bemästring. Att ha erfarenheter med att misslyckas är speciellt sårbart i början av en inlärningsprocess. Det som däremot är lyckosamt är om eleven får uppleva gentagna erfarenheter med att klara uppgifter i startfasen av en inlärningsprocess. Då vill de bemästrande erfarenheterna vara en styrka i möte med liknande uppgifter i framtiden. När eleven har en stark förväntning om att klara uppgifterna och dessa baserar sig på tidigare bemästrande erfarenheter så vill eventuella misslyckanden lättare kunna förklaras med andra faktorer än egen kompetens. Dessa faktorer kan till exempel vara situationsfaktorer, fel strategi eller låg insats (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Man kan skilja på olika typer av bemästrande erfarenheter som alla påverkar varandra i cirkulär process. Den reella bemästringen är objektiv och den kan registreras på ett test eller på till exempel en lärare. Elevens förväntningar påverkas i störst grad av den upplevda bemästrande erfarenheten och den bemästringen är i stor grad ett resultat av den reella bemästringen. Den reella bemästringen är i sin tur påverkad av förväntningarna om att bemästra en uppgift. Dessa förväntningar är som tidigare beskrivet avgörande för elevens insats och uthållighet i inlärningsituationen och kan vara påverkade av ångest och stress. De bemästringar som eleven upplever vill vidare påverka förväntningarna om att klara vidare uppgifter och så fortsätter den reella, upplevda och förväntade bemästringen påverka varandra (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vuxna som arbetar med elever med speciella behov har därför en viktig uppgift att tillrättalägga skolvardagen på ett sätt som gör att eleverna får möjlighet att bemästra de uppgifter som presenteras. Görs inte detta finns det en stor risk att eleverna upplever nederlag

vilket i sin tur kan få förödande konsekvenser för vidare insats i skolarbetet och det kommer påverka elevens ämnesspecifika upplevelse av sig själv.

2.4 Självpuppfattning

Generellt sett kan man säga att allt det vi människor tror, känner och vet om oss själva har på något vis betydelse för vårt lärande och vår utveckling. Många av de val vi gör hänger ihop med vad vi tror vi kan klara av. Om tron på oss själva och våra resurser är ”svag” blir vi mindre motiverade, vi minskar vår insats och vi har mindre uthållighet när vi stöter på motgångar. Relaterar man detta till en skolelev kan ett sådant här förlopp få konsekvenser för inlärningsbeteendet och skolprestationer. Med andra ord kan man säga att kunskap om en människas självuppfattning är en viktig del av att förstå elevens beteende i olika typer av prestationssituationer. Människan har en önskan om att ha en positiv självuppfattning och har som mål att förbättra den. En förbättring av självuppfattningen har ett värde i sig själv men samtidigt kan den medföra positiva resultat sett i sammanhang med de olika situationer man är i (Marsh, Craven, & McInerney, 2003).

Alla barn blir placerade på skolor och i sociala situationer som inte är självvalda. Barnen jobbar med arbetsuppgifter som liknar de andra elevernas och alla elever har inlärningsmål för varje årskurs. Carlbeck-kommittén var en kommitté som blev utsedd av Sveriges regering 2001 med uppdraget att se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning utifrån visionen – en skola för alla. I en av sina redovisningar beskriver de att ”självförtroende, snarare än funktionshinder, har betydelse för upplevelsen av delaktighet i skolan. Graden av självförtroendet hänger i sin tur samman med bemötande och uppskattning från lärares och kamraters sida och på vilka samspelemöjligheter som skapas” (SOU 2003:35). I många situationer på skolan blir eleverna ofta jämförda med varandra och ständigt bedömda av sina lärare och assistenter. De reflekterande värderingar uppfattas av oss och blir en viktig källa till informationen om oss själva (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I linje med detta framhäver Duesund (1995) att det är i socialiseringsprocessen som ett barns självuppfattning skapas. Det handlar med andra ord inte bara om barnets uppfattning av sig själv inifrån utan den är också bunden till kontexten.

En positiv självuppfattning bidrar till att man fokuserar mindre på sin otillräcklighet, får mindre prestationsångest, större trivsel och möjliggör en kompetensutveckling. Positiv självuppfattning kan ses på som en beskyddande faktor för människan som bidrar till en

positiv utveckling, möjliggör lärande och social fungering(Sørli & Nordahl, 1998). Människor som tänker positivt om sig själv omtalas som att vara med sunda, lyckligare och mer produktiva. Därför vill en förbättring av självuppfattningen möjliggöra potentialen som ligger i människan (Marsh, Craven, & McInerney, 2003).

2.4.1 Medveten uppfattning

Enligt Vermeulen (2008) finns det ingen allmän definition på begreppet självuppfattning, något som kan skyllas att teorier runt självuppfattning ständigt är i ändring och utveckling. Skaalvik och Skaalvik (2005) ger en bred definition som visar till att självuppfattning är ”... enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (s. 75). Självuppfattningen blir på så sett en gemensam benämning på de många känslor och uppfattningar en person har av sig själv, och är ett resultat av de tidigare gjorda erfarenheter och hur dessa har blivit tolkade och förstådda. På så sätt kan man säga att man har en uppfattning av sig själv i alla områden där man har gjort en erfarenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Med denna definition som utgångspunkt kan självuppfattning förstås som ett överordnat begrepp bestående av flera underkategorier. I linje med en engelsk definition av självuppfattningens motsvarande begrepp «self-concept» ser vi flera likheter med definitionen till Skaalvik och Skaalvik.

We see the self-concept as an umbrella term because subsumed beneath the "self" there are three aspects: self-image (what the person is); ideal self (what the person would like to be); and self-esteem (what the person feels about the discrepancy between what he/she is and what he/she would like to be) (Lawrence, 2006, s. 2).

I denna uppsats kommer självuppfattning användas som ett överordnade begrepp som omfattar helheten av upplevelsen, betraktningar och åsikter en person har av sig själv.

2.4.2 Generell vs specifik självuppfattning

Självuppfattningen kan både vara specifik och avgränsad eller mer generell och detta inom samma område. En elev kan till exempel ha en uppfattning om hur duktig han är att gå balansgång, som är en väldig specifik uppfattning. Om eleven har fler uppfattningar om sig själv på motsvarande specifika område, till exempel längdhopp och innebandy, bildar detta grunden för hans uppfattning av sig själv i gymnastik eller idrott. Denna uppfattning blir då

mer generell än uppfattningen om att kunna gå balansgång. Vidare kan eleven ha en ännu mer generell uppfattning, nämligen en uppfattning om att vara duktig eller svag i skolan. Denna generella självuppfattning bygger då inte bara på självuppfattningen i gymnastik utan då också kombinerat med andra ämnen på skolan (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Med utgångspunkt i detta måste man därför specificera sig när man pratar om en elevs skolmässiga självuppfattning. Menar man den generella känslan av att vara duktig eller svag i skolan eller tänker man mer på självuppfattningen inom ett visst ämne?

2.4.3 Reell vs ideell självuppfattning

En elevs självuppfattning kan inte bara beskrivas som elevens medvetna uppfattning av sig själv, för den uppfattningen omfattar flera aspekter. För det första kan det gälla elevens uppfattning om hur han fatiskt är och kan benämnas som *den reella självuppfattningen*. Detta är kanske den delen som de flesta tänker på när de använder begreppet. En elev är alltid placerad i ett socialt sammanhang vilket gör att han umgås med andra och är beroende av andra människor. På grund av detta får eleven en social självuppfattning, alltså hur han ser sig själv i interaktion med andra. Uppfattar eleven sig som en som är lätt att umgås med? Denna sociala interaktion är givetvis med på att bilda den reella självuppfattningen men eleven har samtidigt en förmening om hur han blir betraktad av andra, en *perception av andras värdering*.

Eleven har också en uppfattning om hur han skulle önska att han var, en *ideell självuppfattning*. Detta kan ses på som en tredje sida av självuppfattningen. Den önskebild som personen har om sig själv kan på ett sätt fungera som en måttstock som han väljer att se sig själv i förhållande till. Ett exempel kan vara att två personer ser på sig själva som medelmåttigt bra i fotboll men att de upplever sin prestationsnivå på olika sätt. Den ena kan till exempel vara nöjd med sin prestation medan den andra kan vara missnöjd på grund av att han har en önskan om att vara mycket bättre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.4.4 Covingtons teori om självkänsla

Covingtons teori om självkänsla bygger på en teori som förutsätter att de flesta elever har ett behov för att värdesätta sig själv. Uppstår det situationer där eleven upplever att självkänslan kan bli hotad kommer han att försöka skydda den. Att eleven får uppleva goda prestationer och framgång är av avgörande betydelse för självkänslan och erkännandet. Elevens förmågor anses som den viktigaste orsaken till denna framgång och bristen på egenskaper är ofta

orsaken till nederlag. Eftersom elever med utvecklingshämning har andra förutsättningar än andra elever är det här viktigt att fokusera på att eleven upplever att han har förmågor för att kunna bemästra skolsituationer av betydelse. Vilken grad av insats som eleven lägger i att klara uppgiften är också en påverkande faktor, dock inte lika betydelsefull som de egna egenskaperna. Med andra ord blir uppfattningen av egna förmågor en central del av självuppfattningen och har stor betydelse för självkänsla och motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Förhållandet mellan insats och förmågor förändras i takt med ökande ålder. Mindre barn ser på framgång som ett resultat av insats medans äldre barn värderar de egna förmågorna högre. Parallellt med denna process börjar också barnen att jämföra sig själva med andra.

I en modell framhäver Covington tre centrala faktorer som påverkar en persons självvärde och det är egenskaper, insats och prestationer. I modellen kommer det tydligt fram att goda prestationer kan ha direkt påverkan på självkänslan. Om en person inte får uppleva framgång i en värdefull aktivitet försvinner en stor källa till självkänslan. Elevens egenskaper däremot har både en direkt och en indirekt betydelse för självkänslan. Indirekt har egenskaperna betydelse för självkänslan eftersom egenskaperna är en förutsättning för de goda prestationerna. Med tanke på att egenskaper också har stor betydelse i vårt samhälle blir det att uppfatta att man har bra egenskaper en direkt källa till den egna självkänslan. Eleven uppfattar sina bra egenskaper som ett resultat av goda prestationer och på så sätt blir prestationerna viktiga för elevens uppfattning av egna egenskaper.

2.4.5 Akademisk självuppfattning

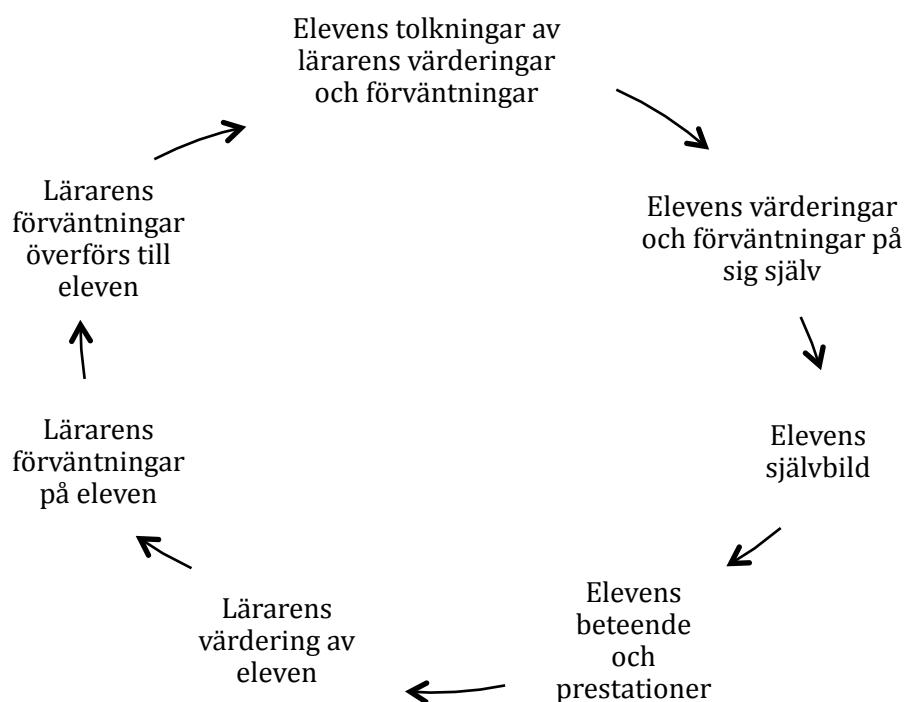
Självkänslan, det som blev definierat som self-concept i kapitel 2.4.1, bygger på en självvärdering på fyra huvudområden: akademisk, social, emotionell och fysisk. Alla dessa områden är givetvis beroende av varandra för uppbyggnaden av en persons generella uppfattning av sig själv. Dem påverkar även varandra sinsemellan, vilket är viktigt att ha i åtanke när vi nu skall se närmare på elevens akademiska självuppfattning. En elevs akademiska självuppfattning, även kallad ämnesspecifik självuppfattning, kan ses på som en länk mellan hans skolprestationer och självkänsla. Elevens självkänsla är ofta påverkad av faktorer utanför skolan så som socialt miljö, framgång på andra områden osv. Den akademiska självuppfattningen däremot påverkas av bland annat förväntningar och ambitioner, se figur 1 nedan (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skaalvik och Skaalvik (2005) hänvisar till forskning som framhäver att prestationerna på skolan har ett starkare sammanhang med den akademiska självuppfattning än vad elevens självkänsla har. Den akademiska uppfattningen av sig själv är alltså mer kopplat till hans reella skolprestationer och självkänslan påverkas mer av om eleverna tror att de är duktiga på skolan eller ej. Det finns även ett samband mellan den akademiska självuppfattningen på den ena sidan och olika mål på motivation och motiverat beteende på den andra. En elevs ämnesspecifika självuppfattning är med och påverkar intresset för skolarbetet samt arbetsinsats och uthållighet. Den kan även påverka ångest och stress i samband med skolsituationen, val av uppgifter och elevens tendens till att söka eller undvika hjälp när behovet för det uppstår.

