



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Utveckling och lärande för barn med lindrig utvecklingsstörning

- en kvalitativ studie i syfte att finna goda faktorer i
pedagogers ledarskap

Anette Gustavsson och Anna Ödman

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Katharina Jakobsson
Examinator: Birgitta Kullberg
Rapport nr: VT14-IPS-22 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Katharina Jakobsson
Examinator: Birgitta Kullberg
Rapport nr: VT14-IPS-22 SPP600
Nyckelord: barn med lindrig utvecklingsstörning, pedagogiskt ledarskap, inkludering, integrering

Syfte: Denna studie syftar till att identifiera faktorer i pedagogers ledarskap, som främjar utveckling och lärande för barn med lindrig utvecklingsstörning.

Teori: Studien utgår ifrån två lärteorier. Dessa är Jean Piaget som representerar stadieteorin och Lev Vygotskij som representerar det sociokulturella. Piaget anser att barnets tänkande är uppdelat i fyra stadier och att de byggs upp likt steg på en stege. Varje stadie bygger på varandra och det handlar främst om kunskapsutveckling genom barns görande. Vygotskij anser att barnet måste ingå i en social och kulturell kontext för att lära. Det som förenar dessa två är att båda anser att människan bygger sin kunskap på egen hand och att barnet är aktiv för att söka kunskap. Det som skiljer dessa åt är att Piaget har ett konstruktivistiskt perspektiv, medan Vygotskij har ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Piaget utgår från individen medan Vygotskij utgår från gruppen. Utöver dessa används tidigare forskning och litteratur inom pedagogiskt ledarskap i förskola och grundskola som teoretiska utgångspunkter.

Metod: En kvalitativ studie som inspirerats av en hermeneutisk ansats. Studien bygger på intervju med två arbetslag, ett arbetslag på en förskola och ett på en högstadieskola, på en medelstor skolenhet i västra Sverige. Den intervjuemetod vi valt är en ostrukturerad intervjuform med öppna frågor. Den insamlade empirin tolkades utifrån vår förståelse och ny förståelse skapades.

Resultat: Studiens resultat visar fem faktorer i det pedagogiska ledarskapet som främjar lärande och utveckling, för barn med lindrig utvecklingsstörning. Dessa faktorer är förhållningssätt, socialt samspel och kommunikation, didaktisk profession, samverkan och lärmiljö. Pedagogerna var väldigt samstämmiga i sina svar och var rörande överens kring de områden som lyftes fram. Det var sällan en pedagog sa emot eller var av en annan åsikt. Pedagogerna förde en dialog sig emellan, där de bekräftade eller förtydligade varandra. Resultatet visar att pedagogerna arbetar utifrån den sociokulturella lärandeteorin samt att deras pedagogiska ledarskap vilar på ett relationellt perspektiv.

Förord

Att på nytt ge sig in i universitetsvärlden för att läsa specialpedagogik som vuxen är inget beslut som tas över en natt. Det är en process som vuxit fram under år av arbete i skolans värld. När de egna resurserna inte räcker till eller insikt väckts att till att utveckla sig själv i det som upplevs finns där under ytan och bara väntar på att få blomma ut, så är det bara att våga och ta steget fullt ut. Beslutet att studera påverkar de som lever närmast oss och ställer krav på dem som inte tidigare existerat.

För oss har denna resa inneburit att vi växt i yrkesrollen, men även som människor. Inom oss alla finns det potential till storverk, det gäller att finna vad och skapa förutsättningar för att det skall blomma ut. Det sista halvåret har ställt krav på disciplin och planering, vilket påverkat vår omgivning och har samtidigt behövt ta hänsyn till andras behov. Framförallt våra barn har fått vara tätt sammanvävda med denna process och har fått stå tillbaka på helgernas matcher och träningar, men i vetskap om att detta är en övergående period i livet.

I arbetet med denna studie har vi i huvudsak arbetat tillsammans men har gjort följande uppdelning. Anette svarar för de delar som handlar om förskolan medan Anna för de delar som handlar om grundskolan. Inledningskapitlet och de delar som handlar om tidigare forskning, lärandeteorier och litteraturgenomgång har vi arbetat gemensamt med. Anette svarar för granskningen av metodkapitlet och Anna har sammanställt resultat. Vi har båda varit aktiva i datainsamlingen och i bearbetningen av studiens alla delar samt tillsammans gjort det avslutande diskussionskapitlet.

Nu befinner vi oss efter tre års studier vid slutmålet med dessa studier och vi tackar i första hand våra barn som visat förståelse och engagemang och stått ut med oss i alla lägen. Våra familjer som servar oss i bakgrunden, samt våra kollegor som under åren stöttat oss. Ett stort tack till vår handledare Katharina Jacobsson som kritiskt granskat och väglett oss igenom denna studie. Sist men inte minst vill vi stanna upp i nuet, våga se framåt och inse att vi inte bara samarbetat kring denna uppsats, vi har kommit varandra in på livet, sett varandras för – och nackdelar och blivit vänner under processens gång.

Alingsås och Ljung
2014-05-03

Anette och Anna

Innehållsförteckning

Innehåll

1. Inledning	3
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställningar	5
1.2.1 Centrala begrepp	5
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Begreppsförklaring	7
2.1.1 Barn	7
2.1.2 Lindrig utvecklingsstörning	7
2.1.3 Integrering	7
2.1.4 Inkludering	8
2.1.5 Skillnad på integrering och inkludering	8
2.2 Historiskt perspektiv	8
2.2.1 Förskolan	8
2.2.2 Grundskolan	9
2.3 Barns rätt till lärande	9
2.3.1 Skollagen	10
2.3.2 Läroplan för förskolan	10
2.3.3 Läroplan för grundskolan	10
2.3.4 Läroplan för grundsärskolan	11
2.3.5 Salamancadeklarationen	11
2.4 Specialpedagogiskt perspektiv	11
2.4.1 Relationellt perspektiv	12
2.5 Pedagogiskt ledarskap	12
2.5.1 Förhållningssätt	14
2.5.2 Socialt samspel och kommunikation	15
2.5.3 Didaktisk profession	17
2.5.4 Samverkan	18
2.5.5 Lärmiljö	19
3. Lärandeteorier	21
3.1 Stadieteori	21
3.2 Sociokulturellt	21
3.3 Jämförelse mellan Piaget och Vygotskij	22
4. Metod	23

4.1 Metodval.....	23
4.2 Urval	23
4.3 Genomförande	24
4.3.1 Pilotstudie	24
4.3.2 Tillvägagångssätt	24
4.3.3 Analys av genomförandet.....	26
4.3.4 Analys av intervju	26
4.4 Studiens tillförlitlighet	27
4.5 Etiska aspekter	27
5. Resultat och analys.....	29
5.1 Förhållningssätt.....	29
5.1.1 Resultat förskola	29
5.1.2 Resultat grundskola	30
5.1.3 Analys förskola.....	31
5.1.4 Analys grundskola	32
5.1.5 Slutsats	33
5.2 Socialt samspel och kommunikation	33
5.2.1 Resultat förskola	33
5.2.2 Resultat grundskola	34
5.2.3 Analys förskola.....	35
5.2.4 Analys grundskola	36
5.2.5 Slutsats	37
5.3 Didaktisk profession.....	37
5.3.1 Resultat förskola	37
5.3.2 Resultat grundskola	38
5.3.3 Analys förskola.....	39
5.3.4 Analys grundskola	40
5.3.5 Slutsats	41
5.4 Samverkan	41
5.4.1 Resultat förskola	41
5.4.2 Resultat grundskola	42
5.4.3 Analys förskola.....	43
5.4.4 Analys grundskola	43
5.4.5 Slutsats	44
5.5 Lärmiljö.....	44
5.5.1 Resultat förskola	45
5.5.2 Resultat grundskola	45
5.5.3 Analys förskola.....	46
5.5.4 Analys grundskola	47
5.5.5 Slutsats	48
6. Diskussion	49

6.1 Metoddiskussion	49
6.2 Resultatdiskussion	49
6.3 Avslutande reflektioner	51
7. Fortsatt forskning	53
Referenslista	54
Bilagor	57
Bilaga 1	57

1. Inledning

Vi ser ett pussel med motivet av ett träd. Detta träd är ett barn, en människa, som ska växa sig stark för att möta livet. För att växa behöver trädet näring, likt ett barn behöver näring för att växa i sitt lärande och sin utveckling. Längst ner på pusslet börjar resan med de första bitarna. Det är stadiga rötter, som ska bära trädet i många år. De ska klara av att hålla och stötta trädet i hårda stormar, det ska då stå tryggt på marken. Pusselbitar byggs på, stammen växer. Trädet får grenar, löv slår ut och för varje år som går växer sig trädet starkare och starkare. Blir större och större av den näring det ges av god jord, vatten, sol och omsorg. Alla dessa bitar behövs för trädets växande. För att ett barn ska växa, likt trädet, i sitt lärande och sin utveckling, behövs det pedagoger med ett bra ledarskap, som ser vad barnet behöver för näring för att växa.

I förskolan och grundskolan möts dagligen barn med olika behov och förutsättningar att tillägna sig kunskap. Det ställs höga krav på pedagoger i förskola och grundskola att möta och bemöta barnen i deras lärande och utveckling. Det saknas, upplever vi, att det alltför sällan diskuteras kring det pedagogiska ledarskapet i mötet med barn med lindrig utvecklingsstörning.

Det är viktigt att poängtera att det inte finns några enkla knep för att lösa de utmaningar som pedagogen ställs inför i sin vardag i förskola och grundskolan. Dock är det, enligt Skolverket (2013) viktigt att undervisning vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, samt att de strategier man som pedagog väljer att forma sin undervisning utifrån, drar åt samma håll eller samspelar för att skapa lärande. För att det skall fungera i praktisk vardag är det viktigt att forskningen, anser Skolverket (2013) utgår från praktisk vardag i förskola och grundskolan, för att på så sätt kunna bidra med kunskap kring olika företeelser i förskolan och grundskolan så som strategier för en specifik grupp barn, lärmiljö, bedömning eller pedagogiskt ledarskap.

Att alla barn i förskolan och grundskolan känner sig delaktiga i dess verksamhet, menar Skolverket (2013) är en viktig faktor för att lära och utvecklas. När känner sig ett barn inkluderat och när är ett barn inkluderat? För att lyckas med en inkluderande verksamhet behöver pedagoger och rektorer/förskolechefer stöd och de behöver starta arbetet med att förankra själva förhållningssättet. Därefter behöver pedagogen få verktyg att möta den naturliga variation av barn och unga som finns (Skolverket, 2013). Ett inkluderande utbildningssystem är, enligt OECD en bättre investering för marginaliserade grupper än andra insatser för att stödja dessa grupper (Skolverket, 2013). Socialstyrelsen (2010) menar vidare att skolprestationer går, till skillnad från kön och tidiga erfarenheter från barndomen att påverka och att förskolan och grundskolan måste hjälpa utsatta barn och unga. Internationella studier visar, enligt UNESCO (Skolverket, 2013) att inkluderande utbildningsformer är det effektivaste sättet att skapa solidaritet mellan alla barn.