Det är även viktigt att skilja på generell och specifik självvärdering då vi kan värdera oss själva innanför många olika områden. En elev kan till exempel värdera sig som duktig på matematik, medelbra på gymna och dårlig på norska. Dessa olika områden är relativt oberoende av varandra. Värderingen innanför olika ämnen är även hierarkiskt uppbyggd. En elevs självvärdering i matematik är till exempel mer generell än självvärdering hen har i olika räknesätt, men det är fortfarande avgränsat till ett skolämne. En generella akademiska självuppfattningen bygger därmed på en självvärdering i alla ämnen som eleven har på skolan. När man pratar om en elevs akademiska självuppfattning är det därför viktigt att specificera om man menar elevens generella uppfattning av sig själv på skolan eller om man är fokuserad på ett specifikt ämne. Den akademiska självuppfattningen bygger alltså på värderingar innanför en rad olika ämnesområden och till grund för dessa värderingar ligger konkreta värderingar av eget beteende i specifika situationer. Till exempel som att bemästra eller misslyckas med skoluppgifter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). För att en inlärningsprocess skall ha en positiv inverkan på självuppfattningen måste eleven uppfatta det som skall läras in som betydelsefullt för hen (Duesund, 1995).

Omgivningens attityder är därmed mycket viktiga för utvecklingen av elevens uppfattning av sig själv. Inställningen hos elevens specialpedagog kan vara av avgörande betydelse för att skolarbetet skall vara med att stärka elevens akademiska självuppfattning. Man kan tänka sig detta som en cirkulär process, se figur 1. Med utgångspunkt i att specialpedagogen har det största ansvaret för att anpassa för en god inlärningsprocess kan man tänka att den cirkulära processen börjar med *lärarens värdering av eleven*. Utifrån den inställning specialpedagogen har till elevens förmåga sätter hen upp förväntningar på eleven. Dessa förväntningar överförs

på så sätt till eleven genom bland annat val av arbetsuppgifter och förhållningssätt till eleven under inlärningsprocessen. Med utgångspunkt i specialpedagogens bemötande av eleven kommer eleven attribuera dessa förväntningar och värderingar på sig själv, och detta i extra stor grad om eleven vid den tidpunkten redan har en negativ självuppfattning. Självbilden som eleven nu har skapat kommer att vara av avgörande betydelse vidare för hans beteende och prestationer i skolan. Nu har den cirkulära processen gått runt. Hur eleven betar och presterar på skolan ligger till grund för hur specialpedagogen uppfattar och värderar eleven vidare (Taube, 2007).



Figur 1. "The Self Concept" (Taube, 2007)

I tillrättläggningen av elevens inlärningsituation kan det vara viktigt att ha en uppfattning om hur eleven uppfattar sig själv i förhållande till de uppgifter som skall genomföras. Har en elev en negativ akademisk självuppfattning och liten tilltro till sin förmåga att klara skolans krav kan detta leda till att eleven misslyckas enligt sina förväntningar. Det är då den låga självuppfattningen som är den primära orsaken till elevens svårigheter i just den inlärningsituationen. Har eleven däremot en positiv akademisk självuppfattning men får stora svårigheter på grund av till exempel en bristande tillrättläggning av skolarbetet kan detta leda till en sämre uppfattning av sig själv. I detta fall är det elevens

inlärningssvårigheter som är den primära orsaken och den sänkta självuppfattningen är den sekundära (Taube, 2007).

Återigen är det viktigt att poängtera att elever med låg akademisk självuppfattning upplever mer ångest och stress i inlärnings- och prestationssituationer än elever med hög sådan (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Tar man utgångspunkt i diskussionen över är specialpedagogens attityd, inställning och förväntning av avgörande betydelse för elevens utvecklande av en positiv akademisk självuppfattning och med positiva inlärningsituationer får eleven er mer harmonisk och mer betydelsefull skoldag.

3 Forskningsprocessen

I det här kapitlet kommer det ges en redogörelse för valen som är tagna i förhållande till forskningsprocessen. Först blir det redogjort för val av forskningsmetod och urval. Därefter blir arbetet med och genomföringen av intervjuerna förklarad och diskuterad. Vidare redogörs det för transkribering och analyseringsprocessen. Sedan diskuteras uppsatsens reliabilitet och validitet. Avslutningsvis blir etiska betraktningar framhävda och diskuterade.

3.1 Val av forskningens tillvägagångssätt och metod

I alla undersökningar är ändamålet och problemformuleringen avgörande för forskningens tillvägagångssätt och på så sätt är problemformuleringen av avgörande betydning för val av metod (Gall, Gall, & Borg, 2007). Mitt val av metod är tagit med bakgrund av följande problemformulering:

På vilket sätt kan specialpedagogerna anpassa inlärningssituationen för att styrka elevens akademiska självuppfattning?

Mitt önskemål med denna undersökning är att inhämta kunskap om specialpedagogers anpassningsarbete i förhållande till elever med utvecklingsstörning. Med bakgrund i egna erfarenheter och kunskap var jag nyfiken på hur en specialpedagog kan genom ett anpassningsarbete styrka elevens akademiska självuppfattning. Jag har länge varit intresserad av detta tema och önskar att genom denna uppsats få en bredare insikt i hur specialpedagoger kan anpassa en elevs inlärningssituation med fokus på elevens akademiska självuppfattning. Med detta som bakgrund var det för mig naturligt att välja ett kvalitativt tillvägagångssätt och en semistrukturerad intervju som metod. Kvalitativ forskning öppnar upp för möjligheten att få fram utfyllande och detaljrik data från informanter av betydelse (Gall, Gall, & Borg, 2007). Ett överordnat mål för den kvalitativa forskningen är att utveckla en förståelse av fenomen som är förbundna till personer och situationer i deras sociala verklighet (Dalen, 2004).

3.2 Urval

Hennink, Hutter och Baily (2011) hävdar att processen för att få fram informanterna sker i två steg. Det första steget innebär att forskaren måste definiera en lämplig population för sin studie. I steg nummer två måste forskaren företa strategier för att välja ut ett urval från sin

studerade population. Urvalet av informanter är därmed en process som handlar om att hitta personer, från den population du studerar, för att delta i ditt forskningsprojekt. Eftersom ett kvalitativt forskningsupplägg inte är ute efter att generalisera sina resultat till en bredare population behöver urvalet av informanter inte basera sig på en slumpmässig utväljning. Däremot är det nödvändigt att urvalet av informanter har specifika säregenheter som gör att just dem bäst kan informera forskaren angående det tema som studeras.

När jag skulle företa mitt urval av informanter baserade jag mig på en kriterieutväljning. Som förklarar innebär det att forskaren utser en teoretisk målgrupp för sitt forskningsprojekt utifrån sin teoretiska förståelse och upplevda erfarenhet (Dalen, 2004). Med bakgrund i att min studie fokuserar på den akademiska självuppfattningen hos elever med utvecklingshämning var alla specialpedagoger som jobbar med denna elevgrupp min teoretiska målgrupp. Eftersom denna grupp var allt för stor och okontrollerbar var jag tvungen att göra några avgränsningar, företa så kallade kriterier. Mitt första kriterium var att specialpedagogerna skulle jobba med elever som har lätt till moderat utvecklingshämning. Anledningen till att jag tog den avgörelsen var för att denna elevgrupp var mest relevant i förhållande till egen uppfattning av sig själv i skolrelaterade färdigheter. Vidare satte jag kriteriet att specialpedagogerna skulle jobba på låg- eller mellanstadiet. Detta kriterium sattes med hänsyn till att desto tidigare fokuset riktas på elevens akademiska självuppfattning ju mer utbyte kan det ge eleven. Till sist var jag tvungen att göra en geografisk avgränsning då det skulle bli allt för omfattande att täcka hela Norge. Av den anledningen satte jag kriteriet att studien skulle företas i en stor stad i Oslo med omnejd.

Den första kontakten jag hade med mina informanter var att jag ringde till rektorn på skolorna och förhörde mig om intresset för att ställa upp på mitt intervjuprojekt fanns. Därefter skickade jag, via mail, ut ett informationsbrev angående mitt tema samt praktisk information om projektet och intervjusituationen. Om specialpedagogerna ville delta i projektet avtalade vi tid och plats för intervjuerna, när och vart det passade bäst för informanten.

Med bakgrund i att mitt tema för forskningsprojektet är relativt specificerat diskuterade jag mig fram till att det ville vara mer gunstigt att företa flera kortare intervjuer än få längre. På så sätt ville jag få en bredare kunskap, samtidigt som jag öppnar upp för möjligheten att utforska temat på djupet. Dalen (2004) menar att det ideella urvalet består av ett mindre antal informanter men som samtidigt ger forskaren tillräckligt med datamaterial för tolkning och

analysering. I tråd med detta poängterar Kvale och Brinkmann (2010) att det viktigaste är att forskaren har nog med informanter för att få reda på det han vill veta.

3.2.1 Upplysningar om urvalet

I slutändan fick jag 6 informanter det vill säga 6 stycken specialpedagoger. Alla specialpedagogerna arbetar på en låg- och mellanstadieskola i Oslo med omnejd. Alla informanter har uppfyllt kravet om att vara ansvariga specialpedagoger för elever med lätt till moderat utvecklingsstörning. Alla informanter har även mer än 5 års erfarenhet med denna typ av arbete.

Det är dock några olikheter rörande specialpedagogernas målgrupp av elever. Detta var inte utgångspunkt från starten. Från början var det meningen att jag skulle intervjua sex stycken specialpedagoger som alla jobbade på samma skola och med samma målgrupp men av en anonym orsak drog sig informanterna ur kort tid innan intervjutillfället. På grund av tidsbrist fick jag därmed ta tillvara på de specialpedagoger som hade intresse av att ställa upp. I nuläget ser jag inte detta som något negativt utan det har medfört en lite mer intressant infallsvinkel.

I denna studie omtalas alla informanter som «hon» och alla elever som «han», oberoende av deras egentliga kön.

3.3 Fenomenologi och hermeneutik

Kvalitativ forskning har ofta en fenomenologisk och/eller hermeneutisk tillvägagångssätt (Befring, 2007). Fenomenologi handlar om att förstå sociala fenomen utifrån informantens egna perspektiv och hur informanterna själv uttrycker sig i förhållande till fenomenet. Målet i det fenomenologiska tillvägagångssättet är att beskriva informantens upplevelser och känslor på autentiskt som möjligt. Forskaren får på så sätt tillgång till det som nämns som informantens livsvärld. Deras livsvärld innebär den de möter i vardagslivet (Olsson & Sörensen, 2003). Målet med denna undersökning är att försöka få en helhetlig bild angående specialpedagogernas kunskaper, tankar, inställningar och erfarenheter angående arbete med mål att styrka elevens akademiska självuppfattning. Ett fenomenologiskt tillvägagångssätt har därför här varit relevant. Enligt Befring (2007) är hermeneutik läran om förtolkning. Att tolka informantens egna uttalanden innebär att sätta deras förståelse av sin egen situation in i ett teoretiskt perspektiv. Detta är centralt i hermeneutiken (Kvale & Brinkmann, 2009). För att kunna förstå specialpedagogernas anpassningsarbete analyserar och tolkar jag meningen med

det pedagogerna säger. Med andra ord innebär det att jag måste förstå och tolka meningen i det som har blivit sagt. Enligt den hermeneutiska traditionen måste forskaren vara medveten om sin egen förförståelse, värdegrundlag och teoretiska uppfattning då detta i stor grad kan påverka den egna förtolkningsprocessen. Det är därför extra viktigt i kvalitativ forskning att man gör läsaren medveten om vad som är grundlaget i analyseringen och förtolkningen och att det redogörs för forskarens egen förförståelse (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2010; Wormæs, 2010).

3.4 Den kvalitativa forskningsintervjun

För att få tillgång till relevant data har jag valt att använda mig av en kvalitativ intervju som insamlingsmetod. Hensikten med att genomföra intervjuer är att få tillgång till fyllig och beskrivande information om hur andra människor upplever olika sidor vid sin livssituation (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011). I mitt forskningsprojekt innebär det att jag vill få en inblick i hur specialpedagogerna reflekterar angående den akademiska självuppfattningen hos sina elever och hur de upplever att de jobbar med tillrättläggning av elevens akademiska skolvardag. Föremålet med den kvalitativa forskningsintervjun är nämligen att förstå sidor vid intervjupersonens dagligliv utifrån hans eller hennes egna perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). En kvalitativ intervju är speciellt gott ägnat när forskaren vill få insikt i informanternas egna erfarenheter, tankar och känslor runt ett tema. Hennink, Hutter och Bailey (2011) förklarar en kvalitativ intervju som en konversation med en baktanke.

3.4.1 Semistrukturerad intervju

Eftersom jag ville samla in datamaterial från ett specifikt område valde jag att använda mig av en semistrukturerad intervju. I en semistrukturerad intervju har forskaren på förhand har bestämt vilka teman som skall tas upp och på så sätt blir intervjun inte lika fri. Intervjun innehåller en rad olika frågor i form av en intervjuguide där både strukturerade och mer öppna frågor ställs. Detta för att säkra att den insamlade data kan vara med på att svara på problemställningen. Till skillnad från en strukturerad intervju öppnar en semistrukturerad variant upp för informantens egna inspel som på så vis kan vara med och styra intervjuens fokus. Hade jag valt att genomföra ostrukturerade intervjuer kunde jag riskerat att få för lite relevant information angående mitt tema (Gall, Gall, & Borg, 2007). Målet för intervjuerna är att producera kunskap genom att få tag på informanternas upplevelse av världen genom att få tag på deras erfarenheter. Att få en inblick i en verklighet genom informanternas subjektiva berättelser. Anledningen till att jag använder ordet inblick är för att det vill vara omöjligt att

få en fullständig förståelse av informantens upplevda verklighet (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011).