Både förskolans läroplan (Skolverket, 2010) och grundskolans läroplan (Skolverket, 2010) förordar en inkluderande verksamhet, det vill säga en verksamhet som är till för alla barn, som möter alla barn och som anpassas efter individens behov. I grundskolans arbete med inkludering är pedagogen en mycket viktig faktor som påverkar barns lärande (Hattie, 2009). Lärarens förmåga att skapa trygghet och lust att lära i en lärandekontext anpassad för alla barn

kräver kunskap om hur lärande skapas, samt vilket perspektiv pedagogen väljer att utgå ifrån i förhållande till den egna pedagogiska praktiken (Säljö, 2000).

Inkludering av barn med lindrig utvecklingsstörning, är ett viktigt ämne och område att lyfta, menar vi, då forskning visar att inkludering gynnar alla barn, samt är ett led i samhällets övergripande mål att sträva efter normaliseringsprincipen (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Att koppla forskning till praktisk pedagogisk vardag genom att utgå från pedagogers egna tankar kring integrerade barn med lindrig utvecklingsstörning visar, förhoppningsvis, på gynnsamma metoder att lyckas i vardagsarbetet kring dessa barn, men även vilka hinder pedagoger ställs inför och behöver hantera på ett professionellt sätt som gynnar lärande. För oss, som är blivande specialpedagoger, är detta nyttig kunskap och erfarenhet, men vår förhoppning är att studien blir användbar vid utformning av lärmiljöer, även i andra sammanhang på för- och grundskolor.

Denna studie har valt att fokusera på pedagogiskt ledarskap som utgångspunkt för verksamhetens intention att utveckla barn med lindrig utvecklingsstörning i en skolkontext med socialt samspel med icke utvecklingsstörda barn. Ineland, Molin och Sauer (2009) refererar till bland annat Haug (2004) som menar att på senare år har forskning kring funktionshinder i grundskolan, med utgångspunkt i samspel mellan funktionshindrade och icke-funktionshindrade fått ökad uppmärksamhet, både inom förskola och grundskola. Hattie (2009) lyfter att pedagogen har en avgörande betydelse för resultatet av förskolans och grundskolans arbete. Jensen och Low (2009) anser att ett pedagogiskt ledarskap innebär att pedagogen har förmågan att skapa en positiv inkluderande verksamhet. Ett pedagogiskt ledarskap innebär även att skapa arbetsro samt motivera barnen till lärande. Det vilar ett stort ansvar på pedagogen att skapa en god lärmiljö för barn med lindrig utvecklingsstörning. Det är av stor vikt, anser vi, att pedagoger utvecklar sitt ledarskap och får verktyg att verka i en lärmiljö, där alla barn får möjlighet att utvecklas och lära i ett socialt sammanhang samt att barn får känna delaktighet.

1.1 Syfte

Denna studie syftar till att identifiera faktorer i pedagogers ledarskap, som främjar utveckling och lärande för barn med lindrig utvecklingsstörning.

1.2 Frågeställningar

Vad anser pedagoger är viktiga faktorer att ta hänsyn till i arbete med barn med lindrig utvecklingsstörning?

Vad anser pedagoger karaktäriserar ett pedagogiskt ledarskap som är gynnsamt i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning?

1.2.1 Centrala begrepp

De centrala begreppen i studien är lindrig utvecklingsstörning, integrering, inkludering och pedagogiskt ledarskap.

Beck och Jensen (2011) hänvisar till WHO och ICD-10 (diagnoskriterier), när de förklarar att tillståndet för lindrig utvecklingsstörning är en försening eller en brist i sina förmågor inom det språkliga, motoriska, sociala färdigheter samt det kognitiva.

Ursprungligen betyder integrering gemenskap eller helhet (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Inkludering innebär att verksamheten skall vara utformad för att passa alla barns behov (Nilholm, 2012).

Pedagogiskt ledarskap innebär att pedagogen skall kunna leda den pedagogiska verksamheten utifrån styrdokumentens intentioner (Skolinspektionen, 2012). Pedagogiskt ledarskap innebär att pedagogen har förmågan att skapa en positiv inkluderande verksamhet, skapa arbetsro samt motivera barnen till lärande (Jensen & Low, 2009). Pedagogiskt ledarskap skall i denna studie inte förknippas med rektors ansvar att leda och fördela arbetet på enheten, utan handlar om till det ledarskap pedagogen själv har.

2. Litteraturgenomgång

2.1 Begreppsförklaring

2.1.1 Barn

I studien användes samlingsbegreppet ”barn”. Med barn menas varje människa under 18 år (SFS 2010:800).

2.1.2 Lindrig utvecklingsstörning

Enligt Skolverket definieras utvecklingsstörning som *en nedsatt intelligensförmåga i kombination med nedsatt adaptiv förmåga eller beteende* (Skolverket, 2013). Gränsen mellan det som betraktas som normalt och utvecklingsstört är hårfin. Att vara utvecklingsstörd innebär, enligt Olsson och Olsson (2007) att barnet följer samma mönster i utvecklingen som normala barn gör beträffande känslomässig utveckling. Författarna menar att det i arbetet med dessa barn är viktigt att ha kunskap om generella svårigheter för denna kategori barn, men viktigast är att använda den kunskap som pedagogen har om barns utveckling. Pedagogen behöver samtidigt ha förståelse för att barn med lindrig utvecklingsstörning generellt har en långsammare inlärning och behöver längre tid för att lära, vilket innebär att lindrig utvecklingsstörning oftast upptäcks i skolåldern, då man konstaterar att barnet behöver mycket stöd och hjälp. Barn med lindrig utvecklingsstörning har, enligt författarna en gräns för den kognitiva utvecklingen och generellt sett kan dessa barn inte förstå abstrakt tänkande. Barnet är här och nu och är beroende av konkreta upplevelser samt svårigheter att tänka om i nya händelser som uppstår runt dem. Författarna menar att dessa barn är beroende av konkreta inlärningsituationer för att lära och repetition är viktig. Även den motoriska och språkliga utvecklingen sker långsammare. Vidare har barn med lindrig utvecklingsstörning svårare att tolka och uppfatta det som händer runt omkring dem samt att sortera information och se det som är viktigt i en situation.

2.1.3 Integrering

Genom forskning om utvecklingsstörning och integration (Ineland, Molin & Sauer, 2009) har man definierat fyra steg i integreringsbegreppet och dessa är fysisk, funktionell, social samt samhällelig integrering. Den fysiska integreringen innebär att särskolan lokaler är placerade i grundskolans lokaler och genom den funktionella integreringen innebär det att alla på skolan, oavsett om barnet går i grundskolan eller särskolan, använder alla samma gemensamma utrymme, till exempel matsalen. I den sociala integreringen upplever barnet att det ingår i det sociala samspelet och i gemenskapen i samvaro med icke utvecklingsstörda barn. Att vara samhälleligt integrerad innebär att få ta del av gemenskapen i samhället på lika villkor som icke utvecklingsstörda.

En översyn av forskning inom ämnet integrering i grundskolan (Ineland, Sauer & Molin, 2009) har gjorts av bland annat Haug (2004) och där framkommer det att stor del av forskningen handlar om diagnostisering och individens svårigheter. Enligt Emanuelsson (1996) är ett av de främsta hoten mot en integrerad verksamhet är värderingar som leder till utpekande av det avvikande. Slutsatsen Haug (2004) dra av forskningsöversikten är att fokus för såväl praktisk verksamhet som forskning bör ligga på hur integrering går till samt vilka konsekvenser det blir. Integrerad undervisning blir inte meningsfull om inte undervisningen

ses över och anpassas efter de förutsättningar som krävs. Det innebär i praktiken att ett barn kan vara segregerad i en integrerad verksamhet om barnet inte har reella möjligheter att påverka och vara delaktig utifrån förmåga. Både målsättning, planering och genomförande behöver enligt Emanuelsson (1996) syfta till att optimera barnets möjligheter.

2.1.4 Inkludering

Inklusion innebär en inkluderande verksamhet (Olsson & Olsson, 2007), det vill säga en förskola och grundskola för alla. För att nå därhän bör, enligt författarna det första steget vara att se variation och olikhet som något positivt och inte fokusera på normalitet. Nilholm (2007) anser att det grundläggande ska vara att både förskolan och grundskolan ska vara utformad för att passa alla barn och inte tvärtom. Nilholm (2012) förklarar vidare att förskolan har en mer inkluderande verksamhet där det enskilda barnets mål inte varit i centrum utan tyngdpunkten har varit lek och att fungerar i ett socialt sammanhang, medan det i grundskolan i högre grad är varje enskild individ som är i centrum, då fokus läggs mer på varje barns kunskapsmål. Säljö (2000) menar att det krävs att skolledningen driver inkluderingsprocesser och att alla i utbildningskedjan har ett inkluderande förhållningssätt.

2.1.5 Skillnad på integrering och inkludering

Olsson och Olsson (2007) menar att skillnaden mellan integrering och inkludering är att inkludering mer är ett begrepp som uttrycker en demokratisk tanke kring hur verksamhet och undervisning skall organiseras. Begreppet integrering är användbart då någon är segregerad och verksamheten skall verka för ökad delaktighet för personen, medan inkludering förutsätter rätten att vara delaktig. (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Enligt Nilholm (Skolverket, 2013) skall förskolan och grundskolan anpassas så att den fungerar för den normalvariation som finns bland barn och unga, snarare än att anpassas till avvikande barn i verksamheten. Integrering innebär att barnet som avviker, skall anpassas in i den befintliga organisationen. Problemen som uppstår blir ofta individualiserade och ansvaret läggs på barnet istället för på organisationen. Skollagen uttrycker att det i utbildningen skall tas hänsyn till barns olika behov samt att de skall ges det stöd och den stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. Det skall finnas en strävan att utjämna förutsättningar för lärande.

2.2 Historiskt perspektiv

2.2.1 Förskolan

Förskolan har under sin uppbyggnad befunnit sig under sociala sektorn och inte under utbildningssektorn (Skolverket, 2004). I SOU 2003:35 samt enligt Skolverket (2004) går det att finna att det på 1950-talet var vanligt att barn med utvecklingsstörning gick i särskolans egna förskolor. Dessa förskolor drevs av landstinget. På de orter det var för få barn med utvecklingsstörning för att bedriva förskola för dessa barn sökte man så kallat integrationsavtal. Det innebar att barn med utvecklingsstörning fick gå på de kommunala förskolorna med integrerande lösningar. 1968 var ca 4 % av barnen med utvecklingsstörning inskrivna i den kommunala förskolan och 1985 var 89 % av barnen med utvecklingsstörning inskrivna i den kommunala förskolan. Socialstyrelsen har alltid hävdad att integration är det som ska föredras före särlösningar och om inte verksamheten kan tillgodose de behov barnet är i stöd av så ska det prövas hur och i vilken form det särskilda stödet ska ges.

Vid en historisk tillbakablick går det att urskilja förändringar i vår syn på barn och vuxna med utvecklingsstörning. Det första steget mot integrering i våra förskolor skedde i och med att Sverige fick allmän förskola år 1975. Samtidigt förändrades samhällssynen på barn med utvecklingsstörning, vilket ledde fram till att alla barn fick vara tillsammans i förskolan (SOU 2003:35). Idag finns det inga speciella förskolor för barn med utvecklingsstörning, utan den verksamhet som bedrivs på förskolor i Sverige är en inkluderande verksamhet för alla barn.

2.2.2 Grundskolan

Fram till 1968 var barn med lindrig utvecklingsstörning hänvisade till hjälpklasser eller svagklasser för att få behovet av utbildning tillgodosett. I och med omsorgslagen från 1968 kom antalet barn i särskolan att öka, då det blev skolplikt i Sverige även för dessa barn. Särskolan kom att lokalintegreras i grundskolan då elevantalet växte och ett samarbete mellan de båda skolformerna kom att utvecklas. Lgr 69 var den första läroplan som möjliggjorde integrering av barn med funktionshinder (Skolverket, 2005).

För grundskolans del skiljer det sig åt i förhållande till förskolan. Detta beror framförallt på att förskolan inte har några kunskapskrav, vilket grundskolan har. Målgruppen för grundsärskolan är de barn som inte når upp till grundskolans lägst ställda kunskapskrav och som har diagnos utvecklingsstörning (Skolverket, 2013). Barn med lindrig utvecklingsstörning kan välja att få sin undervisning som integrerade i grundskolans verksamhet, men de läser då utifrån grundsärskolans läroplan (SFS 2010:800). Hänsyn skall tas till barnets bästa. För att ha rätt till särskola krävs att eleven har en utredd utvecklingsstörning. Utredningen innefattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning (Skolverket, 2013).

2.3 Barns rätt till lärande

Den första lagen för individerna med utvecklingsstörning kom år 1944. Det innebar att de ”bildbara” barnen i ålder 7-21 år gavs rätt till utbildning. Den var för barn som inte kunde tillgodogöra sig den undervisning som folkskolan erbjöd. Utbildningen som vände sig till dessa barn hade fokus på vård och utbildning. År 1968 kom omsorgslagen (Söder, 2004; Olsson & Olsson, 2007; Gotthard, 2007). Det centrala i denna lag, enligt författarna var det samhällets ansvar att integrera människor med utvecklingsstörning i olika verksamheter, såsom förskola och träningskola samt gruppboheter och dagcenter för vuxna. Nu öppnades det upp för integrering och särskolans klasser integrerades i den vanliga skolan, samt att det startades flera träningskolor för de barn som tidigare ansågs obildbara. Vidare menar författarna att utvecklingen gick fort fram och att omsorgslagen från 1968 behövde förnyas, vilket skedde 1986 då Sverige fick en ny omsorgslag. Det som låg till grund för denna lag var att alla människor med lindrig utvecklingsstörning skulle få chans att leva i samhället på samma villkor som alla andra samt att det innebar fler möjligheter för barn med utvecklingsstörning (Söder, 2004; Olsson & Olsson, 2007; Gotthard, 2007). Omsorgslagen uppmärksammade även hur viktigt det var att barn med utvecklingsstörning tidigt hade behov med stimulans andra barn och att ingå i ett socialt sammanhang (SOU 2003:35). År 1994 ersattes omsorgslagen med lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS (Svensson Höstfält, 2013).

2.3.1 Skollagen

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) skall all utbildning utgå från barnets bästa. Med barn menas varje människa under 18 år och barnets åsikter skall i möjligaste mån kartläggas så långt det är möjligt. Barnet har rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. I förhållande till mognad och ålder skall dessa åsikter tillmätas betydelse. Av skollagen framgår att målgruppen för grundsärskolan är de barn som bedöms inte nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning eller barn med betydande och bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada, orsakad av yttre våld eller sjukdom (Skolverket, 2013).

I skollagens 3:e kap. 3§ (SFS 2010:800) framgår det att barn och elever skall ges den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att barnet skall kunna utvecklas så långt det är möjligt utifrån barnets egna förutsättningar. De barn som inte bedöms nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av utvecklingsstörning skall enligt kap 7 5§ tas emot i grundsärskolan. Mottagande i grundsärskolan prövas av barnets hemkommun och skall föregås av en pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk bedömning. Utredningen skall genomföras i samråd med barnets vårdnadshavare. Beslutet kan överklagas.

För varje skolform finns en läroplan (SFS 2010:800 kap.1 11§) vilken skall styra verksamhetens inriktning samt innehåll. Läroplanerna bygger på skollagen samt vilar på samhällets grundläggande demokratiska värderingar om delaktighet, lärande, inkludering och trygghet.

2.3.2 Läroplan för förskolan

Förskolan finns för alla barn. De barn som av olika anledningar är *”i behov av särskilt stöd för sin utveckling har en särskild rätt till plats i förskola eftersom förskolan anses vara ett viktigt stöd i barnens utveckling.”* (Skolverket, 2013, s.16) Förskolans verksamhet ska anpassas till alla barn. Alla barn ska få uppleva hur det känns att göra framsteg, att få vara en tillgång i barngruppen samt få möjlighet att övervinna svårigheter. Barngruppen är en viktig del i lärandet och barn ska lära tillsammans med andra barn och vuxna. I förskolan lyfts både språket och den pedagogiska lärmiljön som viktiga komponenter i barns lärande och utveckling. Förskolan har ett ansvar att skapa ett förtroendefullt samarbete med vårdnadshavarna så att hem och förskolan har en god samverkan (Skolverket, 2010).

2.3.3 Läroplan för grundskolan

Grundskolan är en obligatorisk skolform och *”syftar till att eleven skall inhämta och utveckla kunskaper och värden. Verksamheten skall främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen skall förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.”* (Skolverket, 2010, s.7)

Grundskolans har till uppgift att skapa förutsättningar för att alla elever skall kunna utvecklas så långt det är möjligt. Alla elever skall få den ledning och den stimulans de behöver i sitt lärande samt i sin personliga utveckling för att de utifrån sina förutsättningar skall nå så långt

det är möjligt i förhållande till utbildningens mål. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade och ligger till grund för skolans uppdrag. Skolan skall sträva efter att vara en trygg miljö där alla elever är en del av en levande social gemenskap (Skolverket, 2010).

2.3.4 Läroplan för grundsärskolan

Grundsärskolan vänder sig till den målgrupp, vilka har rättighet att läsa efter grundsärskolans läroplan, det vill säga elever med någon form av utvecklingsstörning. I likhet med grundskolans läroplan innehåller grundsärskolans läroplan tre delar, vilka är: skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen, samt kursplaner med centralt innehåll och kunskapskrav.

Den första delen, skolans värdegrund och uppdrag, är lika för grundskolan och grundsärskolan. Den andra delen, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen, liknar den för grundskolan men innehåller anpassade mål för grundsärskolan och träningsskolan. Den tredje delen skiljer sig åt i kunskapskraven, mellan grundskolan och grundsärskolan och är anpassade efter målgruppens förutsättningar (Skolverket, 2010).

2.3.5 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådets skriftserie, 2/2006) är ett internationellt styrdokument. Vid upprättandet av Salamancadeklarationen antogs riktlinjer, principer, inriktning samt praktik i undervisning av barn med särskilda behov. En viktig grund var att alla barn skulle få möjlighet att integreras med varandra och lära av varandras olikheter. Salamancadeklarationen menar att en förskola och skola som arbetar med ett integrerandearbetsätt värderar olika områden, såsom pedagogisk, socialt samt ett ekonomiskt berättigande. ”*Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstempo och därvid ge alla kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället. Stöd och tjänster skall tillhandahållas kontinuerligt och svara mot uppkomsten av särskilda behov i varje enskild skola.*” (Svenska Uneskorådets skriftserie, 2/2006, s.8)

2.4 Specialpedagogiskt perspektiv

Enligt Svensson Höstfält (2013) beskriver Persson två olika specialpedagogiska perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Det som skiljer dessa åt är att i det kategoriska perspektivet läggs svårigheten hos barnet och i det relationella perspektivet ser pedagogen på miljön och samspelet kring barnet. Denna studie kommer att utgå från det relationella perspektivet. Detta val görs utifrån den lagstiftningen som finns genom skollag där det står barn i behov av särskilt stöd. Persson (2007) ger sin tolkning av detta och enligt honom skall denna formulering tolkas så att den pedagogiska miljön och arbetet utgår från barnet och anpassas efter var och ens förutsättningar. Enligt Rosenkvist (2007) har tidigare forskning kring barn med utvecklingsstörning ofta haft ett kategoriskt perspektiv, där barnet är bärare av problemet, medan forskare som Szönyi (2005) genom sin forskning antagit ett relationellt perspektiv där läraren och grundskolans organisation bör anpassas till barnet.

2.4.1 Relationellt perspektiv

Persson (2007) beskriver att inom det relationella perspektivet är det nödvändigt att se vad som händer mellan olika aktörer i interaktionen, förhållandet och samspelet. Det är viktigt att se vad som sker i samband med förändringar i miljö och hur det påverkar barnen i deras lärande och utveckling. Att arbeta utifrån det relationella perspektivet innebär för pedagoger att anpassa och planera lärmiljöer och differentiering i undervisningen utifrån barns olikheter. Svensson Höstfält (2013) förklarar att i det relationella perspektivet är det betydelsefullt att de pedagogiska aktiviteterna sker tillsammans med andra professioner, att de olika yrkena samarbetar kring barn i svårigheter för att skapa bra lärmiljöer och gynnsamma utvecklingsmöjligheter. De ändringar som görs i miljön ger effekter för barnet. När verksamhetens miljö och pedagogers förhållningssätt bygger på det relationella perspektivet så innebär det att det bygger upp ett långsiktigt arbete kring barnet.