3.4.2 Utarbetning av intervjuguide

Intervjuguiden består av en rad frågor som tillsammans skall omfatta de centrala temana som studien skall belysa. Guiden skall fungera som en komihåg lapp för forskaren under intervjuens gång och den har som avsikt att guide forskaren igenom intervjusamtalet (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011). Utifrån min förståelse av det tema jag har valt att studera antog jag att följande teman var relevanta för att kunna besvara min problemformulering; Specialpedagogisk reflektion, specialpedagogisk tillrättaläggning, inlärningssituationen, elevens akademiska självuppfattning, elevdelaktighet och socialt jämförande. I utarbetandet med intervjuguiden såg jag till att dessa sex teman blev belysta med olika typer av frågor för att få bäst möjligt datamaterial att arbeta vidare med.

I arbetet med intervjuguiden påpekar Dalen (2004) att forskaren måste vara uppmärksam på huruvida frågorna som ställs är klara och tydliga, ledande eller om de kräver någon speciell kunskap eller information från informanten. Är frågorna så sensitiva att informanten inte vill uttala sig om dem och öppnar frågeformuleringen upp för informantens egna och kanske otraditionella uppfattningar om de olika temana? Dessa kriterier har jag haft i tankarna under utarbetandet av min intervjuguide och dessa kriterier har präglat hur utformningen av de slutgiltiga frågorna har ställts.

Hennink, Hutter och Bailey (2011) menar att strukturen av en intervjuguide omfattar en introduktion, öppningsfrågor, nyckelfrågor och avslutande frågor. Introduktionen innebär att forskaren i början av mötet med informanten berättar om sig själv, vart man kommer ifrån och vad projektet går ut på. Samtidigt skall forskaren ta upp det etiska som handlar om konfidentialitet och om att det insamlade datamaterialet vill vara anonymiserat. Den övriga strukturen kan jämföras med det Dalen (2004) omtalar som traktprincipen. Det innebär att intervjuaren börjar med att ställa frågor som är öppna och lätta att svara på. Detta för att informanten skall uppleva det som behagligt samt känna sig avslappnad och väl till mods (Dalen, 2004). Med utgångspunkt i detta var min inledande fråga: *Vad tänker du är en betydelsesfull aktivitet på skolan?* Detta är en fråga där informanten har möjlighet till att svara öppet och där det inte förväntas något givet svar. I tillägg är detta ett tema där informanten förhoppningsvis trygg då frågan belyser en stor del av deras arbetsvardag.

Gradvis vill frågorna fokusera på de centrala och kanske mer krävande temana, nyckelfrågorna. Dessa är de mest essentiella frågorna som bör vara utformade slik att du som forskare får samlat in kärnan av informationen som skall kunna svara på din problemformulering. Dessa frågor är strategiskt placerade i mitten av intervjuguiden för att informanten och intervjuaren skall haft tid till att skapa en relation som gör dessa frågor möjliga (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011). I mitt forskningsprojekt har det inte ställts frågor som berört ett väldigt sensitivt tema men några av mina nyckelfrågor i intervjuguiden är: *Hur tillrättalägger du för att eleven skall så en god bemästringskänsla i ämnesrelaterade färdigheter? Hur motiverar du dina elever? Har du upplevt att någon av dina elever har gett uttryck för att de har jämfört sig med "vanliga" elever?*

Mot slutet av intervjun öppnas "trakten" upp igen så att frågorna återigen handlar om mer generella förhållanden (Dalen, 2004). De avslutande frågorna kanske inte är nödvändig för inhämtningen av ditt datamaterial men de är viktig i förhållande till informantens upplevelse av intervjusituationen. Det är viktigt att den relation som skapats under nyckelfrågorna öppnas upp igen och skapar ett litet mer avstånd innan intervjun avslutas. Ju sensitivare temat är för intervjupersonen desto viktigare är de avslutande frågorna (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011). I min intervjuguide föll det sig naturligt att avsluta med frågorna: *Samtalar du och eleven om hur eleven uppfattar sin skolvardag? Är det något mer du vill säga runt detta tema?*

Kvale och Brinkmann (2010) påstår att ju mer arbete man lägger ned i utarbetandet av intervjuguiden, desto högre kvalitet får den kunskap som produceras i intervjusamspellet, och desto lättare vill efterbehandlingen av intervjuerna vara. Min intervjuguide är gott genomarbetad, just för att försöka säkra en så god och givande intervjusituation som möjligt.

3.4.3 Genomföring av intervjuerna

Intervjuerna i mitt forskningsprojekt föregick i ett personligt möte mellan mig och informanterna. Kvale och Brinkmann (2010) poängterar att de första minuterna av en intervju är avgörande för vidare samtal framåt. Intervjupersonerna vill gärna ha en klar uppfattning av intervjuaren innan de börjar prata fritt och lägger fram sina upplevelser och tankar för en främmande. Detta försökte jag anamma genom att vara avslappnad och genuint visa att jag var glad för att möta dem och intresserad i att få ta del av deras tankar och erfarenheter. Intervjuprocessen började med att jag berättade om föremålet med intervjun, vad ljudupptagaren skulle användas till samt öppnade upp för möjligheten att ställa frågor innan

intervjun började. Kvale och Brinkmann (2010) omtalar detta som briefing och kan jämföras med det Hennink, Hutter och Bailey kallade introduktion.

Fokus i intervjusituationen ligger på att få fram informantens upplevelser, tankar och erfarenheter om temat för mitt forskningsprojekt. Forskarens egna uppfattningar och åsikter bör därför hållas utanför. I forskningsintervjun skall det varken argumenteras eller moraliseras. Det viktigaste forskaren kan göra är att lyssna och kunna visa genuint intresse för det informanten berättar (Dalen, 2004). Detta stämmer överens med fenomenologins tillnärmning om att forskaren så objektivt som möjligt skall samla in och få fram informantens subjektiva beskrivelse av sin livsvärld. I mina möten med informanterna har jag inte haft någon önskan om att överföra min förförståelse på deras tankar och reflektioner. Däremot var jag en aktiv samtalspartner i det förstånd att jag uppmuntrade dem till att fördjupa sig i intressanta teman som kommit upp under intervjuens gång. Detta görs med så kallade ingående frågor där intervjuaren förföljer svaren och utforskar deras innehåll med frågor som: *Kan du säga något mer om detta?* Samtidigt ställde jag uppföljningsfrågor i de situationer där jag kände att jag inte fått fullständigt fördjupande svar. Intervjupersonens svar kan fördjupas genom att intervjuaren antingen intar en intresserad, vidhållande eller kritisk hållning genom att ställa en fråga om det som precis har blivit sagt. Eller så kan det en liten nick, ett ”mmm” eller en paus visa informanten att han eller hon bara ska fortsätta med sitt berättande (Kvale & Brinkmann, 2009). Det att lyssna och ge informanten tid till att berätta är en nödvändig förutsättning för att intervjun skall kunna användas i sitt forskningssammanhang. Det är trots allt informantens verbala historier i form av yttringar och uttalanden som utgör forskarens datamaterial (Dalen, 2004).

Den inledande briefing bör följas upp med en debriefing (avslutande frågor) efter intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009). Innan intervjun avslutades frågade jag informanten om hon hade något mer hon ville säga om det som blivit sagt under intervjuens gång eller om hon hade något annat hon ville tillföra. I tillägg försökte jag också få en upplevelse om hur informanten hade uppfattat intervjusituationen för att försöka försäkra mig om att hon gick därifrån med en positiv upplevelse.

Intervjuerna tog mellan 20 – 30 minuter och allt blev inspelat på en diktafon. Ljudupptag används för ta vara på informantens egna utlåtanden, något som Dalen (2004) påpekar är starkt anbefallt vid genomförning av kvalitativa intervjuer. Innan intervjuerna startade försäkrade jag min om att jag behärskade inspelningstekniken slik att det inte skulle vara en

störande faktor i mötet med informanten. Anledningen till att jag valde att spela in intervjuerna var för att jag i efterhand skulle sitta kvar med all den information informanten hade gett mig, något jag inte hade gjort om jag hade valt att notera under intervjuens gång. Kvale (1997) belyser också detta och menar att informantens uppgift är att koncentrera sig på intervjuens ämne och dynamik. Fördelen med ljudupptag är också att ordbruk, tonfall, pauser och liknande blir registrerade slik att forskaren eventuellt kan notera detta vid transkriberingen av datamaterialet.

Dalen (2004) påpekar att analyseringsarbetet börjar tidigt i kvalitativa forskningsstudier, redan när forskaren observerar sina informanter. Efter intervjusamtalens avslut försökte jag ta vara på detta genom att anteckna de tankar och reflektioner jag gjort mig under intervjuens gång. I tillägg skrev jag ned vad jag själv hade upplevt, just för att mina egna reflektioner om situationen kunde ha ett stort analytiskt värde vidare i processen.

3.5 Organisering och bearbetning av datamaterialet

Det är i den här delen av undersökningen som det insamlade datamaterialet får en mening och där man ser att de val man har tagit i förhållande till forskningens tillvägagångssätt får betydning för uppsatsens resultat.

Det första steget i analyseringsprocessen är att få översikt över det insamlade datamaterialet, som i min studie bygger på semistrukturerade kvalitativa intervjuer. För att kunna få en översikt över informanternas uttalanden krävs det en transkribering av alla intervjuerna.

3.5.1 Transkribering

Att transkribera innebär att översätta det muntliga och sociala samspelet som sker i en intervju, över till en skriftlig form. Transkriptioner är alltså översättningar från talspråk till skriftspråk. Kvale och Brinkmann (2010) vill göra forskaren medveten om vad som går förlorat när en inspelad intervju blir till en skriven text. Elementer som ironi, gester, kroppsspråk och andetag är viktiga för att förstå informantens budskap på rätt sätt. Är forskaren inte medveten om detta under transkriberingens gång kan intervjun bli framställd på fel sätt och validiteten i datamaterialet kan bli mindre hållbar.

Det finns två krav för att en transkribering skall kunna äga rum. Det första är att det faktiskt har blivit ett ljudupptag och det andra är att det skall vara möjligt att höra vad som sägs. I alla mina intervjusituationer har inspelningarna fungerat felfritt och det har inte funnits bakgrundsljud som har gjort det omöjligt att höra vad informanten har sagt.

Som forskare kan det vara av betydelse att själv transkribera sitt material, det ger honom nämligen en unik chans att bli känd med sitt eget datamaterial (Dalen, 2004). Detta är något som jag själv har valt att göra. En forskare som transkriberar sitt eget datamaterial vill till en viss grad komma ihåg och göra sig tankar om de sociala och emotionella aspekterna vid intervjusituationen. På så sätt har forskaren redan där påbörjat meningsanalyseringen av det som har blivit sagt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det finns inga krav på hur man skall transkribera sitt datamaterial men däremot finns det en del tekniska och förtolkningsmässiga problemställningar bundet till temat. Ett av dem är om den skrivna transkriberingen skall vara ordrätt talspråk eller skriftspråkstil. Är det flera personer som jobbar med transkriberingen är det extra viktigt att sätt upp regler för hur processen skall genomföras. Som ensam transkriberare, precis som mig, är det viktigaste att vara konstant i sin transkribering. Med andra ord att genomföra sin transkribering på samma sätt genom alla intervjuerna. Hur har jag då genomfört min transkribering? Jag har valt att skriva ut intervjun precis så som den har blivit sagt. Det innebär att jag har skrivit ut alla <mmm>, halva ord, skratt och pauser. Anledningen till detta val är för att jag lättare skall kunna göra mig tankar om intervjusituationerna när jag läser det transkriberade materialet (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011). Kvale och Brinkmann (2010) framhäver att det är vad transkriptionerna skall användas till som är avgörande för hur transkriberingen genomförs. I min studie har transkriptionerna används som grundlag för en meningsanalys och därmed har en lättläst utgivning av intervjupersonens historier varit mest användbar. Skulle transkriptionerna däremot ha används till en detaljerad språklig analys hade det krävs en mer detaljerad transkription. Under transkriberingens gång var jag medveten om betydelsen av kontinuiteten i alla färdigtranskriberade intervjuer och fokuserade därför extra på att översättningen från talspråket till skriven text blev lika, alla intervjuer igenom.

För att stärka reliabiliteten i mitt transkriberade material har jag valt att lyssna igenom intervjuerna två gånger efter den första transkriberingen. Detta för att försäkra mig om att informanternas uttalanden har blivit översatta på rätt sätt. Redan i avgörandet vart punkter och kommatecken skall sättas är förtolkningsprocessen av datamaterialet igång. Att svara på frågan om vad den korrekta transkriptionen är, är omöjligt. Kvale och Brinkmann (2010) påstår att det inte finns en sann objektiv översättning från muntlig till skriftlig form. Forskaren skall hellre fråga sig vad som är nyttig transkription för sitt forskningsprojekt. Som

redogjort har mina transkriptioner varit grundlaget för en meningsanalys och därmed har en mer korrekt skriftspråklig form av transkription varit valid för min studie.

Som forskare är det viktigt att vara uppmärksam på hur transkriberade citat kan ge uttryck i en publicerad text. Ordrätta intervjutranskriptioner med osammanhängande och repeterande språk kan uppfattas som en oetisk stigmatisering av bestämda personer. Slika uttalanden kan förstås som förvirrat tal och kan vara en indikation på en svag intellektuell nivå. Det är inte säkert att en ordrätt transkribering är den mest lojala och objektiva. Citat som är omformulerade till korrekt skriftlig form behöver inte bara vara mer etiskt ovanför informanten men kan också vara mer lästlöst för läsarna (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt arbete har jag medvetet tänkt igenom alla använda citat för att i störst möjlig grad försäkra mig om att jag har framställt informanterna på bästa etiska sätt.