Det relationella perspektivet har sitt fokus på barn i svårigheter. Barnet ses i hela sin situation. Att försöka identifiera skälen till svårigheterna och se på verksamhetsmiljö kring barnet och på vilket sätt dagen och undervisningen organiseras (Rosenqvist, 2007). Relationella perspektivet har sin blick på samspelet mellan omgivningen och individen (Ahlberg, 2007). Johansson och Pramling Samuelsson (2003) menar att förskolans läroplan bygger på att kunskap ses som en relation mellan barnet och dess tillvaro. Detta betyder att barnets handlande baseras på den tillvaro barnet vistas i. Den bygger på de händelser och erfarenheter barnet bär med sig samt den tillvaro barnet riktar sig emot. Synen på lärande är relationell och interaktiv. Tidigare ansåg man att svårigheten fanns hos barnet och såg till det enskilda barnets mognad, men i den nya läroplanen för förskolan ses barnet som medskapare. Enligt Nilholm (Skolverket, 2010) innebär inkludering att se barns olikheter som positivt och att verksamheten anpassas efter att tillgodose de olika behov som finns inom en normalvariation. Det gemensamma lärandet blir viktigt. Persson (Skolverket, 2013) menar att det finns en tradition i både förskola och grundskola att skjuta över problemen på barnet, vilket kallas för att inta ett kategoriskt perspektiv till skillnad från styrdokumentet, vilka förespråkar ett relationellt perspektiv. Nuvarande läroplan är tydligt förankrad i det relationella perspektivet och menar att verksamheten anpassas efter de behov barnet har och att organisationen har det övergripande ansvaret för barnets eller den unges lärande och utveckling.

2.5 Pedagogiskt ledarskap

Att pröva sig fram och reflektera över det som sker i klassrummet är viktiga komponenter i ett professionellt ledarskap. Den verksamhet den pedagogiska ledaren skall vara ansvarig för skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Det innebär att metoder skall utgå från aktuell forskning och historiskt sett har kopplingen mellan forskning om undervisning och pedagogens skolvardag varit svag. En orsak till detta kan vara att det varit svårt för pedagogen att skapa användbar kunskap i vardagen utifrån forskningen. Grundläggande i det vetenskapliga arbetet är att ifrågasätta och problematisera, samt sätta in kunskaper i ett sammanhang, vilket är viktigt då man utvecklar en praktisk pedagogisk verksamhet med pedagogen som ledare i klassrummet (Skolverket, 2013).

Skolinspektionen (2012) definierar pedagogiskt ledarskap som en förmåga att kunna leda den pedagogiska verksamheten utifrån författningarna. Pedagogernas professionella ansvar skapar förutsättningar för att den pedagogiska verksamheten utvecklas kvalitativt. Enligt

skolinspektionen är pedagogiskt ledarskap allt som handlar om att tolka målen samt att finna vägar för att möjliggöra en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i grundskolan. Vidare behöver det pedagogiska ledarskapet bidra till att förbättra grundskolans resultat så att varje barn når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling.

Jensen och Low (2009) definierar pedagogiskt ledarskap som förmågan att skapa en positiv inkluderande verksamhet, skapa arbetsro samt motivera barnen till lärande. Med detta vilar ett stort ansvar på pedagogen att skapa en god lärmiljö samt kunna hantera det maktövertag pedagogen har som vuxen. Den pedagogiska ledaren ställs inför utmaningar och behöver ha verktyg för att bedriva ett ledarskap med omsorg och eftertanke.

Jensen och Low (2011) refererar bland annat till Nielsen (2009) som diskuterar det faktum att forskare i stort sett är överens om att allt lärande sker i någon form av relation samt i en kontext. Författaren menar att det pedagogiska ledarskapet bör botten i förmågan att skapa utvecklande gemenskaper. Både pedagogers och föräldrars inställning till lärmiljön har betydelse för skapandet av en samvarokultur i förskolan och grundskolan med ett gemensamt ansvar för lärmiljön. Författaren menar vidare att det är viktigt att satsa på en gemenskap, framförallt för de barn som befinner sig i riskzoner eller riskerar att hamna i utsatta situationer. Samtidigt skulle vår gemenskap vara fattigare om det inte fanns utrymme för olikhet. Det gäller att hitta barnets ”gåva” till gemenskapen. Förändring för barnet är beroende av att kontexten eller det sammanhang som råder förändras. Det kan vara både den fysiska miljön och den moraliska. Ett pedagogiskt ledarskap behöver, enligt författarna även utgå från demokratiska värden samt grundläggande insikter om undervisning inom ramen för en grupp. Undervisning är att skapa mening i en grupp och en strävan att lära sig något. Lärande är barnets konstruktion av kunskap, färdigheter och värderingar. Ett pedagogiskt ledarskap präglas av att även barnets personliga och sociala utveckling hamnar i fokus. Ett ensidigt arbete med kunskaper kan medföra att barnets relationer åsidosätts, vilket påverkar både hälsa och studieresultat.

Ett pedagogiskt ledarskap är beroende av en mängd ”tyst kunskap” som är värdefull. Det går inte vara ledare i klassrummet enbart med teoretisk kunskap som grund. Den tysta kunskapen behöver verbaliseras och bli en viktig grundsten i det pedagogiska ledarskapet (Skolverket, 2013). Det är viktigt att pedagogen kan kartlägga klassens lärmiljö och hur den påverkar barnets agerande. Barnen inte bara anpassar sig efter den struktur pedagogen formar lärmiljön utifrån, de påverkar även utformningen av undervisningen och den kultur som råder i klassrummet. Ledarskap ses som ett relationellt begrepp, enligt Jensen och Low (2011), och pedagogen behöver ta hänsyn till klassens inbördes relationer för att kunna leda klassen och skapa en lärmiljö som fungerar i kontexten för klassen.

Pedagogiskt ledarskap är mångfasetterat och spänner över flera olika områden. För att nå resultat som ledare är det viktigt att ledarskapet är meningsskapande och att du som pedagogisk ledare är en trovärdig ledare i andras ögon (Svedberg, 2012). Enligt Ludvigsson (2014) samproduceras det pedagogiska ledarskapet tillsammans med rektor och delvis även vårdnadshavare och påverkas av pedagogens utbildning, bakgrund samt kultur. Det professionella sammanhanget är avgörande för kvaliteten i ledarskapet. Det som särskiljer pedagogiskt ledarskap från övrigt ledarskap är att det är politiskt styrt i form av statliga direktiv och behöver förhålla sig till dessa yttre lagkrav i det inre pedagogiska arbetet, där pedagogen skall fungera som ledare.

2.5.1 Förhållningssätt

Öhman (2006) framhåller tre olika förhållningssätt pedagoger kan ha gentemot barnen. Dessa är det samspelande, den instabila och till sist den kontrollerande. I ett förhållningssätt där samspelet dominerar så är pedagogen lyhörd och engagerad i barnens intressen. De låter barnen ta initiativ och prova saker. Det är ett väldigt tillåtande förhållningssätt. Johanssons (2005) forskning visar att pedagoger med detta förhållningssätt bemöter pedagogerna barnet som en medmänniska, en individ med egna önskningar, behov samt förmågor. Enligt författaren lyssnar pedagogerna in och tar tillvara på att möta barnet på dess villkor, skapar sig förståelse för barnets erfarenheter, personlighet samt behov. Författaren menar vidare att pedagogen utgår från barns erfarenheter och känsla av kontroll, vilket innebär att pedagogerna stötar barnet i att ha överblick och kontroll på sin egen existens.

I ett instabilt förhållningssätt (Öhman, 2006) så samspelar pedagogerna med barnen, men de håller distans som kan leda till ett emotionellt avstånd. Pedagogerna pendlar mellan att vara frikostiga och kontrollerande. Johansson (2005) lyfter i sin forskning att utifrån detta förhållningssätt utgår pedagogerna från sig själva och att det är pedagogernas mål som är det centrala. Ibland kan pedagogerna utgå ifrån barnens önskemål och behov, men oftast är det pedagogernas tankar om vad som är mest gynnsamt för barns utveckling som styr före barnens intresse och erfarenheter av upplevelser.

I det kontrollerande förhållningssättet (Öhman, 2006) vill pedagogen ha kontroll. Det som står i centrum är struktur, vilket ibland kan leda till en maktkamp och dålig stämning. Pedagogerna håller strikt distans och ta inte till vara på barns intresse. Detta förhållningssätt leder till att pedagogerna hindrar och begränsar barns handlande (Johansson, 2005). Forskningen visar vidare att pedagogerna väljer att tro att barnen har negativt uppsåt med sina handlingar, att de utmanar pedagogerna samt att pedagogerna anser att barnen gör saker utan tillåtelse och att de gör saker utan avsikter. Detta leder till maktkamp och konflikter mellan barn och pedagog.

Det förhållningssätt pedagogen har i mötet med barn påverkar barns bild av sig själva och den uppfattning det skapar om sig själva (Benn, 2003). Öhman (2006) lyfter att det är av vikt att pedagoger ser barnet och att förstå barns perspektiv. Har pedagogen denna förmåga så ökar möjligheterna för barn att utveckla en god självkänsla samt att läroprocessen gynnas. Brockstedt (2004) förklarar vidare att för att kunna ge det rätta stödet och rätt redskap för utveckling måste pedagoger observera barnet i situationen för att få förståelse för vilka svårigheter barnet har. Blir ett barn mött av pedagoger som tror på barnet och har en tro på att barnet kan lära sig så ökar barnets tro på sig själv och får en känsla av att ” jag kan”. Pedagogen har en viktig roll i sitt bemötande och kan vara avgörande för barns sociala och emotionella utveckling vilket i sin tur leder till att den kognitiva förmågan utvecklas. I och med att den förmågan utvecklas så kommer barnets sociala samspel och känsloliv främjas.

I samhället eller i skolans arbete med barn med utvecklingsstörning är bemötandets etik en viktig faktor att ta hänsyn till. Flera studier visar på den asymmetri som råder vid relationer mellan barnet och den vuxne. Myten om den ”eviga barndomen” (Ineland, Molin & Sauer, 2009, s.175) innefattar ett synsätt som betyder att personen med utvecklingsstörning är beroende av andra för att klara av sitt liv. Det innebär vidare att den professionella vuxne har tolkningsföreträde. Den rådande normaliseringsprincipen har gett upphov till spänningar mellan vad som anses vara normalt och friheten för individen att välja väg i livet. Personer med utvecklingsstörning måste många gånger förhålla sig till det som den professionella

vuxne anser är normalt och social acceptabelt. Relationen och förhållningssättet måste samtidigt präglas av respekt, trygghet och omtanke om personen.