När intervjuerna är transkriberade till skriftlig form har de inspelade samtalen blivit mer strukturerade. Detta är en tidig fas i analyseringsarbetet och den skrivna texten är lättare att få översikt över och därmed bättre ägnad till analysering.

3.5.2 Analysering

Analyseringen i kvalitativ forskning kännetecknas vid att analyseringskategorierna inte är bestämda på förhand. Kategorierna hittar man efterhand som man genomgår datamaterialet. De viktigaste kategorierna vill då utpeka sig. I min analysering av datamaterialet var jag inspirerad av Grounded Theory, ett tillvägagångssätt som kännetecknas vid att det utvecklas teori från empiri genom induktion. Forskaren önskar med andra ord att utleda ny teori genom sitt eget datamaterial (Corbin & Strauss, 2008).

Jag ville låta datamaterialet tala för sig själv genom mönster och kategorier som utpekade sig som centrala. Det är en stor utmaning att klara av att helt lägga ifrån sig sina subjektiva teorier men genom att vara medveten om sin egen förförståelse kan man på bäst sätt möta materialet med ett öppet sinne (Postholm, 2010).

Utgångspunkten för analyseringen av datamaterialet är att ta tillvara på informantens egna upplevelser och perspektiv (Dalen, 2004). I min undersökning ligger det transkriberade materialet och de anteckningar jag gjorde till grund. Det som är centralt för just Grounded Theory är att det föregår en omfattande kodningsprocess på tre olika nivåer: *öppen kodning*, *axiell kodning* och *selektiv kodning* (Corbin & Strauss, 2008). Genom ett intensivt och noga

genomgång av datamaterialet sker det en öppen kodning där man sätter namn på och kategorier olika fenomen. Tillslut sitter man då kvar med en stor mängd kategorier. För att kunna hantera alla dessa kategorier genomför forskaren en axiell kodning. Det innebär att man ser på sammanhangen mellan de olika fenomen och bildar sig på så sett enskilda samlingsbegrepp som utgör subkategorier. Slutligen genomför man en selektiv kodning som innebär att forskaren skal hitta kärnkategorin och systematiskt relatera den till de andra kategorierna (Postholm, 2010).

I mitt arbete med att analysera det transkriberade datamaterialet använde jag mig av olika färgkoder för att markera fynd innanför de olika kategorierna. Ändamålet med detta var att det på så sätt ville ge mig en klar bild över de olika fynden. Genom att gå igenom datamaterialet många gånger, strukturera upp det i olika kategorier och sätta dessa i sammanhang med varandra bildade jag mig tillslut en uppfattning om vad informanterna var fokuserade av under vår intervjusituation.

Det slutgiltiga resultatet av analyseringen blev 3 huvudkategorier med tillhörande underkategorier. Dessa är:

- 1. Att skapa bemästrande erfarenheter*
- 2. Att anpassa elevens undervisningssituation*
- 3. Akademisk självuppfattning som mål i undervisningen*

Detta är teman jag har kommit fram till genom en grundig kodningsprocess och analysering. Genom detta arbete menar jag att jag har fått belyst de mest centrala faktorer runt specialpedagogernas anpassningsarbete med mål om att styrka elevens akademiska självuppfattning. Detta kommer att vidare bli presenterat och diskuterat i kapitel 4.

3.6 Reliabilitet och validitet

Det är redan i planläggningsfasen viktigt att reflektera över vad man kan göra för att resultaten skal bli mest möjligt giltiga och pålitliga. ”Validitet referer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet” (Vedeler, 2000, s. 106). Man kan säga att det är metod som är ägnat att undersöka det som skal undersökas. ”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens

og troverdighet å gjøre” (Kvale & Brinkmann, 2009, s 250). Det säger något om man kan lita på de resultat man har hittat.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabiliteten ifrågasätter om forskningsresultaten är konsistenta och trovärdiga på ett sätt att andra forskare kan ha möjligheten att reproducera de samma resultaten vid ett senare tillfälle. I kvalitativa studier måste forskaren redogöra för och diskutera hur olika faktorer vid undersökningen som kan ha påverkat utfallet. Genom dessa beskrivningar kan undersökningens reliabilitet styrkas. Om hela forskningsprocessen är bra beskriven är det lättare för andra att efterpröva studien. Men det viktigaste är kanske att man kan värdera resultatens trovärdighet (Befring, 2007; Kvale & Brinkmann 2009).

Det viktigt att jag på bästa möjliga sätt klarar att förklara för läsaren vad och hur jag har gjort i forskningsprocessen. Man måste vara tydlig på hur intervjuguiden är utvecklad, vilka frågor man ställer och vilket fokus intervjuguiden har. I kvalitativa studier är forskaren själv en del av mätinstrumenten och kan på så sätt påverka resultaten genom hela forskningsprocessen. Det är därför nödvändigt att redogöra för undersökningens reliabilitet genom beskrivningar och dokumentation av forskningsprocessen. I denna undersökning är det i tillägg till det som framkommer här redogjort för intervjuguiden och organisering/analys av datamaterial i tidigare kapitel.

I intervjusituationen är förhållandet mellan forskare och informant en central faktor. På bakgrund av detta önskade jag att lägga till rätt för ett så tryggt klimat som möjligt för informanten. Jag var medveten om att ha en avslappnad kroppshållning och jag valde omsorgsfullt ut var intervjuerna skulle äga rum så att informanten kände sig så hemma som möjligt i situationen.

En annan process som kan påverka undersökningens reliabilitet är transkriberingen. Det sker automatiskt något med materialet när det förvandlas från informantens talande språk till nedskrivna ord (Kvale & Brinkmann, 2009). I min transkriberingsprocess var det viktigt för mig att vara så noga som möjligt i denna process. Jag lyssnade på inspelningarna om och om igen för att försäkra mig att jag inte hade uteslutit någonting av informanternas uttalande och nyansering.

Så här i efterhand hade jag önskat att jag som intervjuare hade varit bättre på att ställa uppföljningsfrågor i intervjusituationen. Uppföljningsfrågor som kunde ha medfört att jag suttit kvar mer relevant data. I tillägg kunde jag kanske ha varit bättre på att följa upp några relevanta teman som kom upp under samtals gång. Anledningen till att jag inte gjorde detta var nog för att jag var rädd att jag skulle gå emot fenomenologins princip om att forskaren inte skall överföra sina meningar och sin förkunskap över på informanten. Min begränsade erfarenhet med att genomföra forskningsintervjuer kan här ha varit med att försvaga reliabiliteten.

Det är också nödvändigt att nämna egen förförståelse eller erfarenhetsbakgrund då detta är ett centralt tema både i förhållande till reliabilitet och validitet, men det kan också få konsekvenser för hur forskaren tolkar och analyserar datamaterialet. Enligt Wormnæs (2011) är all förståelse bestämd av en förförståelse och förförståelsen är baserad på de erfarenheter man har med sig i undersökningen. Så som jag ser det är min förförståelse först och främst präglad av teori då jag inte har arbetat som specialpedagog själv eller aktivt har arbetat med utvecklingsstörda barn i skolan.

3.6.2 Validitet

Framgångssättet i forskningsmetoden är med på att styrka giltigheten i undersökningen och genom att beskriva min process kan andra värdera giltigheten i mitt arbete. Validiteten gäller på så sätt i vilken grad jag kan säga att undersökningen är uppriktig och om den har relevans i förhållande till min problemformulering. Genom att värdera validiteten i min undersökning ger det mig möjligheten att bedöma om resultaten i undersökningen representerar den verklighet jag studerar och på så vis vara den hantverksmässiga kvaliteten på undersökningen (Kvale, 2007).

Maxwell (1992) framhäver tre typer av validitet som han menar är mycket viktiga för att kunna den kvalitativa undersökningens validitet. Dessa är deskriptiv, förtolkande och teoretisk validitet.

Deskriptiv validitet beskriver i vilken grad forskaren redogör för sitt metodiska tillvägagångssätt. För att säkra den deskriptiva validiteten måste det redogöras för hur datamaterialet är insamlat, hur det är dokumenterat och på vilket sätt materialet är tillrättalagt för tolkning och analysering (Maxwell, 1992). I min uppsats har jag genom metodkapitlet försökt att ge så genomskinliga beskrivelser som möjligt då jag vet att detta är en viktig del

när man värderar validitet i kvalitativa studier. Dels har jag beskrivit mina val i förhållande till metodiskt tillvägagångssätt, själva intervjusituationen och jag har redogjort för hur jag har organiserat gjort färdigt datamaterialet för analysering.

Tolknings validiteten är förbundet med informantens uttalanden slik de blev dokumenterat av forskaren under intervjun (Dalen, 2004). Det handlar enligt Maxwell (1992) om hur viktigt det är att få fram hur forskaren har tolkat det som informanten har sagt, hur olika kategorier har framkommit och vilka processer som har blivit använda i detta arbete. När en forskare tolkar är det alltid en risk för att han tolkar uttalanden fel då mycket kan uppfattas på olika sätt. På så sätt kan forskaren faktiskt hitta problem som i utgångspunkten inte fanns. Dalen (2004) påvisar att en hjälp till att detta inte skal ske kan vara att informanterna ger rika, valida och solida beskrivningar. I min undersökning så var mitt mål att lägga tillräkta för detta genom att ha öppna frågor samt ibland flera frågor som rörde det samma temat. Jag har även försökt ställa så uppklarande frågor som möjligt samt formulerat om frågan om informanten verkat osäker. Vid analyseringen kan mina tolkningar av informantens yttringar vara annorlunda än det dem själva tänker, och jag har inte haft någon möjlighet att kolla upp detta i efterhand med informanterna på grund av projektets tidsram.

Teoretisk validitet handlar om att forskaren värderar om resultaten i datamaterialet ger en teoretisk förståelse av fenomenen som undersökningen omfattar. Finns det sammanhang mellan teori och datamaterial styrker det den teoretiska validiteten. Viktigt är också att teorin som är läst och använd i förhållande till utarbetandet av intervjuguiden är relevant (Maxwell, 1992). Detta går in på min förmåga att kombinera de resultat jag har hittat i mitt datamaterial upp mot teori, det vill säga upp till en abstrakt nivå. Det är förhållandevis stor överensstämmelse med mellan teori och det datamaterial jag har samlat in vilket kan vara med att styrka den teoretiska validiteten. Ett hot mot den teoretiska validiteten kan vara att det under analyseringsprocessen är någon information som går förlorat (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har varit så noga som möjligt i transkriberingsarbetet och jag har gjort mitt allra bästa för att koda intervjuerna från start till slut. Något som kunde ha varit med att styrka min analyseringsprocess hade varit att använda programmet Nvivo. Detta är ett dataprogram som hjälper forskaren att koda det insamlade datamaterialet och se sammanhang mellan dessa.

3.7 Etiska betraktningar

“Forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet” (NESH, 2006, s. 8). I och med detta finns det alltid etiska dilemman att ta hänsyn till i ett forskningsprojekt. Det är viktigt att formulera en problemformulering som tar hänsyn till människor som kan bli berörda och som i tillägg inte är kränkande (NESH, 2006). I mitt arbete med min problemformulering har jag försökt tagit hänsyn till detta och jag har försökt att formulera en frågeformulering som inte skall kunna uppfattas som kränkande eller verka oetisk i förhållande till olika grupper i samhället.

Därefter är det viktigt att vara medveten om olika etiska reflektioner bundet till de informanter som har valt att delta i projektet. På förhand av intervjuerna fick mina informanter tillsänt det informationsbrev som blivit godkänd av NSD (bilaga 3). I samband med intervjuerna inhämtade jag ett fritt informerat samtycke från informanterna (bilaga 2). Att samtycket var fritt innebar att det inte fanns någon form för tvång för informanterna att delta. Att samtycket var informerat innebar att informanten fick information om vad forskningsprojektet gick ut på och hur det eventuellt skulle kunna påverka henne. Informanterna blev också informerade om att de här som helst kunde dra sig ur forskningsprojektet utan att det skulle påverka henne negativt (Dalen, 2004).

I förhållande till kravet om konfidentialitet så har allt mitt insamlade datamaterial behandlats konfidentiellt och det skall inte på något sätt kunna var möjligt att identifiera enskilda personer i min presentation av datamaterialet (NESH, 2006).

4 Presentation och diskussion av resultaten

Detta kapitel presenterar undersökningens huvudfynd. De olika kategorierna har framkommit genom kodning, kategorisering och strukturering av den transkriberade texten. Jag har koncentrerat mig på de ämnen som jag märkt att informanterna har varit fokuserade runt. I efterarbetet har jag försökt bilda mig en uppfattning om specialpedagogernas upplevelser och erfarenheter för att sedan knyta detta till teoretiska begrepp och teorier. Jag vill påstå att kommande kapitel kommer på ett bra sätt att belysa specialpedagogernas erfarenheter, upplevelser, tankar och inställningar angående deras arbete med att styrka sina elevers akademiska självuppfattning.

Genom analyseringsarbetet har tre huvudkategorier vuxit fram och dessa är presenterade i tre separata avsnitt:

- Avsnitt 4.2: *Att skapa bemästrande erfarenheter*
- Avsnitt 4.3: *Att anpassa elevens undervisningssituation*
- Avsnitt 4.4: *Akademisk självuppfattning som mål i undervisningen*

Specialpedagogernas uttalande är viktiga och jag har låtit deras stämmor få en stor plats i denna del av uppsatsen, och då först och främst i form av citat. I de tillfällen där informanterna instämmer med varandra har jag valt att presentera de citat som jag menar är mest representativt och som vill ge läsaren bäst insikt.

4.1 Presentation av informanterna

Med hänsyn till specialpedagogernas anonymitet har jag valt att inte direkt beskriva varje enskild pedagog men däremot kommer jag att kort presentera deras olika elevgrupper. Detta för att läsaren skall få en inblick i och förståelse för de olika förutsättningar och utmaningar som specialpedagogerna står inför.

Alla mina informanter har mer än 5 års erfarenhet av att arbeta med elever med utvecklingsstörning och alla gav de ett intryck av att vara trygga i sina roller som specialpedagoger. Vid intervjutillfället arbetade alla på grundskolenivå och alla hade de ansvar för organiseringen av det specialpedagogiska arbete som de utförde tillsammans med

sina elever. Det som däremot skiljer informanterna åt är att de jobbar med elever på olika utvecklingsnivå. Av den anledningen ser jag det nödvändigt att kort presentera elevgrupperna lite närmare då detta kan vara av betydelse för deras svar i intervjusituationen.

Informant 1, 2, 3 och 6: Specialpedagogerna har ansvar för elever som går i en specialklass där eleverna har en moderat utvecklingsstörning. Pedagogerna ansvarar för att tillrättalägga elevernas material och jobbar både med eleverna en till en och i grupp.

Informant 4 och 5: Specialpedagogerna arbetar tillsammans med elever som har en lättare utvecklingsstörning. Eleverna följer delvis klassens målsättning och jobbar både enskilt och tillsammans med sina klasskamrater.

På grund av skillnaderna i de olika elevgrupperna kan jämförelse vara svårt men skillnaderna illustrerar däremot de många metoder och arbetsätt som finns innanför detta ämnesområde.

4.2 Att skapa bemästrande erfarenheter

Den första huvudkategorin som blir presenterad här är baserade på resultaten som visar till att informanterna starkt betonar att bemästrande erfarenheter är något av det mest centrala i arbetet med dessa elevgrupper. Att få bemästrande erfarenheter är viktigt för entusiasmen (glädje), motivationen (satsar framåt) och självförtroendet (upplevelsen om att de kan).

4) Det viktigaste av allt synes jeg er at eleven får gjøre noe som den mestrer. Fordi mestring betyr alt.

På frågan om specialpedagogerna kan beskriva eleven när den upplever bemästring svarar de alla enhetligt och enligt mig mycket vackert:

Entusiasm:

3) Det er egentlig ganske lett å se fordi det er noe med kroppsspråket. Så til de grader med kroppsspråket. Fordi barn med psykisk utviklingshemning de viser jo med sansene sine mye mer en andre.

2) De blir glade. Man ser at de smiler. Man ser det på hele seg. Det er gøy.

Motivation:

1) Glede. Man ser det. Det er ikke alltid like flinke til å sette ord på det men man ser det og så får de motivasjon videre.

4) Det er glede. Det å være fornøyd og det at en elev som sliter litt faktisk kan si at "åh, det her var lett, kan vi gjør det igjen?" At de tar initiativ til å gjøre det mer fordi, fordi de har skjønt det. Ja, det er jo det som er betalingen for alt.

Självförtroende:

5) En elev synger, og flørter med å si at han ikke trenger pauseinnslagene (...) Man er ikke i tvil om når han har mestret.

6) De er veldig stolte av seg sjøl (...) og så er de veldig veldig glade. Og vil veldig gjerne vise til de andre hva de har klart (...) og da skjønner man hvorfor det er så viktig å tilrettelegge.

Om elevenna blir satt i en inlärningssituation där de inte bemästrat skoluppgifterna reagerar de tvärtemot från vad som beskrevs över. Specialpedagogerna beskriver att eleven blir okoncentrerad, frustrerad, arg och ledsen. Eleven kan vägra att genomföra uppgiften eller gå in i sig själv och i perioder inte vilja jobba med det ämnet. Allt detta om inlärningssituationen inte är anpassat på helt rätt sätt för just den specifika eleven.

Detta tycker jag är en form för bevis på hur viktig specialpedagogens anpassningsarbete är och vidare kommer jag diskutera utifrån min problemformulering:

På vilket sätt kan specialpedagogerna anpassa inlärningssituationen för att styrka elevernas akademiska självuppfattning?

4.2.1 Vikten av bemästrande upplevelser

Glädjen av bemästring

Informanterna drar alla fram glädjen av bemästring som en motivationsfaktor i skolarbetet och att detta är en av grunderna för att inlärning skall kunna ske.

3) Jeg tror at det er akkurat gjennom gleden av mestring, Gjennom å være glad sammen med elevene rett og slett altså. Og feire seierene, for de vil feire seierene sine. Og det er drivkraften med å være spesialpedagog, å være en inspirator for å nå et skritt videre.

Specialpedagog 3 framhäver hur viktigt det är att eleven får, genom glädje, uppleva en lyckad inlärningssituation. Eleven får på så vis en bekräftelse på att det som har presterats är bra. Jag

har tidigare poängterat hur viktigt det är för en elev att just få uppleva denna typ av lyckad inläringssituation. Dessa erfarenheter behöver eleven ha med sig i rycksäcken vidare när nya utmaningar skal mötas. Får eleven uppleva många bemästringsupplevelser, och då speciellt i början av en ny inlärningsprocess, kommer eventuella misslyckanden vara lättare att övervinna (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Att lyckas med en uppgift kan även påverka elevens förväntningar om att klara liknande uppgifter i framtiden. Eleven upplever en bemästrande inläringssituation som sedan bekräftas av specialpedagogen genom ”firandet av segrarna”. Den upplevda bemästringen samsvarar på så sett med den reella bemästringen och tillsammans bygger dessa upp en förväntning om bemästring i nya liknande inläringssituationer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2) På skolen synes jeg det er viktig at de får oppleve mestring, at de får jobbe med noe som de har glede av og som at de ser at de får til. Det kan være alt mulig bare det at ”ååh det her er gøy, det her får jeg til”. (...) At de ser fremgang fra selv og blir glade når de gjør ting.

Här beskriver Specialpedagog 2 dels att den bemästrande upplevelsen är viktig men också att det är viktigt att eleven själv hittar en glädje i att klara en uppgift. Att eleven lyckas se sin egen framgång bevisar att han eller hon ser glädjen av bemästring som en inre motivation. Det är framgången av aktiviteten som driver eleven vidare till fortsatt arbete. När specialpedagogen har klarat av anpassa materialet och inläringssituationen på ett sådant sätt så att eleven upplever denna glädje av bemästrande har han eller hon varit bidragande till att elevens kunskap är mer bestående och djupare då inre motivation är att föredra framför yttre (Göransson, 1999).

Meningsfull aktivitet

För att kunna väcka denna positiva bemästrande erfarenhet menar Specialpedagog 3 att den aktivitet som eleven håller på med måste ha ett syfte för eleven. Aktiviteten måste vara meningsfull.

3) Jeg tenker at når en aktivitet er betydningfull for en elev så er det noe som er viktig for den eleven. Det springer ut av noe som det barnet allerede kan. Vi som lærere må klare å fange opp det som eleven er opptatt av, noe å bygge videre på så at eleven får noe mestring til neste utviklingsone.

Det specialpedagogen beskriver är att om en aktivitet är meningsfull för eleven är det lättare för han att få denna bemästrande erfarenheten. I linje med detta förklarar Duesund (1995), för att en inlärningsprocess skall ha en positiv inverkan på självuppfattningen måste eleven uppfatta det som skal läras som betydningsfullt för sig själv.

Vidare beskriver specialpedagogen att det är hennes jobb att fånga upp vad som är elevens fokus och jobba utifrån det. Och där tycker jag att hon har ett viktigt poäng; En meningsfull aktivitet för eleven är när den både tar hänsyn till elevens intresse och bygger på kunskap som eleven redan har tillägnat sig. Specialpedagogen ser sig själv som en byggsten i målet om att ge eleven men bemästrad erfarenhet. Hon måste dels ha kunskaper om elevens utvecklingsnivå men hon måste också känna sin elev för att kunna ”fånga upp elevens fokus”. Specialpedagog 4 beskriver detsamma och poängterar att:

4) For meg er det kjempeviktig å bli godt kjent med eleven å vite litt om interesser på fritiden (..) og så leser jeg meg litt in på det så at vi har noe felles.

Specialpedagogen använder här sin kommunikativa förmåga som ett redskap i motivationsarbetet med eleven. Genom att lära känna sina elever har specialpedagogen möjlighet anpassa inläringssituationen efter elevens intressen och på så sätt motivera eleven i sitt arbete.

Det är genom motivationsarbetet som pedagogen kan skapa en inläringssituation där eleven har möjlighet att uppleva bemästring. De bemästrande erfarenheterna är en viktig del för elevens förväntningar om att klara liknande uppgifter i framtiden. När eleven har en förväntning och tro på att han kan klara en uppgift kommer insatserna i vidare arbete att öka. Sker detta upprepade gånger kommer elevens akademiska självuppfattning att öka vilket i sin tur kan vara med att påverka intresset för skolarbetet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det kan vara en mycket utmanande uppgift att motivera eleverna. Denna elevgrupp är ofta beroende av mycket positiv respons och belöning. Hur man skapar en bemästrande upplevelse kommer att diskuteras vidare i kap 4.2.2.

Tro på elevens förmåga

En viktig faktor i arbetssituationen tillsammans med eleven är att specialpedagogen tror på elevens förmåga. Att specialpedagogen förväntar att eleven skal klara de utmaningar han ställs inför. En förväntning om att eleven har förmågor och resurser att kunna utvecklas.

1) Det er også veldig viktig å ikke legge vekk forventningene. For da tror jeg at da har man tapt. Men forventer at de skal klare ting men ut fra sine forutsetninger, Det tror jeg er kjempeviktig.

Förväntningarna som Specialpedagog 1 lyfter fram en viktig del av specialpedagogens inställning till sin elev. Dels ligger det till grund i anpassningsarbetet av skoluppgifterna men framför allt så är det av avgörande betydning i det pedagogiska mötet med eleven. Det är nämligen i socialiseringsprocessen som ett barns självuppfattning skapas (Duesund, 1995). Inställningen hos elevens specialpedagog kan vara av avgörande betydning för skapandet av elevens akademiska självuppfattning. Detta förklarar Taube (2007) med sin modell om hur självförtroendet skapas (Se figur 1 s. 21). Utifrån den inställning specialpedagogen har till elevens förmåga sätter hon upp sina förväntningar på eleven. Förväntningarna är avgörande för val av arbetsuppgifter och förhållningssätt till eleven. Genom detta kommer eleven göra en tolkning och värdering av pedagogens förväntningar som vidare förs över på eleven själv. Elevens självbild och uppfattning av akademisk förmåga påverkas på så sätt av vad från början var specialpedagogens förväntningar till eleven. Så det som specialpedagog 1 lyfter fram om att när man lägger bort förväntningarna till eleven så har man förlorat är en mycket central dimension i anpassningsarbetet med mål om att styrka elevens akademiska självuppfattning. För förväntar inte den vuxna att eleven kan hur kan man då begära att eleven skall göra det?

4.2.2 Hur skapas en bemästrande upplevelse?

Forma en positiv inlärningssituation

Specialpedagogerna har beskrivit hur viktigt det är att skapa en positiv inlärningssituation för att eleven skal få uppleva bemästring och här går vi närmare in på hur de i praktiken sätter sina initiationer till handling.

Det råder enighet bland informanterna hur viktigt det är att ge eleverna positiv uppmärksamhet. Att rent fysiskt visa att man uppskattar elevens arbetssätt och sätter pris på den inlärningssituation som äger rum.

6) Å gi masse positiv tilbakemelding, det er i hvert fall mine elever veldig glad i (...) hvis eleven kommuniserer med bilder så kan man gi bilden med smilefjes og si flott, si det man tenker.

Det specialpedagogen visar till här är hur hon kan använda sig själv som en bekräftande ”spegelbild” mot eleven. När specialpedagogen poängterar att man ska ge positiv respons genom att säga det man tycker till eleverna visar hon till att hennes och elevens relation är likvärdig. Hennes inställning är inte bara fokuserad på att hon skal ge positiv respons för att det är en bra sak att göra utan hon går steget vidare och visar till en ärlighet i deras kommunikation. Att berätta för eleven vad hon *verkligen* tycker om hans prestation. Spinner man vidare på detta kan man tänka att specialpedagogen har den inställningen om att hon inte har ett tycka synd om inställning till eleven utan ser på eleven som en person som med ärlighet kan hör vad i inläringssituationen som är positivt. Man kan tänka sig att denna typ av relation kan vara värdefull när de tillsammans möter en situation där eleven inte bemästrar skolarbetet. För dessa situationer kommer att uppstå. Stipek (2002) poängterar att om ros skal användas som belöning bör denna var *trovärdig*. Inledningsvis var det en specialpedagog som förklarade att det syns på hela kroppsspråket om eleven upplever en bemästrande situation. Här kanske vi har något att lära av denna elevgrupp. Att genuint kunna visa våra känslor, att kunna säga det man verkligen tycker om elevens insats på ett ärligt.

Vidare måste specialpedagogen vara klar över vad hon önskar att uppnå med att ge eleven ros. Berömmar specialpedagogen eleven som person eller inlärningsprocessen som eleven genomgått? Enligt Stipek (2002) bör specialpedagogen fokusera sitt beröm mot den insats eleven gjort i inlärningsprocessen och inte berömma resultatet av elevens uppgift.

Uppfattningen av egna egenskaper är nämligen en central del av självuppfattningen och har stor betydelse för elevens självkänsla och motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2005). För att pedagogen skall veta hur belöningen bäst ges till sin elev är det viktigt hon känner sin elev väl precis som specialpedagog 4 poängterade tidigare i detta kapitel. För belöningen som ges kommer att påverka elevens vidare beteende och uppfattning av sig själv och sina prestationer.