En föreställning som råder är att *”om bara bemötandet är bra, så kommer personer med utvecklingsstörning att få en bra tillvaro.”* (Ineland, Molin & Sauer, 2009, s. 180) Det förutsätter dock att den professionelle har en god bild av vad som karaktäriserar ett gott bemötande. Detta arbete handlar framförallt om, enligt författarna att utöva en moral, vilken bygger på en genomtänkt och reflekterad etik. Etik finns både i mötet mellan individer och i mötet mellan individ och organisation. Den professionelle vuxne har en viktig uppgift att reflektera över samt synliggöra de normer och värderingar, vilka ligger till grund för det goda mötet. Författarna menar att antalet barn med intellektuella funktionshinder under senaste 10 åren har fördubblats, vilket troligtvis kommer att få konsekvenser för samhället. Idag märker de flesta människor inte av detta om de inte är verksamma inom till exempel särskola eller habilitering, men när dessa unga människor växer upp och skall beredas tillträde till vuxenlivet, enligt normaliseringsprincipen, kommer det med stor sannolikhet att påverka även människor utanför personens närhet. Det är viktigt, anser författarna att tillvarata dessa ungas tankar om vuxenlivet redan under skolåren samt ta reda på hur de resonerar kring sig själva och det som erbjuds dem som vuxna. Enligt projektet Delaktighet i olika världar (Molin, 2008) vänder sig dessa ungdomar i den nya särskolegenerationen emot att andra skall ha ett övergripande ansvar för deras vardagliga beslut och val. Livet efter särskolan ger dem möjlighet att komma bort ifrån en organiserad omsorg och trygghet och få ökade möjligheter att vara delaktig på lika villkor. Att leva med utvecklingsstörning är komplext och fullt av motsägelser då meningsskapande processer kräver handledning (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

De sociala och kulturella miljöer som förskola och grundskolan verkar i samt den skolkultur som formas i ett samspel mellan pedagoger, barn och föräldrar påverkar både arbetsmiljö och sociala relationer i grundskolan. Förväntningar, attityder och förhållningssätt påverkar den fysiska och den psykosociala miljön och har stor betydelse för möjligheterna till lärande och utveckling (Skolverket, 2009). Ibland får diagnoser för stort utrymme i förskola och grundskolan och diagnosen ensamt förklarar svårigheterna, vilket kan leda till att det *”goda förhållningssättet”* kommer i skymundan (Hundeide, 2011). Pedagogens förhållningssätt till barns utveckling fungerar som en vägvisare i den kulturella gemenskapen. Det krävs att pedagogen är sensitiv i förhållande till barnet och har förmåga att anpassa sig till barnet. Grundläggande är, enligt författaren, att pedagogen förstår att barnet har samma behov av frihet att handa efter eget initiativ samt behov av att vara respekterat, älskat och inkluderat som du själv har. Ett förhållningssätt som detta kräver att pedagogen har empatisk förmåga samt förmåga till medmänsklig inlevelse.

2.5.2 Socialt samspel och kommunikation

Barn lär i samspel med andra. De lär genom att iaktta, betrakta, lyssna och samspelar med andra i sin omgivning. Genom att iaktta och sedan imitera andra betyder det att barn sporras, lär och utmanas av varandra (Benn, 2003). Öhman (2006) menar att det finns tre aspekter på samspel och de tre hon lyfter fram är handling, relationell och det verbala samspelet. När det sker samspel genom handling betyder det att det är något som det samspelas kring och det görs tillsammans med någon annan. I samspelet utifrån den relationella aspekten lyfts det hur vi har det tillsammans när vi gör det vi gör. Utifrån det verbala samspelet är det centralt hur vi reflekterar, vilka ord vi väljer att använda när vi benämner det vi gör tillsammans samt hur vi har det tillsammans.

Johansson (2005) beskriver i sin forskning tre variationer på samspel. Den första är den samspelande atmosfären. De kärnkompetenser som går att finna i den är lyhördhet, närvaro och att vara avspänd inför överträdelser av gränser där barn tillåts pröva på olika saker och flytta material mellan rummen. Pedagogerna är intresserade av barnens erfarenheter och upplevelser. Pedagogerna uppmuntrar, de har ett accepterande förhållningssätt samt har närvaro. Det samspelande utmärks av interaktivitet samt ett ömsesidigt möte. Det andra är, enligt författaren, när det sociala samspelet verkar i en instabil atmosfär. Detta innebär att pedagogerna växlar mellan starka emotionella uttryck av både positiv och negativ karaktär. Pedagogerna tar till sig barnens intresse och engagemang ibland och ibland inte. Det finns en obalans i pedagogens samspel tillsammans med barnen. Det tredje samspelet, författaren resonerar kring i sin forskning är ett socialt samspel som är kontrollerande. I detta samspel är basen i att det är ordning och struktur, få känslouttryck. Det kan visa sig i att det är en maktkamp, konflikter, dålig stämning samt oro. Pedagogerna vill ha kontroll på vad barnen gör och var de är någonstans.

Tillsammans med andra barn skapar barn förståelse för andras situation och perspektiv (Bjervås, 2003). Att känna att få kunna och lyckas i samspel med andra, att få uppleva känslan att bli omtyckt samt att få tycka om andra är viktiga komponenter att känna tillsammans med andra (Öhman, 2006). Hon beskriver tre olika förmågor som är centrala att främja i det sociala samspelet. Dessa är social kognition, att ha förmågan att läsa av en social händelse, till exempel lekens signaler och regler. Den andra förmågan är att känna lust och intresse, vilket innebär att ha en strävan att ingå i relationer. Den tredje förmågan handlar om handlingsmönster. Det innebär att barnet kan integrera med sig själv för att kunna använda dem i sociala sammanhang. Detta kan förklaras med att de yttre erfarenheterna av samspel kan förändras till en inre önskan att få vara med i en interaktion och som sedan utvecklar färdigheter i att integrera med andra.

Johansson (2005) lyfter att det i omsorgssituationer är centralt att sätta ord på situationer och händelser för att ge stöd till barn i sin förståelse för ord och begrepp, men även för att barnet sak få bekräftelse på sin upplevelse samt att lära barnet hur kommunikation skapas och utvecklas. Med ord och gester utvecklas barns förmåga att förstå sin omvärld. Författaren lyfter tre kommunikationsformer. Dessa är meningsskapande och utvidgande kommunikation, pedagogisk kommunikation samt den emotionella kommunikationen. I den meningsskapande och utvidgande kommunikationens kärna ligger ett gemensamt intresse och engagemang. Pedagogen visar intresse för barns livsvärld och deltar i kommunikationen på barns villkor. I den pedagogiska kommunikationen så går det att finna att mönstret ligger i den emotionella närheten, att kommunikationen utökas samt ett gemensamt intresse. I den emotionella kommunikationen medverkar pedagogen spontant i barns erfarenheter och är med i barns upplevelser. Barnet blir bekräftat, kommunikationen är ett turtagande.

Problemskapande beteende kan störa samspelet mellan människor och är vanligt förekommande vid utvecklingsmässiga funktionshinder (Hejlskov Elvén, 2012). Metoder för att underlätta samspelet i förskolan och grundskolan blir viktiga. Författaren menar vidare att utgångspunkten bör vara att problemskapande beteende är beteende som skapar problem för omgivningen och görs personen med funktionshindret ansvarig för beteendet har personen i fråga svikits. Metoden bör syfta till att personen inte reagerar kraftfullt på beteendet och lär sig uthärda det han eller hon inte gillar. Ansvaret skall ligga på den som upplever beteendet som ett bekymmer, då den personen har förmåga samt motivation att förändra.

2.5.3 Didaktisk profession

Det är viktigt att pedagoger har god kompetens och är duktig i sin profession för att på ett gynnsamt sätt föra barnen mot en god utveckling och ett bra lärande, samt vara duktig på att tolka och förstå barns perspektiv. Som pedagog är det viktigt att ha kunskap om att bemöta och utmana barn utifrån dennes livsvillkor. Pedagogerna behöver ha god teoretisk grund och att utveckla sin pedagogiska kunskap från (Johansson och Pramling Samuelsson, 2003). Enligt Skolverket (2010) behöver pedagoger ha bred ämneskunskap och en god didaktisk kunskap. Pedagoger ska ha god kännedom kring det samhälle barnen möter idag, kring lärande, förtroendekunskap samt ha en god yrkeserfarenhet. Pedagogerna ska utöver detta även göra bedömningar samt utvärderingar. Det är viktigt att ha en bra kännedom kring skolutveckling (Skolverket, 2010). Hur pedagoger reflekterat kring lärande påverkar hur det pedagogiska förhållandet ser ut, det är avgörande för de möjligheter barnet får för att främja sitt lärande och sin utveckling, både i samspel med andra och individuellt (Bjernås, 2003).

Johansson (2005) lyfter i sin forskning fyra olika sätt att möta barn i deras lärsituationer och hur pedagoger möter barn i deras lärande. Dessa är att ha en tilltro till barns lärande, avvakta barns mognad, lärande som mekanik och kunskap som produkt samt straff och belöning. När pedagoger möter barn med en kunskapssyn där pedagogerna har en tilltro till barns lärande utgår det från att pedagogerna har stor respekt för att barnet deltar i sin egen lärandeprocess. Pedagogerna har, enligt författaren en förståelse för att barnet har en förmåga att förstå, kan ta ställning och göra egna val. Pedagogerna har förmåga att se och synliggöra barns lärande, pedagogerna tar tillvara på barns intentioner, pedagogerna gör barn delaktiga och låter de reflektera, låter barn pröva, undersöka samt låter dem vara aktiva i sitt lärande om sin omvärld.

Nilholm (2012) påpekar att om verksamheten endast planerar sin undervisning utifrån den diagnos barnet har så hämmar det utvecklingen. De faror han ser är att den pedagogiska verksamheten inte anpassas utifrån alla barns olikheter utan att det skapas särskild undervisning för specifika barn. Det finns en risk i balansgången att se likheter och olikheter att pedagoger lyfter det som skiljer barn åt. Beck och Jensen (2011) menar att det är viktigt att de som möter barn har god kunskap om barns utveckling för att på så sätt genom sin erfarenhet och kompetens ha förmågan att se när ett barn utvecklas lite långsammare inom olika områden. De anser att det är av vikt att göra en utredning för att belysa inom vilka områden barnet har en försening. De betonar vikten av att alla barn ska få utvecklas utifrån deras förmågor. För att möta och ge barnet en god utveckling är det viktigt att som pedagog att utgå från barnets mognadsnivå och inte barnets ålder. Det är också viktigt att ha kunskap kring barnets starka och svaga förmågor, så att pedagogerna kan ge barnet goda förutsättningar och möjligheter till en positiv utveckling.

Barn med lindring utvecklingsstörning kan sakna några av de förmågor som behövs för att skapa en god kommunikation. Det kan vara att kunna återberätta och integrera tidigare erfarenheter med olika känslor och upplevelser. En svårighet kan vara motoriken, vilket då leder till att språkutvecklingen hämmas. Även om barnet har haft en god språkutveckling kan det ändå hamna i missförstånd på grund av barnet har svårt att uttrycka vad de vill för att språket är bristfälligt, svårt med artikulationen samt svårigheter med samtalsregler (Brockstedt, 2004). Olsson och Olsson (2007) menar att det är av yttersta vikt att förskolan eller grundskolan är förberedd den dag barnet kommer till verksamheten. Dagligen kommer barnet att behöva tillrättalagd vardag och metoder för att möta barnet på bästa sätt för att han eller hon skall utvecklas och lära behöver arbetas fram utifrån den kunskap pedagogerna har om barnet och dess funktionshinder. Undervisningen måste utgå från barnets behov. I

grundskolan behövs det oftast utarbetas ett åtgärdsprogram, i vilket det skall utgå från barnets starka sidor i syfte att utveckla de områden barnet behöver stöd i. Det handlar inte om att ändra på ett barns beteende utan att forma en undervisning som gynnar barnet i den lärmiljö han eller hon vistas i.