Ge tillräckligt med hjälp

Till trots för hur mycket ros, uppmuntran och erkännande eleven får av läraren kommer han fortfarande vara i behov av hjälp och handledning. Man kan inte förvänta att elever skal klara alla uppgifter själv och det är heller inte önskvärt. Genom att vara delaktig i elevens inläringssituation får specialpedagogen tillgång till information om elevens arbetssätt, tankegång behov och utmaningar. Specialpedagog 6 sätter fingret på något väldigt essentiellt

och det är att eleven alltid tillslut ska känna att de har klarat av uppgiften, att de får en bemästrande upplevelse. Enligt henne innebär det att hjälpen inte får komma för sent.

6) Og at de tilslutt uansett, at de sitter igjenn med følelsen at de har klart oppgaven. Uansett hvor mye hjelp jeg måtte gi på veien. Så jeg synes det er veldig viktig å gi tilstrekkelig hjelp og hjelpen må ikke komme for seint (...) At eleven ikke kan sitte med en oppgave i ti minutter og så ser man at eleven ikke klarer det og så gi hjelp etter på. Jeg tenker at da kommer hjelpen litt forseint. At eleven kan sitte med den følelsen at "oi, dette klarte jeg ikke" så jeg tenker at man må gi den hjelpen eleven trenger der og da.

I ett tilfälle där eleven faktiskt sitter kvar med känslan om misslyckande kan denna erfarenhet ha konsekvenser för vidare förväntningar om att klara en likande uppgift. Elevens prestationer på skolan har stort inflytande på den akademiska självuppfattningen. Om eleven kontinuerligt befinner sig i en inläringssituation där han upplever misslyckande prestationer kan detta inte bara påverka hans arbetsinsats och uthållighet, det kan även förorsaka ångest, stress och undvikande av att be om hjälp (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Specialpedagogen måste visa omsorg och respekt för eleven och inte låta honom hamna i situationer där misslyckande upplevs uppreparade gånger. Att en lärare kan sätta sig in i elevens situation är en av de viktigaste förutsättningarna för att kunna skapa en undervisning som är meningsfull för eleven (Imsen, 2005).

Använda förstärkningar och belöningar

När det kommer till kommer till förstärkningar och belöningar som motivationsfaktor i inlärningsarbetet går det att utskilja två olika tillvägagångssätt i det pedagogiska arbetet. Specialpedagogerna 1, 2, 3 och 6 som, vars elevgrupp har en moderat utvecklingshämning, är konkreta belöningar vedertaget. Specialpedagogerna 4 och 5 med en lätt utvecklingshämning elevgrupp är förstärkningsmetoden mer inriktad på en målfokusering.

1) Noen trenger veldig konkrete bekreftelser på at de har gjort det de skulle. For noen f.eks. sitte litt på data er en belønning..

2) Hos noen av de så bruker vi forsterkere, så at de på en måte jobber si og så mye och så får de en forsterkere (...) det er jo noe de vill selv så det kan vare hva som

helst, noe de vil lese i eller leke med, såpebobler eller å være inne på friminuttet. Det er på en måte motivasjon (...)

Informanterna berättar att de oftast motiverar sina elever genom att ge de en förstärkande belöning efter en avklarad aktivitet eller kortare inlärningsperiod. Förstärkningarna är något som eleven själv är intresserad i att få. Det positiva med belöning kan vara att den kan användas som en motivationsfaktor för att göra eleven uppmärksam på och engagerad i aktiviteter som den annars inte skulle visa intresse för (Stipek, 2002). Vilket för denna elevgrupp i vissa fall kan vara nödvändig då nya aktiviteter kan kännas främmande och osäkra. Men att ge belöningar i form av privilegier eller förstärkare kan också få en oönskad inverkan då man på förhand inte vet om belöningen vill ha en förstärkande effekt på inlärningsituationen. Användandet av förstärkningar på fel sätt kan leda till att eleven ser en aktivitet som ändamålsenlig bara när resultatet är synligt för läraren. Det kan också resultera i att elever väljer uppgifter som är mindre utmanande för att gå en säker väg mot belöningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

När specialpedagogerna över har använt faktorer för yttre motivation önskar specialpedagogerna 4 och 5 att eleven skal bli motiverade av en inre motivation. Det innebär att eleven skall finna aktiviteten i sig som en belöning och att motivationen är riktad mot att klara uppgiften.

4) Motiverar genom att låta eleven vara delaktiga i planläggningen för kommande inlärningsperiod. "Kommer du ihåg vad målet var?"

Det specialpedagogen beskriver här är att hon önskar att genom deltagande i planeringsarbetet för inlärningsperioden skall eleven vara mer målinriktad och fokuserad på att klara de planlagda uppgifterna. Tappar eleven koncentrationen och motivationen för en uppgift kan han alltid bli påmind om att det var det här du ville lära dig. Specialpedagogen har här anpassat inlärningsituationen på ett sätt som gör att eleven själv har möjlighet till att påverka sin egen situation. Eleven ges en möjlighet att själv hitta motivationen för uppgiften och fungerar detta på ett lyckosamt sätt, vilket specialpedagogen berättar att hon har bra erfarenhet om, styrks elevens tilltro till egna förmågor. Vill eleven nå ett mål så går det, även om det säkert kräver en del arbete på vägen.

Genom detta tillvägagångssätt kan elevens ideella självuppfattning realiseras. Den ideella självuppfattningen kan beskrivas som den önskebild en person har om sig själv. Har en elev

en önskan om att nå ett visst mål och så i slut ändan når det målet kan denna önskebild om sig själv realiseras i viss grad, vilket verkligen är en boost för elevens självbild.

Specialpedagogen har dock en viktig uppgift här att genom sin specialpedagogiska ämneskunskap att vara med att styra fram till ett realistiskt mål (Imsen, 2005).

5) "Hva er det som er intressant for deg som elev?" (...) Utfordringen med denne elevgruppen er at vi må bruke ganske mye tid på å lete frem den nysgjerrigheten. "Hva lurer du på?" (...) Å lirke dette frem er kanskje noe av det jeg synes er det mest utfordrende.

Även om specialpedagogen har en önskan om och inställning att eleven skal vara delaktig i målsättningsarbetet bevisar informant 5 här att det inte alltid är lika lätt. Hon ser det som en stor utmaning att hitta nyfikenheten hos eleven.

4.3 Att anpassa elevens undervisningssituation

Den andra huvudkategorin som blir presenterad här baserar sig på den nödvändiga anpassningen av alla delar vid elevens inlärningssituation. Anpassningarna är byggstenar för en lyckosam skolgång för eleven. Och med lyckad menar jag en skolgång som baserar sig på bemästrande erfarenheter och inlärd kunskap som vidare blir en grund till ett mer självständig liv för eleven. Skolans uppgift är att ge eleven bäst möjlig kunskap att ta med sig in i framtiden. Målet är att utveckla färdigheter som kan bidra till ett mer självständigt liv, både i skolan, i hemmet och i mötet med samhället (Drew & Hardman, 2007).

Att anpassa elevens undervisning efter elevens förutsättningar kan gälla anpassningar på såväl mål som på undervisningssätt. Att anpassa målen kan innebära att det väljs ut några övergripande mål för undervisningen att dessa mål sedan ytterligare anpassas individuellt till mer konkreta målsättningar. Anpassning av undervisningssättet kan innebära anpassningar av läromedel samt anpassning av arbetssätt med eleven (Göransson, 1999).

4.3.1 En upplevelse om att vara i flyt

Samtliga informanter tar upp utmaningen om att anpassa undervisningen på en nivå som är helt rätt för eleven. De framhäver att det är en svår balansgång att anpassa uppgiften så att eleven måste sträcka sig en liten bit vidare samtidigt som ribban inte får läggas så högt att eleven inte har möjlighet till bemästrande.

1) Det er at hun eller han gjør oppgaver som er tilpassa nivået. Sånn at det er litt utfordrende samtidig som de mestrer. Altså det å finne balansegangen mellom å strekke seg samtidig som man ikke må legge lista for høyt.

Även om det är viktigt att eleverna upplever att de bemästrar uppgifterna i inlärningsituationen är det lika viktigt att de får göra framsteg och får utveckla sina färdigheter i störst möjlig grad (Drew & Hardman, 2007).

En informant beskriver att hon har upplevt inlärningsituationer där elever jobbar med de samma typer av uppgifter hela tiden bara för att det är så skönt att befinna sig i situationen där man vet att eleverna bemästrar. Detta kan ses i linje med det Mieziš (2009) beskriver om att det inte gagnar elever i sarskolan att ha en 'tycka synd om'-attityd. Specialpedagogerna måste våga utmana eleverna och se på dem som individer med starka och svaga sidor precis som oss andra. Det gäller bara att ta tillvara på de starka sidorna och utarbeta inlärningsituationen utifrån det. Målet med inläringen skal vara att eleven skal tillägna sig bestämda kunskaper och färdigheter utifrån de individuella mål som är satta (Øzerk, 2006).

Är anpassningsarbetet gjort på ett sätt som gagnar eleven kan man likna det med en upplevelse om att vara i flyt.

5) En betydningsfull aktivitet på skolen er en god mestringsopplevelse og en opplevelse om å være i flyt.

Specialpedagog 5 beskriver just detta och visar till upplevelsen av flyt är med och skapar en meningsfull aktivitet för eleven. I linje med detta kan man se på Csikszentmihalyi (2002) Flytsonmodell. I den modellen poängteras det vikten av att elevens inlärningsituation är rätt balanserad mellan färdigheter och utmaningar. Blir utmaningen för liten kan intresse för aktiviteten falla och bli tråkig och i värsta fall skapa frustration. Om aktivitetens utmaningar däremot blir för stora kan en bekymring runt situationen uppstå och ångesten stiger in. Specialpedagogen har därför en viktig uppgift att hitta en balans i anpassningsarbetet, hitta elevens flytson genom att utforma passande uppgifter till eleven.

4.3.2 Elevens akademiska utgångspunkt

En grundläggande del av anpassningsarbetet är att hitta elevens akademiska utgångspunkt, alltså hitta vart i sin utveckling befinner sig eleven här och nu. Den andra delen är att utforma mål till var enskild elev. Specialpedagogens huvudmål är att ge ett tillfredställande

inlärningsutbud till eleven. Arnes (2003) beskriver situationen som tillfredställande när den funktionshindrade eleven har samma chans att nå de målen som är realistiska för han, som andra elever har för att realisera sina mål med det ordinarie upplärningstillbudet. Till sin hjälp har specialpedagogerna externa samarbetspartner så som den Pedagogisk-psykologisk Tjeneste och Statped.

2) Det er jo mye fra hva man har fått anbefalt fra PPT og fra sakkyndig vurderinger. Hva som på en måte skal være i planene og hva de skal igjennom og så har vi noen eksterne samarbeidspartnere (...) de legger liksom føringer for hvordan vi skal jobbe.

Att hitta elevens akademiska utgångspunkt är en lång, krävande och komplex uppgift. Det är många sidor vid eleven att ta hänsyn till för elever med en utvecklingsstörning har ofta en ojämn kognitiv profil. Det som är viktigt i kartläggningsarbetet är att man kan skilja på elevens kapacitet och aktuella prestation då detta kan variera stort beroende på dagsform m.m. (Eknes, Bakken, Løkke, & Mæhle, 2008). Smith (2007) poängterar att det är elevens funktionsbeskrivningar som skal ligga till grund för tillrättalagningen och inte de kliniska märklapparna.

5) Ja rent nøkternt sett så er det jo en kjennskap til eleven gjennom både utredninger å testing. Men vi som jobber fra dag til dag legger til grunn klassens plan og den individuelle planen til den eleven, basert på hva som er tema og målsetting for klassen.

När specialpedagogerna har kommit fram till elevens akademiska utgångspunkt är det viktigt att skapa sig mål för den aktuella inlärningsperioden. Specialpedagog 5 jobbar med en elev som delvis är inkluderad i en vanlig klass vilket innebär att hon även måste ta hänsyn till klassens plan. Är eleven delvis inkluderad i en vanlig klass kan specialpedagogen välja ut vilka delar av klassens mål som hennes elev kan vara delaktig i och sedan föra in dessa i elevens IOP (Håstein & Werner, 2004).

4) Selvfølgelig se på målene mine for perioden i forhold til dem (...) Jeg presenterer alltid hva målet er for den eleven. De er med på å lage mål og hvordan skal vi gjøre for å nå dette målet (...) Fordi jeg synes det er viktig at IOP'n skal bli brukt som et verktøy. Det er ikke noen papirer som man bare legger i skuffen og skriver under på. Men de skal bli brukt og da må også eleven bli tatt med i den prosessen.

Specialpedagogen 4 belyser återigen temat om hur viktigt det är att låta eleverna vara delaktiga i målsättningen för inlärningsperioden. Som grund i hennes anpassningsarbete lägger hon de mål som eleverna är med på att skapa.

Detta är en viktig del i specialpedagogernas anpassningsarbete för att nå en ämnesutveckling hos eleverna. Men eftersom detta går bort lite från min fokus i denna uppsats har jag valt att inte gå djupare in på detta tema.

4.3.3 Att anpassa inlärningsituationen

När nu specialpedagogen, genom kartläggningsarbetet, vet elevens akademiska utgångspunkt måste hon använda sin ämnesspecifika specialkompetens för att kunna anpassa elevens inlärningsituation på bästa möjliga sätt.

3) Jeg bygger tilretteleggingene på det som eleven allerede kan. Å tilrettelegge det handler om å ha godt kjennskap til barnet. Godt kjennskap til barnets interesser og barnets styrker. Å finne barnets resurser og jobbe ut fra det.