För att ge stöd till barn som har svårigheter med kommunikationen och för att skapa möjligheter för kommunikation kan det vara gynnsamt för barnets utveckling att använda sig av olika pedagogiska redskap. Att använda tecken-som-stöd samt olika bildstöd och symbolspråk som pictogram samt bliss för att främjar barns språkutveckling (Olsson & Olsson, 2007). Luttrupp (1999) beskriver att barn som har en lindrig utvecklingsstörning hamnar i svårigheter i samspel med andra barn och är då i behov av stöd av pedagogerna på förskolan för att utveckla den förmågan. Barnet behöver stöd för att förstå sin omvärld och de behöver ges förutsättning utifrån sin mognad samt deras behov. Brockstedt (2004) förklarar att om barn med lindrig utvecklingsstörning skall få goda utvecklingsmöjligheter är miljön de vistas väldigt viktig. Barn med lindrig utvecklingsstörning har ofta svårare att anpassa sig till den miljö som förskolan erbjuder än andra barn. De möter svårigheter i vardagshändelser på grund av att de har en nedsatt adaptiv förmåga. Granlund (2011) menar att det är ett krav att förskolemiljön anpassas till de barn som har en lindrig utvecklingsstörning. Pedagogerna i förskolan måste få kunskap och stöd för att på bästa sätt utforma miljön utifrån barnen samt kunskap i hur det skapas goda lärmiljöer.

Enligt Thurman (2004) utvecklas identiteten i ett socialt samspel med andra. Barn med lindrig utvecklingsstörning behöver lite längre tid för att utveckla ett positivt samspel. Därför är det viktigt hur barnet bemöts. Det är viktigt, anser författaren att barnet möts av lyhördhet i samspelet genom att visa att man förstår vad barnets intention och ge det stöd. Författaren menar vidare att de yngre barnen på förskolan med lindrig utvecklingsstörning kan hamna i svårigheter i det sociala samspelet med andra barn. Det beror på att barnet ofta använder kroppsspråket och handlingar för att uttrycka vad det vill. Detta beror på att språket inte räcker till för att förmedla det som önskas. De äldre barnen i förskolan hamnar i svårigheter och kan känna sig otillräckliga i samspel med jämnåriga kamrater. Detta beror, enligt författaren på att de upplever att det är svårt att vara delaktig i deras samtal för att de har svårigheter att se kontexter. I lek med jämnåriga kamrater uppstår konflikter för att barnet utvecklar förmågan att förstå lekregler senare än sina kamrater.

2.5.4 Samverkan

Björck-Åkesson (2009) menar att pedagoger behöver ha god kunskap kring det stöd barnet behöver och att pedagogerna själva kan få stöd när de erfar att deras erfarenhet och kunskap inte räcker till.

Det ställs krav på att pedagogen skall samverka med flera olika aktörer, både inom och utanför förskolan och grundskolan. Exempel på detta kan vara kollegor, skolledning, specialpedagog, vårdnadshavare, habilitering, socialtjänst och BUP. Det är viktigt att det finns samarbetsformer för att arbetet skall fungera smidigt (Andersson, 2004). Framförallt är det viktigt att det finns en tät och nära kontakt med de samverkansparter som det ämnas samarbeta med så att det finns en rutin kring samverkan och att parterna känner varandra. Då ökar möjligheterna att lyckas. Vidare är det viktigt att det finns förståelse för att saker kan ta olika lång tid, då professionerna arbetar på olika sätt samt har olika rutiner. Ofta har det gått långt tid innan pedagogen söker hjälp hos någon utomstående och har då försökt hitta lösningar, vilka har tagit hårt på pedagogens krafter. Det är då lätt menar författaren att hamna

i en situation där pedagogen vill lämna över bekymret till någon annan eller få till stånd en snabb lösning, som kanske inte alltid är speciellt realistisk. Samarbete tar tid och det är viktigt att pedagogen eller skolledningen prioriterar och beslutar vem som tar ansvar för vad.

Både skollag (SFS 2010:800) och läroplaner (Skolverket, 2010) är tydliga i att förskolan och grundskolan skall samarbeta med vårdnadshavare och att de skall fortlöpande få information om barnets utveckling i förhållande till kunskapskraven.

I skollagens (SFS 2010:800) andra kapitel 25 § står följande om elevhälsan:

För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.

Då grundskolans resurser inte längre räcker till får grundskolan samverka med externa instanser, utifrån vilket behov som föreligger. När detta sker skall elevhälsan vara inkopplad (Andersson, 2004). Författaren menar att för barn med lindrig utvecklingsstörning kan särskolan och habilitering fungera som stöd för grundskolan och som samverkanspartner. Detta kan vara då grundskolan misstänker att barnet har en utvecklingsstörning eller senare då det konstaterats att så är fallet. Habiliteringen arbetar på uppdrag av familjen och kan stötta grundskolan med sin kompetens. I vissa kommuner finns ett uppbyggt samarbete mellan förskolan och grundskola och socialtjänst, där de träffas regelbundet och arbetar på bred front kring barnet. Rektor/förskolechef bör driva processen kring stöd och samverkan inom verksamheten och det är viktigt att pedagogerna får stöd i form av handledning och samtal, både i form av bekräftelse och i utvecklandet av metoder eller verktyg att arbeta vidare med. Det är vanligt att pedagoger söker elevhälsans personal som bollplank (Partanen, 2012).

2.5.5 Lärnmiljö

Bjervås (2003) menar att den pedagogiska miljön kring barn i förskolan är hur pedagoger ordnar och möblerar rum och material i förskolan. Detta framkallar i sin tur pedagogiska kontexter som barnen vistas i och där barn har potentialer att utveckla sina förmågor och kompetenser. Författaren anser att barns lärande och utveckling kan både gynnas och begränsas utifrån den pedagogiska lärmiljö de vistas i. Björck-Åkesson (2009) beskriver den fysiska miljön på förskolan utifrån hur pedagogerna utformar rummen, hur belysningen är samt vilka hjälpmedel som finns. Materialet som används i olika aktiviteter och lärande är en del av den fysiska miljön. Även hur pedagogerna skapar olika lekmiljöer i förskolan. Hur pedagogerna tänker kring olika vardagssituationer på förskolan, det kan vara placering vid matsituationer, grupsammansättningar, antal barn i hallen mm.

Det viktigaste för dem som arbetar med barn med utvecklingsstörning är, enligt (Olsson & Olsson, 2007) att se dessa personer med utvecklingsmöjligheter. Hur mycket ett barn med utvecklingsstörning lär sig i förskolan och grundskolan är beroende av vilka erfarenheter samt den stimulans som barnet får. Lärnmiljön behöver vara utformad på sådant sätt att barnet

kommer till sin rätt, till exempel behöver varje pedagogisk situation bygga på konkreta upplevelser, då barnet har svårt att lära av sina erfarenheter och generalisera. Instruktioner behöver delas upp i flera led, då barnet har begränsad förmåga att ta in information och använda sig av närminnet. Dessutom tar inläring längre tid för ett barn med utvecklingsstörning och nya saker behöver jämföras med något för barnet bekant. Bildstöd är ett bra hjälpmedel i en pedagogisk miljö, liksom att använda sig flera sinnen så som känsel och lukt. Lärmiljön behöver fungera stödjande och barnet behöver positiv förstärkning ofta. Samtidigt behöver pedagogen, enligt författarna, ha tålamod, empatisk förmåga samt tid att vänta in de små framstegen och de menar vidare att lekträning är ett viktigt inslag i den pedagogiska lärmiljön. Leken utvecklar samförstånd och turtagning men även språket. Det är viktigt att pedagogen inser lekens betydelse för barnets utveckling och agerar som ett stöd i leken. Barnet kan även lära genom att imitera andra barn i olika situationer leken erbjuder (Olsson & Olsson, 2007).

Barn med lindrig utvecklingsstörning följer samma mönster som andra barn gör när det handlar om identitetsutveckling. Det är viktigt att den pedagogiska lärmiljön är anpassad efter detta så att pedagogen kan finnas som stöd i denna process och bistå på ett mer konkret sätt då frågor om identitet, sexualitet och normer väcks hos den unge. Den unge behöver få chans att frigöra sig från föräldrarna och denna frigörelseprocess är ofta svårare för barn med lindrig utvecklingsstörning, eftersom de ofta bär på sorg att inte vara som alla andra är och de har vanligen misslyckanden med sig i bagaget. Den unge saknar förmåga för abstrakt tänkande vilket gör att han eller hon ofta fastnar i ilska (Olsson & Olsson, 2007).

Alla som arbetar i förskolan och grundskolan har ett gemensamt ansvar för att göra dem till en god miljö för lärande. Det innebär vidare att alla barn skall ha möjlighet att få sina grundläggande behov tillgodosedda (Andersson, 2004). För att förskolan och grundskolan skall genomsyras av en god pedagogisk lärmiljö, krävs det en stabil organisation med tydliga rutiner för samverkan. I en frisk organisation arbetas det gemensamt med normer och värden, vilka kan fungera som skyddsfaktorer i arbetet, framförallt då pedagogen upplever arbetet påfrestande. Elevhälsan börjar redan i klassrummet och det är viktigt att det inkluderande arbetssättet får utrymme, samt att de olika kompetenserna på förskolan och grundskolan samverkar i det förebyggande och hälsofrämjande arbetet (Partanen, 2012).

3. Lärandeteorier

I detta avsnitt presenteras två föregångare inom utvecklingspsykologi. Dessa är Jean Piaget och Lev Vygotskij som representerar det kognitiva perspektivet. Det som förenar dessa två är att båda anser att människan bygger sin kunskap på egen hand och att barnet är aktivt för att söka kunskap, men Vygotskij säger även att barnet måste ingå i en social och kulturell kontext (Hwang & Nilsson, 2003). De som förespråkar det kognitiva tänkandet ser det centrala i individens minne, tänkande, perception samt språk (Schultz Larsen, 1997). Det centrala ligger på hur personens tankeprocesser är konstruerade och hur de utvecklas. Hur de sedan har för inverkar på hur tolkningen och insikten av vår omvärld sker samt till sist hur alla dessa tillsammans påverkar beteendet (Hwang och Nilsson, 2003).