Specialpedagogen lägger här en stor vikt i hennes specialpedagogiska roll och poängterar att hon måste känna barnet. Att hon måste veta vad elevens intressen och styrkor är. Imsen (2005) anser detta som en av flera kvalifikationer som en bra lärare måste ha. Pedagoger måste ha en formell pedagogisk kunskap som innefattar kunskap om barns lärande utveckling och hur de upplever sin omgivning. Specialpedagogen har genom sin utbildning och erfarenhet införskaffat sig en djup specificerad ämneskunskap om utvecklingsstörningens spektrum. För att specialpedagogen skal kunna anpassa materialet till eleven måste hon här ta i bruk dessa kunskaper.

6) Jeg tenker på elevens utviklingsnivå, på hva eleven bør og hva eleven kan per i dag. Hva eleven er intressert av. For å engasjere eleven så må aktiviteten oftest bygge på noe som fanger. Eleven bør være motivert og oppleve mestring.

Det samma poängterar denna specialpedagog, att anpassningarna måste ta utgångspunkt i det eleven kan per idag. Hon fokuserar vidare på att det anpassade materialet måste bygga på något som eleven är intresserad av och hon menar att detta behövs för att eleven skal vara motiverad till uppgiften och som ett led i det uppleva bemästrande.

Det att anpassa allt material är mycket tidskrävande enligt flera av informanterna. Det är en stor utmaning att hinna med och det är en svår uppgift att göra uppgifter som är intressanta för eleven.

2) Da må man på en måte gå in i hver enkelte elev å så se hvor de er så det krever liksom ganske mye. For det finnes ikke fagbøker som er ferdig for de elevene her, så du må på en måte finne alt stoffet. Hver eneste lille oppgave må du finne faktisk. Du må gå igjennom masse permer og bøker og... ja det er veldig krevende å finne nok oppgaver som på en måte ikke blir for barnslige for de som er større (...) og så nok progresjon så at de blir gøy og ikke for vanskelig... man skulle ha en bok som gikk sakte frem og som hadde masse kul oppgaver.

Utifrån egna erfarenheter på olika praktikplatser är detta något som många specialpedagoger sliter med. Specialpedagogerna i denna undersökning är hängivna sitt arbete och vill skapa en så bra inlärningssituation som möjligt för eleven men det finns många utmaningar på vägen dit.

4.3.4 Organisering av inlärningssituationen

En annan aspekt vid anpassningsarbetet är organiseringen av inlärningssituationen. Specialpedagogen måste bland annat ta hänsyn till elevens önskemål och dagsform för att inlärningssituationen skal bli så optimal som möjligt.

2) En måte å tilrettelegge på er å jobbe på ett rom istedenfor i klassen.(...) Ta hensyn til eleven. Om han er sliten og trøtt, ta korte økter og se an dagsformen.

Elevens inlärningssituation kan föregå på flera olika platser rent organisatoriskt. Innanför skolans väggar kan undervisningen föregå i enskilt med eleven, i mindre grupper eller tillsammans med klassen. Som specialpedagogen belyser är det viktigt att ta hänsyn till elevens dagsform. Att pressa eleven in i en arbetssituation han inte är komfortabel med kan ha stora konsekvenser. Ju äldre eleven är desto större avstånd i den kognitiva utvecklingen blir det till hans jämnåriga klasskamrater. Även om eleven har haft en bra utvecklingsperiod så kan utvecklingen i förhållande till andra uppfattas som progressiv. Grøssvik (2008) uttrycker denna problematik som att ”förmågorna faller”. Även om elevens spårkänslighet är begränsad så kan en människa med utvecklingsstörning förstå och uppleva att han inte bemästrar likadant som andra i sin omgivning (Rognhaug & Gonnæs, 2008).

1) Så jeg tenker at det skolefaglige best ivaretas i små grupper eller enetimer med de største elevene. Sånn organisatorisk. For jeg synes akkurat den balansegangen er vanskelig i forhold til klassen, ikke klassen.

Uppfattningen av sine egne egenskaper er en central del av selvoppfattningen og den har en stor betydelse for motivationen. Dette er en kompleks situasjon der det både er viktig å ta hensyn til elevens spesielle behov blir taget på alvor samtidig som Opplæringslova framhever at eleven skal inkluderes i den grad som det er mulig (Håstein & Werner, 2004). Det blir spesialpedagogens oppgave å gjøre den bedømmingen med eleven som sin veiviser.

4.4 Akademisk selvoppfattning som mål i undervisningen

Den tredje og siste hovedkategorien som blir presentert er basert på kunnskapen om den akademiske selvoppfattningen som mål for den pedagogiske tilpassningen av elevens innlæringsituasjon. Spesialpedagogene lyfter fram den akademiske selvoppfattningen som noe positivt men samtidig er det noe som de synes det er vanskelig å sette ord på. I deres resonemang dras det mange paralleller til bemestringserfarenheter og motivasjon. I forhold til teori så kan dette forklares gjennom at den akademiske selvoppfattningen kan ses på som en lenke mellom elevens skoleprestasjoner og selvkänsla (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevens oppfattning av sine prestasjoner på skolen blir påvirket av om eleven får bemestringsopplevelser eller ikke, og det er elevens oppfattning av sine prestasjoner på skolen som ligger til grunn for den akademiske selvoppfattningen.

4.4.1 Akademisk selvoppfattning som et resultat av tilpassninger

Spesialpedagogen 3 lyfter fram selvkänslan når hun skal forklare den akademiske selvoppfattningen. Hun beskriver at det handler om at eleven skal kunne føle seg trykket i det hun holder på med. At det i tilpassningsarbeidet er viktig å legge til rette for at eleven får bemestre og tro på sine egne ferdigheter.

3) Skolefaglig selvoppfatning er når du ser en unge ha en sånn god selvfølelse. En god selvfølelse på det vi holder på med (...) Så det er akkurat den der, dette med flytezone som vi må tenke på, hvor de føler at "dette er jeg kommet på haugen på".

Den akademiska självuppfattningen kan som sagt ses på som en länk mellan elevens skolprestationer och hans självkänsla, vilket specialpedagogen här försöker belysa. När informanten beskriver att inlärningssituationen måste anpassas slik att eleven får känna tilltro till egen förmåga pekar hon på essensen i vad anpassningsarbetet går ut på med mål om att styrka elevens akademiska självuppfattning. Att ge eleven en möjlighet till att få värdera sig själv som duktig i en skolrelaterad situation. Den akademiska självuppfattningen bygger på värderingar innanför en rad olika ämnesområden, konkreta värderingar av egen prestation i specifika situationer som t.ex. att bemästra eller misslyckas med en skoluppgift.

5) Idealistisk sett så håper jeg jo at elevens selvoppfattning er god og at den er basert på erfaringer, at oppgavene er erfarningsmessig noe som eleven mestrer og at det er forbundet med nyskjerrighet som gjør at det ikke har blitt en engstelse alltså det å hige etter å lære noe mer. Det er vel kanskje det som jeg synes er det vanskeligeste innenfor denne målgruppen, jeg opplever at det er veldig lett å bli konserverende fordi det er så deilig å opprettholde det eleven allerede kan. Og det er mye engeste knyttet rundt å gå til neste nivå eller neste mål. Jeg håper at eleven har trygghet i seg selv sånn at denne nyskjerrigheten kommer frem.

Specialpedagog 5 belyser många aspekter kring anpassningen för att skapa en god akademisk självuppfattning. Hennes inställning som specialpedagog är att hon hoppas att det anpassningsarbete hon gör skal resultera i att eleven får en positiv akademisk självuppfattning, det är hennes mål. Men, poängterar hon, eftersom hennes elevgrupp kan visa sig ängsliga i möte med nya utmaningar är det behagligt för både henne som specialpedagog men även för eleven att stanna i en undervisningssituation där det är på snudd till garanterat att eleven alltid vill bemästra ämnesinnehållet. Specialpedagogen önskar vidare att hennes elev skal känna trygghet i sig själv så att nyfikenheten mot nya utmaningar växer.

Att ha som mål i undervisningen att eleven skal få en styrkt akademisk självuppfattning kan ha stor inverkan på elevens intresse för skolarbetet. Även elevens arbetsinsats och uthållighet påverkas av om eleven har tro på sina egna prestationer och förmågor att klara en uppgift (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I en inlärningssituation är det givetvis önskvärt, som diskuterat i tidigare kapitel, att eleven har en hög motivation och ett genuint intresse till de arbetsuppgifter som presenteras eftersom detta är faktorer som påverkar elevens inläring. Undervisningens målsättning är att skapa en inlärningssituation där eleven skal få möjlighet att utveckla sina förmågor i störst möjlig grad (Drew & Hardman, 2007). Undervisningen

skall vara en planerad och genomtänkt verksamhet med avsikt för lärande och förståelse som resulterar i en utveckling hos eleven (Øzerk, 2006). För att eleven skall kunna utvecklas så mycket som möjligt är det viktigt att han inte känner den ängsligheten inför nya utmaningar som specialpedagog 5 betonar. Av den anledningen är det av ännu större betydning att det läggs till rätta för att eleven ska kunna styrka sin akademiska självuppfattning. För ju större tilltro eleven har till sina egna förmågor desto mer trygghet upplever han i nya situationer och desto lättare blir det att möta nya utmaningar. Detta kan vara med att skapa den önskvärda tryggheten som specialpedagog 5 menar är grunden till nyfikenheten mot ny kunskap.

4.4.2 Elevens egen uppfattning

Det har över blivit diskuterat vilken betydning den akademiska självuppfattningen kan ha för elevens lärande och utveckling i skolan och att det är viktigt att ha detta i åtanke vid anpassningsarbetet av elevens inläringssituation.

6) Jeg tenker at skolefaglig selvoppfatning er hva eleven ser hvor mye eleven klarer i sine egne øyne, av skolefag. Og hva eleven tenker om det. Om eleven har glede og eleven synes at eleven kan fagene eller ikke kan de fagene.

Den akademiska självuppfattningen handlar precis om det specialpedagog 6 beskriver, hur mycket eleven tror han klara sett utifrån sig själv. Om eleven tycker att han är duktig eller inte i ämnena i skolan. Den faktiska akademiska självuppfattningen kan på så sätt bara beskrivas utifrån var enskild elev. När jag ställde frågan till informanterna om hur om tror att eleven skulle beskriva sina färdigheter i norska och matematik rådde det stor enighet om att specialpedagogerna trodde att beskrivningarna skulle vara mycket konkreta, så som ”jag kan klockan”, ”jag kan läsa”, ”jag kan räkna upp till tio”. Dessa beskrivningar kan ses på som specifika uppfattningar av egen förmåga. Har en elev många specifika uppfattningar om sig själv innanför samma område kommer detta i slutändan bidra till att eleven får en generell uppfattning av sig själv som duktig eller svag i skolan (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Om eleven får möjlighet att samla många små bemästrande erfarenheter innanför ett och samma ämnesområde kommer detta att vara med på att skapa en ett helhetsintryck om att ”detta kan jag”, ”det här är jag duktig på”.

4.4.3 Socialt jämförande

En persons uppfattning av sig själv skapas i en social interaktion med andra. På ena sidan blir elevens uppfattning påverkad av vad andra tycker om hans prestationer, även kallad

perception av andra värdering. På andra sidan blir självuppfattningen påverkad av vad eleven själv tycker om andras prestationer i förhållande till hans egna (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Bland informanterna i denna undersökning spretar det i olika riktningar när socialt jämförande kommer på tal i intervjusituationen.

Utav mina sex informanter så är det bara en som har elever som helt har tillhörighet till en vanlig klass. Det är den informanten som har bäst fungerande elever utav de olika elevgrupperna i denna undersökning. Denna specialpedagog har inte sett någon tendens till att någon av hennes elever har gett uttryck för att de har jämfört sig med andra elever. Hon tror att eleverna upplever att de är bra på olika saker och var och en jobbar utifrån sin egen förmåga.

I andra ytterpunkten är det bara en informant vars elever inte har tillhörighet till en vanlig klass. Specialpedagogen tror inte att hennes elever jämför sig med någon men om så var fallet trodde hon att det i så fall skulle vara med någon av de som eleven har grupptimmar tillsammans med.

Två av informanterna svara att deras elever har delvis inkludering i vanlig klass och att denna inkludering sker i ämnen så som sång och musik, hemkunskap och gymnastik. Dessa specialpedagoger upplever heller inte att eleverna jämför sig med andra elever. Men en av dem belyser ett mycket relevant tema.

1) Det er veldig stor forskjell på de, kanskje to tre første årene og resten. For det at spriket mellom klassen og våre elever blir så stort etter hvert. Så jeg tror de opplever veldig mye nederlag i forhold til de skolefaglige etter hvert som de kanskje ikke gjør på småtrinnene (...) Jeg tenker at det skolefaglige best ivaretas i små grupper eller enetimer med de største elevene.

Specialpedagogen förklarar här att ju äldre eleverna blir desto större avstånd kunskapsmässigt blir det till de andra eleverna. Och det är i barn- och ungdomsåren som elevens utvecklingsstörning gör sig mest synlig. Anledningen till detta är att i den perioden som barnen vanligtvis utvecklar sig snabbt och det är då de lär deras grundläggande kunskaper och färdigheter. Elever som har en utvecklingsstörning har en tendens till att tillägna och lära i ett långsammare tempo och inte lika effektivt som sina jämnåriga elever med en normal kognitiv utveckling (Drew & Hardman, 2007). Denna distansering till sina jämnåriga

medelever kan bidra till att eleven upplever nederlag över sin egen förmåga. Har eleven förväntningar om att kunna lika mycket som elever med en normal kognitiv nivå finns det stor risk att eleven utvecklar en negativ självuppfattning då dessa förväntningar inte är realistiska i förhållande till hans egna förutsättningar. För att bevara eleven från att uppleva detta nederlag menar specialpedagog 1 att elevens akademiska självuppfattning bäst skyddas genom att inläringssituationen föregår i små grupper eller enskilda timmar, speciellt när det gäller de äldsta eleverna. När det kommer till beslut om hur mycket och under vilka förutsättningar som eleven skal vara inkluderad med andra elever är det specialpedagogens uppgift att ta hänsyn till elevens förutsättningar och upplevelse av situationen. Detta är givetvis helt individuellt från situation till situation och från elev till elev.

Tillsist är det en informant som jobbar med en elev som har tillhörighet till en vanlig klass men som inte är många timmar tillsammans med den klassen. Fyra timmar i veckan är eleven med klassen och övrig tid i en åldersblandad grupp. Specialpedagogen beskriver att hon upplever att eleven jämför sig med sina klasskamrater varje dag.

5) Det blir to versjoner vet du for at det opplever jeg hver dag. Masse sorg. Masse sorg. Både faglig og sosialt. Og samtidig en, en vanvittig glede over å få til noe som vi kanskje da har jobbet med over lengre tid og som har vært et mål fordi det gjør de andre. Men jeg synes vel kanskje at det er et dilemma med denne elevgruppen fordi det er en veldig individuell ensomhet. Og min elev, som da går i syvende, har en veldig tapsopplevelse med hensyn til vennskap, venner og tilhørighet.

Specialpedagogen beskriver här en olycklig situation där hennes elev varje dag jämför sig med sina klasskamrater. Hon beskriver en situation där eleven upplever nederlag både i ämnen och socialt och att detta framkallar mycket sorg och bekymring hos eleven. Samtidig verkar det som att elevens klasskamrater kan fungera som en motivationsfaktor då eleven upplever en väldig glädje och säkert bemästring när han har klarat av något som de andra i klassen också jobbar med. Specialpedagogen visar till hur svårt det kan vara när en elev är så beroende av vad andra elever tycker. Vidare förklarar specialpedagogen att hon försöker motivera eleven till att jämföra sig med sig själv och sina egna prestationer utifrån hans egna förutsättningar men att detta är ett mycket svårt arbete.

Utifrån informanternas skilda upplevelse runt detta tema om socialt jämförande kan man ställa sig frågan vilka faktorer det är som påverkar elevernas uppfattning av sig själva i

förhållande till andra elever. Är det av avgörande betydning vilken typ av funktionsnedsättning eleven har? Beror det på i vilka ämnen eleven är inkluderad i? Hur stor betydelse har klassens inställning? Är det bristande kunskap hos oss vuxna när anpassningsarbetet inte fungerar eller finns det helt enkelt faktorer vi inte kan rå över? Upplever inte de andra informanternas elever inte detta nederlag för att de helt skyddas från denna situation med rädsla för att situationen skal bli så olycksam som den som beskrivs över? Detta är en intressant diskussion tycker jag som dessvärre varken kommer att besvaras eller diskuteras vidare i denna uppsats men som är väl värt att tänka igenom om man arbetar med elever med speciella behov.

4.4.4 Att samtala med eleven

För att kunna anpassa en elevs inlärningssituation med mål om att styrka hans akademiska självuppfattning måste specialpedagogen ha kunskap om hur eleven upplever sin egen skolsituation.

6) Jeg tenker at skolefaglig selvoppfatning er hva eleven ser hvor mye eleven klarer i sine egne øyne, av skolefag. Og hva eleven tenker om det. Om eleven har glede og eleven synes at eleven kan fagene eller ikke kan de fagene.

Detta poängterar specialpedagog 6 när hon beskriver att elevens akademiska självuppfattning är beroende av vad eleven själv tänker om vad han upplever att han bemästrar. Hon beskriver vidare att den akademiska självuppfattningen styrs av om eleven upplever att han kan ämnena eller inte.

Genom att observera eleven kan specialpedagogen få en indikation på hur eleven upplever sin inlärningssituation men för att få en djupare förståelse av elevens egen uppfattning kan specialpedagogen samtala med eleven angående detta. Specialpedagog 5 beskriver detta väldigt tydligt.

5) Jeg bruker mye intervju, det har jeg med jevne mellomrom. Sånn at jeg på en måte ikke bare har en fornemmelse men vet noe om hva er det min elev er ute etter nå og har eleven opplevd dette som en god mestringsperiode.

Alla informanter berättar att de i större eller mindre grad samtalar med eleven om hur han upplever sin skolsituation. En specialpedagog beskriver samtalen som en ”temperaturmätare” som ger henne korrektiv om vad eleven tycker är roligt i inlärningssituationen, vad eleven

upplever som krävande m.m. Hon berättar också att hon tycker att dessa samtal är extra viktiga vid starten av inläringen av ett nytt tema. En annan specialpedagog uttrycker att hon ofta samtalar med sina elever.

6) Vi snakker ofte om hva de liker å gjøre i løpet av en skoledag og hva de ikke liker å gjøre. Hva de synes, eller hva de opplever selv som er vanskelig eller hvorfor de synes det er vanskelig, om det er noe vi kan gjøre for å få det litt lettere.

Med hjälp av denna värdefulla information som eleven ger kan specialpedagogerna mer målrättat anpassa elevens inläringssituation. Att kunna sätta sig in i elevens situation är en av de viktigaste förutsättningarna för att kunna skapa en undervisning som är meningsfull för just den eleven (Imsen, 2005).

5 Avslutning

I denna uppsats har fokus varit på hur specialpedagoger kan anpassa inlärningssituation med mål om att styrka elevens akademiska självuppfattning. Informanterna har genom intervjuerna lyft fram många centrala och intressanta faktorer som är viktiga i detta anpassningsarbete.

Det som specialpedagogerna poängterade som det mest centrala i deras arbete tillsammans med eleverna är att skapa en bemästrande inlärningssituation. De bemästrande upplevelserna ses på som en stark motivationsfaktor i skolarbetet och informanterna drog fram detta som en av grunderna för inläring skall kunna ske. Vidare belyste informanterna betydelsen av att aktiviteterna i inlärningssituationen måste vara meningsfulla för eleven och att om man slutar att tro på elevens förmåga att prestera har mycket gått förlorat. För att ge eleven denna bemästrande upplevelse menar specialpedagogerna att det är viktigt att skapa en positiv inlärningssituation. Vikten av att motivera eleverna har också visat sig vara central del för att eleven ska våga tro på sig själv och möta nya utmaningar.

En svår utmaning med att anpassa en elevs inlärningssituation är att hitta balansgången mellan att eleven måste få sträcka sig mot nya utmaningar samtidigt som ribban inte får läggas så högt att eleven inte har möjlighet till bemästrande. I denna uppsats har detta presenterats som att eleven måste få en upplevelse om att vara i flyt. Är utmaningarna för höga kan det framkalla ångest hos eleven och upprepande misslyckande upplevelser påverkar elevens akademiska självuppfattning negativt. Är det däremot brist på utmaningar kan det skapa frustration hos eleven och förväntningarna på de egna förmågorna försvagas. Det är elevens uppfattning av sina egna prestationer på skolan som ligger till grund för den akademiska självuppfattningen.

Den akademiska självuppfattningen kan bli påverkad i situation där eleverna jämför sig själva med andra elever med högre kognitiv utveckling. Flera av specialpedagogerna har erfarenheter med att eleverna upplever nederlag i inkluderande undervisningssammanhang och menar att deras tro på egen förmåga bäst skyddas genom arbete i små grupper eller enskilda timmar. Specialpedagogerna belyser denna problematik som växande ju äldre eleverna blir.

Att ha fokus på den akademiska uppfattningen i sitt anpassningsarbete kan vara med på att styrka elevens intresse och insats i inlärningsituationen vilket kan leda till ett ökat lärande. Desto större tilltro eleven har till sina egna förmågor desto mer trygghet upplever han i nya situationer och desto lättare blir det att möta nya utmaningar.

Litteraturförteckning

Aarnes, A. (2003). *IOP i praksis. Håndbok om Individuelle OpplæringsPlaner*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (n.d.).
www.aamr.org. Retrieved 2011 йил 11-05 from AAIDD:
http://aamr.org/content_100.cfm?navID=21

Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: the classic work on how to achieve happiness*. London: Rider.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual Disabilities Across the Lifespan*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.

Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo, : Universitetsforlaget.

Eknes, J., Bakken, T. L., Løkke, J. A., & Mæhle, I. (2008). *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Göransson, K. (1999). *"Jag vill förstå" - om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen ala.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: an introduction*. Boston: Pearson .
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T. L.
- Bakken, J. A. Løkke, & I. Mæhle, *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugen, R., & Bjerke, T. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. In R. Kalleberg, & H. Holter, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus AS.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the classroom* (3rd Edition. utg.). London: Paul Chapman Publishing.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (2003). International advances in self research. Speaking to the future. . In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney, *International advances in self research* (pp. 3-14). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Miezis, A. (2009, Maj 1). Stärkt betoning på kunskap i särskolan. *Specialpedagogik*, ss.24-29.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Oslo.
<http://etikkom.episerverhotell.net/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20%282006%29.pdf>
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rognhaug, B., & Gornæs, U. T. (2008). Spesialpedagogikk. In E. Befring, & R. Tangen. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, T. E. (2007). Developmental Disabilities. Definition, Description, and Directions. In H. P. Parette, & G. R. Peterson-Karlan. Austin, Texas: Pro.ed.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn. Integrating Theory and Practice*. Boston: A Pearson Education Company.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Uddevalla: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utbildningsdepartementet Carlbeck-kommittén. (2003). *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning*. SOU 2003:35. Stockholm: Regeringskansliet.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk.

Vermeulen, P. (2008). *Jeg er noe spesielt: arbeidsbok i psykoedukasjon for mennesker med autisme eller Asperger syndrom*. Oslo: Universitetsforlaget.

WHO. (2006, december 11). *WHO, kapitel 5*. Hentet Mars 2, 2011 fra Mental retardation (F70-F79): <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Wormæs, O. (2010). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Hva tenker du er en betydellesfull aktivitet på skolen?
2. Hva synes du er viktig for eleven i en faglig time på skolen?
3. Hvis jeg sier skolefaglig selvpoppfattelse, hvilke tanker gjør du deg da?
4. Når du tilrettelegger for en bestemt elev, hva bygger du tilretteleggingene på?
 - Kan du gi et eksempel?
5. Hvordan tilrettelegger du for at eleven skall få en god mestringsfølelse i skolefaglige ferdigheter?
 - Kan du gi et eksempel
6. Hvordan motiverer du dine elever?
7. Hvordan tilrettelegger du for at eleven skall mestre det faglige stoffet?
8. Hvordan tror du eleven vil beskrive ferdighetene sine i norsk?
9. Hvordan tror du eleven vil beskrive ferdighetene sine i matematikk?
10. Kan du beskrive eleven når den opplever mestring?
11. Kan du beskrive eleven når den ikke opplever mestring?
12. Tror du elevene dine liker å arbeide med norsk?
 - Kan du beskrive hvordan dem viser det?
13. Tror du elevene dine liker å arbeide med matematikk?
 - Kan du beskrive hvordan dem viser det?
14. Hva gjorde eleven i forrige norsktid?

15. Hva gjorde eleven i forrige matematikktime?
16. Har eleven tilhørighet til vanlig klasse?
17. Har du opplevd at noen av dine elever har gitt uttrykk for at dem har sammenlignet seg med ”vanlige elever”?
 - Kan du gi meg et typisk eksempel på hva eleven sier eller hva han/hun vil snakke om?
18. Hvis jeg hadde spurt elevene, hvem tror du de ville ha svart at de sammenlignet seg med?
19. Hvem tror du som spesialpedagog at de sammenligner seg med?
20. Samtaler du og eleven om hvordan eleven opplever skolehverdagen sin?
 - Hva er tre typiske temaer i en sånn samtale?
21. Er det noe annet du vil si rundt dette tema?

Bilaga 2: Informationsbrev och medgivandeformulär

Hei!

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. Akkurat nå arbeider jeg med min masteroppgave som omhandler temaet *skolefaglig selvoppfatning og mestring hos elever med utviklingshemning*. Jeg er interessert i å finne ut av hvilken betydelse mestring i skolefaglige ferdigheter har for elevens skolefaglige selvoppfatning og hvordan dette kan påvirke eleven som individ.

For å få mer klarhet i dette tema ønsker jeg å intervju spesialpedagoger som har ansvar for tilretteleggingen for elever med lett til moderat utviklingshemning. Intervjuet vil fokusere på pedagogens tanker om elevgruppens selvforståelse og spesialpedagogens tilrettelegging for mestring. Jeg vil bruke lydopptaker og eventuelt ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 22 67 26, eller sende en e-post til idaknik@student.uv.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Ida Niklasson
Blindernveien 41
0371 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av skolefaglig selvoppfatning hos elever med en utviklingshemning og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Bilaga 3: Brev frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.05.2011

Vår ref: 26835 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26835	<i>Betydelsen av skolefaglig selvoppfatning hos elever med utviklingshemning.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne-Lise Rygvold</i>
Student	<i>Ida Niklasson</i>

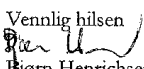
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ida Niklasson, Blindernveien 41, 0371 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26835

Utvalget består av 5-7 spesialpedagoger som jobber med utviklingshemmede elever på barneskolen. Data samles inn via personlig intervju.

Det legges til grunn at spesialpedagogene ikke uttaler seg om identifiserbare enkeltelever i intervjuene, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 04.05.2011.

Førstegangskontakt foretas via rektor ved aktuelle skoler. Utvalget gis skriftlig informasjon om studien, og det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet tilfredsstillende, forutsatt at kontaktopplysninger også om veileder tas med, samt at forespørsel vedrørende IOP-er fjernes, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 04.05.2011. Ombudet ber om at revidert skriv ettersendes.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2011 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f.eks. navn på arbeidssted) fjernes eller endres.