3.1 Stadieteori

Jean Piaget menar att människan styrs av kognitiva strukturer, vilket innebär att dessa strukturer, scheman, utvecklas genom att individen anpassar sig efter omgivningen. Det sker genom assimilation, som innebär att människan upplever och förstår nya erfarenheter och sätter in dem i vårt befintliga schema (Schultz Larsen, 1997). Piaget menar att om assimilationsprocessen var den enda anpassningsprocessen så skulle ingen utveckling ske, utan då skulle allt nytt tydas i välkända uppfattningar. För att inte bli kvar i en ensidig förståelse så inträffar en ackommodation (Jerlang, 2008). Vilket betyder att nya upplevelser får oss att omarbeta eller ändra de scheman vi har (Schultz Larsen, 1997). Assimilation och ackommodation samverkar i en växelverkan, men det är inte alltid det finns överensstämmelse mellan dessa två. Detta kan märkas vid barns lek. När balans uppstår mellan dessa två så är det dags för individen att börja ett nytt utvecklingsskede (Jerlang, 2008).

Piaget anser att barnets tänkande är uppdelat i fyra stadier och att de byggs upp likt steg på en steg. Varje stadie bygger på varandra (Hwang och Nilsson, 2003). Piaget menar att inga av dessa stadier är mognadsstadier utan agerar främst som kunskapsutveckling genom barns görande. Alla barn går igenom alla stadier men i olika takt beroende på arv och miljö och Piaget menar att det är viktigt att ha en god och gynnsam pedagogisk miljö för att barnet ska få många goda möjligheter i varje stadie (Jerlang, 2008). Dessa fyra stadier är det sensmotoriska stadiet, det preoperationella stadiet, det konkreta-operationella stadiet och det formellt-operationella stadiet (Hwang och Nilsson, 2003; Jerlang, 2008; Schultz Larsen 1997).

Piaget talar om fyra olika drivkrafter som samverkar i kunskapsutvecklingen. Det första är mognad, som har sitt fokus på människans nervsystem, enligt Piaget. Den andra drivkraften är människans erfarenhet och handlande som ligger till grund för utveckling. Den tredje drivkraften till kunskapsutveckling är det sociala samspelet. Den fjärde drivkraften är självreglering. (Jerlang, 2008).

3.2 Sociokulturellt

Vygotskij anser att barns utveckling är beroende av vilka kulturella samband barnet möter och växer upp i. Det handlar om de samspel barnet har med andra barn och vuxna (Hwang och Nilsson, 2003). Fokus i undervisningen är samspelet, att människan utvecklas tillsammans med andra, samt att redan tidigare kunskaper utvecklas vidare tillsammans med andra, framförallt genom språket (Jerlang & Ringsted 2003). Vygotskij (Olsson & Olsson, 2008)

anser att de sociala relationerna är viktiga för inläring. I samspel med andra lär sig barnet språket, först ett socialt tal och sedan ett individuellt. Genom att ingå i ett socialt sammanhang lär barnet nya handlingsätt, för att sedan lära det individuellt. Dialogen och det sociala samspelet är viktigt i lärandet och att den är ömsesidig, då främjas lärandet och utvecklingen positivt.

Vygotskij anser att språket är vårt främsta redskap för att utvecklas. Barnet använder även språket i en dialog med sig själv för att utveckla sitt eget tänkande och i samtal med andra (Hwang och Nilsson, 2003). Kunskapsutvecklingen främjas av interaktion med andra och det är pedagogens ansvar att skapa förutsättningar och främja en socialmiljö så att det sociala samspelet främjas i undervisningen (Alexandersson, 2009).

Vygotskij menar att det är väsentligt att den vuxne ligger steget före barnet så att barnet utmanas och får pröva sin förmåga. Vygotskij kallar detta för proximal utveckling (Lindgren, 2009; Hwang och Nilsson, 2003). Det innebär att se vad barnet kan klara av själv och vad barnet kan uppnå tillsammans med vuxen. Det är betydelsefullt att som vuxen ställa utmanade frågor som leder barnet framåt samt ge återkoppling till det som händer och tidigare erfarenheter. (Hwang och Nilsson, 2003).

3.3 Jämförelse mellan Piaget och Vygotskij

Piaget och Vygotskij skiljer sig på vissa punkter kring hur människan utvecklas och lär. (Hwang och Larsen, 2003). Piaget har ett konstruktivistiskt perspektiv, medan Vygotskij har ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, vilket innebär att Piaget anser att barn skapar sin mening utifrån sin föreställning av världen omkring. Vygotskijs perspektiv har sin grund i barns erfarenheter och åsikter samt uppfattningar skapas tillsammans med andra (Kragh-Muller, 2012). Till skillnad från Piaget, som ser till individen, så anser Vygotskij att lärandet sker i en social interaktion genom stöttning av lärare eller vänner (Evanshen, 2012).

4. Metod

Studien är en kvalitativ studie som inspireras av en hermeneutisk ansats. Detta val görs utifrån studiens syfte och frågeställningar. Studien bygger på intervju med två arbetslag, ett arbetslag på en förskola och ett på en högstadieskola, på en medelstor skolenhet i västra Sverige. Den intervjuemetod vi valt är en ostrukturerad intervjuform med öppna frågor (Stukát, 2005).

4.1 Metodval

Utifrån studiens syfte och frågeställning valdes att göra en kvalitativ studie. Stukát (2005) förklarar att det kvalitativa angreppssätt har sina rötter i de humanistiska vetenskaperna, och då främst i de filosofiska inriktningarna fenomenologi och hermeneutik. Utifrån det kvalitativa angreppssättet är det enligt Stukát forskarens uppgift att tolka och förstå, vilket även är det centrala i den hermeneutiska ansatsen (Patel & Davidson, 1991). Ödman (2007) förklarar att det finns många skilda uppfattningar om hur något är. Detta grundar han i att forskare gör sin tolkning utifrån vilken avsikt forskningen har samt sätt att förstå och tolka. Schultz Larsen (1997) beskriver att genom att förstå en annan människas situation, känner forskaren igen en del av sig själv och den upplevelsen som respondenterna beskriver, det finns likheter mellan forskaren och respondenterna.

Ett centralt begrepp i den hermeneutiska ansatsen är den hermeneutiska spiralen (Ödman, 2007; Lindholm, 1999; Patel & Davidson, 1991). I den hermeneutiska spiralen tolkas delarna och helheterna samt de förändringar som sker i samspelet mellan delar och helhet (Ödman, 2007; Lindholm, 1999). Spiralen saknar en början och ett slut och den ger en insikt kring hur tänkandet, förståelsen och tolkning fungerar (Ödman, 2007). Under studiens framväxt har det parallellt arbetats med att läsa litteratur samt arbetats med resultatet. Detta valdes utifrån upplevelsen att förståelse och tolkning av både litteratur och resultat samspelade och ny förståelse skapades och tolkning och analys fick därmed ett bättre djup och bredd.

Genom hela presentationen syns den hermeneutiska ansatsen genom tidigare erfarenhet och förförståelse och utifrån den tolkades resultatet. Genom att analysera den får vi ny kunskap som sedan analyseras för att skapa ny förståelse.

4.2 Urval

Utifrån profession samt erfarenhet valdes att genomföra intervjuer med pedagoger på förskola och grundskola. Stukát (2005) förklarar att det vanligaste förfarandet är att intervjua enskilda pedagoger, men när det är tidsbegränsat är det mer motiverat att genomföra intervjuer i grupp. Eftersom denna studie har en tidsplan och ska genomföras under våren 2014, valdes att göra ett urval på två arbetslag. Intervjuerna genomfördes i grupp. En intervju med förskolans pedagoger samt en intervju med grundskolans pedagoger. Kontakt togs med en medelstor västsvensk skolorganisation som har en skolverksamhet från förskola upp till skolår 9. Det fanns intresse hos pedagoger i denna organisation att delta i denna studie. Ett arbetslag i förskolan och ett arbetslag på högstadiet valdes ut att delta. I förskolans arbetslag arbetade det fyra förskollärare. I arbetslaget på högstadiet arbetade det tre lärare och en resurslärare. Pedagogerna hade erfarenhet från sin egen verksamhet, att arbeta och möta barn med lindrig utvecklingsstörning. Majoriteten av pedagogerna hade även arbetslivserfarenheter från andra förskolor och skolor.

4.3 Genomförande

4.3.1 Pilotstudie

Pilotstudien genomfördes på en förskola, där ett arbetslag intervjuades. Detta valdes för se om detta upplägg (Patel & Davidson, 1991) skulle fungera. De reflektioner som gjordes efter den var att arbetslaget ansåg det skulle vara bra att få en begreppsförklaring innan intervjun där det förklaras vad det innebär att ha lindrig utvecklingsstörning. De påpekade även att det var bra om frågorna lämnades ut i förväg till arbetslagen som skulle genomföra intervjuerna. Detta för att pedagogerna skulle få möjlighet att reflektera över sina svar och därmed ger mer tydliga svar.

För att skapa goda förutsättningar för en gynnsam reliabilitet och validitet, valdes att göra en pilotstudie. Detta för att se om frågorna fungerade samt för att få en uppfattning om att intervjufrågor svarade mot det som skulle undersökas (Stukát, 2005; Patel & Davidson, 1991). Valet var att vara i välkänd miljö, för att skapa goda förutsättningar samt att de arbetslag som intervjuades har arbetet tillsammans i några år och på så sätt skapade det en trygghet vid intervju och gav förutsättningar för ärliga svar (Stukát, 2005).

4.3.2 Tillvägagångssätt

Reflektionerna som gavs efter pilotstudien togs till vara på. Intervjufrågor lämnades ut samt en begreppsförklaring till lindrig utvecklingsstörning.

Innan bokning av intervjuer med de två arbetslagen diskuterades noga igenom hur vi skulle förhålla oss till den information intervjuaren gav. Fördelar och nackdelar vägdes för och emot varandra kring olika metoder. Det som diskuterades var användning av bandspelare för att spela in respondenternas svar eller om det skulle antecknas under intervjun. Fördelar vägdes mot nackdelar. För att göra en ljudinspelning krävdes det tillstånd av respondenterna (Patel & Davidson, 1991). De anser att fördelen med denna metod är att svaren som ges är precisa, men nackdelen är att den är tidskrävande då allt måste skrivas ut. De påpekar även att respondenterna kan bli låsta i sina svar om de vet att de spelas in. Detta är även en problematik som Stukát (2005) lyfter. Den andra metoden var att föra skriftliga anteckningar under intervjun. Det krävs då att personen som skriver har god kunskap i detta (Patel & Davidson, 1991). Efter noga avvägningar så valdes det att genomföra intervjuer utan inspelning och att anteckningar skulle föras. Detta val gjordes utifrån erfarenhet, tidsaspekter samt att det vid användande av bandspelare, fanns en risk att det kunde hämma pedagogerna i deras svar.

Enligt Patel och Davidson (1991) är det av vikt att vara tydliga i vad syftet är med intervju och studie till de pedagoger som är intresserade att vara med i studien, både när de tillfrågades om de vill medverka i studien samt innan intervjun påbörjades. Efter kontakt med de två arbetslagen, genom personlig kontakt där de tillfrågades om de ville medverka i studien samt delgavs information om vår studie, så bokades ett möte med varje arbetslag. Innan intervjun påbörjades gavs återigen information till respondenterna om syftet med intervju och studie.

Både Anette och Anna medverkade under intervjuerna med arbetslagen. Detta val baserades på att ansvarområdena under intervjun delades upp samt för att två individer ser och upptäcker mer än en (Stukát, 2005). Ansvarområdena delades genom att Anette ställde frågorna och Anna förde anteckningar. Dessa val byggdes på individuella erfarenheter och styrkor. Genom att fokusera på det område som ansvarades för var koncentrationen mer

befäst. Det innebar även att lyhördheten var större genom att Anette, som ställde frågorna hade större möjlighet att vara delaktig i intervjun. För Anna innebar det att fokus var att lyssna och ta in det som sades. Genom att detta val fokuserades på respondenternas svar. Det sågs som en brist att genomföra intervjun med respondenterna enskilt på grund av att då hade det funnits en risk i att låta respondenterna upprepa sina svar i och med att skrivande inte hunnits med. Att vara två blev då en styrka. Valet att inte transkribera intervjuerna medförde att de citat från pedagogerna som finns med under resultat och analys är utdrag ur de fältanteckningar som gjordes under intervjun.

En lugn och tyst miljö valdes, där arbetslagen kände en trygghet samt att intervjun valdes att genomföras på deras arbetsplats. Enligt Stukát (2005) är det viktiga faktorer för att det ska bli goda förutsättningar för intervjun. Intervjun genomfördes likt en ostrukturerad intervju med öppna frågor. Det innebar att frågorna var klara på ett frågeformulär, men att frågorna ställdes i den ordning som situationen inbjöds till samt att möjlighet gavs att ställa följdfrågor till arbetslagen. Möjligheter gavs under intervjun att klargöra och förklara våra frågor när det uppstod oklarheter kring frågorna. Att använda sig av öppna frågor, som vi gjorde, var en styrka för vår studie, där vi kan ställa följdfrågor. Styrkan var även att vi hade en förförståelse, vilken gjorde att vi förstod pedagogernas yrkesspråk. En brist med detta kan vara att vi missade att ställa ytterligare följdfrågor för ytterligare förtydligande av frågan. Frågorna vi ställde var frågor för att närma oss vårt syfte och få svar på våra frågeställningar, vilket var en styrka för att vi själva arbetar i förskolans och grundskolans värld samt bar med oss egna erfarenheter och upplevelser, men det kunde å andra sidan även vara en brist för att frågorna var färgade av vår egen erfarenhet.

Efter den insamlade empirin tolkades respondenternas svar och ett resultat redovisas utifrån dessa, och de olika svaren, de olika delarna, arbetades med för att skapa en helhet (Lindholm, 2001). Därefter genomfördes en analys, vilken baseras på tidigare forskning och studiens resultat. Analysen gav ny förståelse och nya tankar föddes. Spiralen fortsätter (Lindholm, 2001). Med hänsyn till vad pedagogerna identifierade för faktorer i pedagogens ledarskap kring lärande och utveckling som främjar barn med lindrig utvecklingsstörning valdes att använda dessa som underrubriker i studiens litteratur del kring pedagogiskt ledarskap. Dessa rubriker var förhållningssätt, socialt samspel och kommunikation, didaktik och pedagogiskt arbete för barn/elever med lindrig utvecklingsstörning, samverkan och lärmiljö. Tillsammans utgjordes dessa delar den helhet som ett pedagogiskt ledarskap innefattar, så som studien tolkade pedagogiskt ledarskap och som bidrog till att lägga grunden för barns och ungas lärande och utveckling inom svenskt utbildningsväsende. Varje del är viktig i sig självt men delarna behöver synkroniseras och samverka med varandra för att skapa en helhet i det pedagogiska ledarskapet.

Resultatet presenteras i två olika delar, ett för förskolan och ett för grundskolan. Resultaten sammanställdes vidare under de rubriker som går att finna i litteraturgenomgången i syfte att skapa en tydlighet i det vi presenterar i studien. Resultaten utgör det underlag studien har för att identifiera faktorer i ett pedagogiskt ledarskap. I de fall där det råder tveksamheter under vilken rubrik svaret bäst hör hemma har en avvägning gjorts och därefter bedömt var svaret i första hand hör hemma. Stukát (2005) kan se en fara i detta för att det är förklaringar och resultat som baseras på forskarens egna tolkningar. Svaren från respondenterna var samstämmiga. Vanligt var att en pedagog svarade och övriga fyllde i eller förtydligade svaret.

I studien presenteras analysen, liksom presentationen av resultatet i två delar, förskola och grundskola. I studiens presentation av analysen, presenteras en slutsats, vilken är en

sammanvägd tolkning av förskolans och skolans analys för att få fram de gemensamma faktorer som syns i förskola och grundskola. Utifrån den analysen gjordes en ny tolkning för att se vilka likheter och skillnader det finns i det pedagogiskt ledarskap för att möta barn med lindrig utvecklingsstörning i de olika verksamheterna.

Studien avslutas med en diskussionsdel där ny förståelse diskuteras vidare kring hur det pedagogiska ledarskapet kan utvecklas utifrån tidigare forskning, vårt resultat samt utifrån vår egen erfarenhet och nya kunskap (Stukát, 2005). Arbetet i den hermeneutiska spiralen fortsätter hela tiden och det finns inget slut. *”Den hermeneutiska forskaren kommer med andra ord inte att uppnå någon slutgiltig och objektiv förståelse, utan han eller hon strävar istället att komma fram till en så meningsfull förståelse som möjligt.”* (Schultz Larsen, 1997, s.10)

4.3.3 Analys av genomförandet

De tankar som väcktes efter genomförda intervjuer var hur svaren hade fallit ut om det istället hade valts att göra individuella intervjuer istället för gruppintervjuer. Tankar ledde till att om vi hade valt enskilda intervjuer kunde det möjliggjorts att respondenternas svar varit mer särskiljande och ärliga utifrån avsaknad av yttre påverkan av de andra respondenterna. Det vi reflekterade över var upplevelsen att de hade en samsyn som ledde till att svaren var samstämmiga.

Andra reflektioner var hur svaren på intervjun hade blivit om valet istället hade varit att blanda upp arbetslagen och blandat pedagoger på förskolan och pedagoger på skolan med varandra. Hade svaren blivit annorlunda då?

Valet av metod upplevdes fungera väl i mötet med respondenterna. De var samarbetsvilliga, engagerade och aktiva. Vi upplevde att de var nyfikna på vår studie och ansåg att det var ett intressant ämne. Vi ångrar inte att vi valde att Anna skrev ner svaren och Anette ställde frågorna. Det var en styrka i vårt genomförande av intervjuerna. Vi kunde då båda fokusera på våra uppgifter samt vara delaktiga i mötet med pedagogerna. Det kan i efterhand framstå som en brist att intervjuerna inte spelades in och svaren transkriberades, vilket hade medfört att eventuella tveksamheter kring det pedagogerna svarade lättare hade kunnat korrigeras.

En brist med studien är att pilotstudien genomfördes alldeles för nära inpå intervjuerna. Detta ledde till tidsbrist för att förbereda och förändra de brister som uppstod.

4.3.4 Analys av intervju

När intervjun var genomförd sammanställdes intervjuerna, en för förskolan och en för högstadiet. Detta gjordes genom att vi skrev ner svaren på olika lappar utifrån vad pedagogerna hade svarat på intervjufrågorna. Utifrån respondenternas svar kategoriserades svaren under faktorer kring pedagogiskt ledarskap. Därefter gjordes ytterligare en analys av svaren och nu kategoriserades de under respektive faktor.

Den största bristen, vilket också kan ses som den största styrkan, utifrån val av ansats, var att tolkning och förståelsen av pedagogernas svar tolkades och förstods utifrån vår egen erfarenhet, upplevelser och kunskap. Studien färgades av våra tankar, reflektioner och slutsatser.

I intervjuerna var respondenterna samstämmiga kring de frågor studiens intervjuer bygger på. Respondenterna förde en dialog sig emellan, där de bekräftade eller förtydligade varandra. Upplevelsen är att samstämmigheten var äkta, men vi är medvetna om att vid en situation som denna, kan samstämmigheten vara endast på ytan.

4.4 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitetens tillförlitlighet kan ifrågasättas på grund av det låga deltagarantalet, samt att respondenterna kunde göra andra tolkningar av frågorna än vad tanken med frågorna var. Det som också kunde påverka svaren från respondenterna kan beror på hur de mår och känner sig just den dagen som intervjun görs (Stukát, 2005). Detta är något det fanns medvetenhet om och att det kunde påverka svaren från respondenterna.

Medvetenhet fanns kring att validiteten i studien påverkas av olika faktorer. Stukát (2005) förklarar att i ett möte med människor som intervjuas så är en osäker källa respondenternas ärlighet. Detta fanns en medvetenhet om att validiteten kunde påverkas genom att intervjun genomfördes med arbetslag och att respondenterna på så vis påverkade varandra i deras svar. De kunde känna en rädsla eller osäkerhet att svara tillsammans med andra och att det fanns förväntningar på "rätt" svar.

Det resultat som presenteras i vår studie är inte generellt för Sverige, utan resultatet baseras endast utifrån de respondenter som är delaktiga i studien. Stukát (2005) förklarar att det är av vikt att förklarar om undersökningen kan generaliseras eller om resultatet endast är för den undersökta gruppen, vilket kan påverka värdet av en studie.

4.5 Etiska aspekter

Studien har tagit hänsyn till de etiska aspekterna (Stukát, 2005), vilket är viktigt för att respondenterna känner sig trygga med de villkor och rättigheter de har. Denna information gavs både innan intervjun samt ytterligare en gång till vid intervjutillfället.

Etiska rådet förklarar att informationskravet (Stukát, 2005) innebär att de som genomför studien delger syftet med studien. Respondenterna fick en tydlig beskrivning av syftet studien, att deltagandet är frivilligt samt att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill. De informerades om hur studien skulle genomföras samt hur resultatet skulle redovisas.

Enligt etiska rådet innebär samtyckeskravet (Stukát, 2005) att det är frivilligt att delta i vår studie. Detta informerades respondenterna om både när de tillfrågades om att medverka i studien samt under intervju tillfället.

Etiska rådet förklarar att konfidentialitetskravet (Stukát,2005) innebär att studien ska ta hänsyn tas till respondenternas anonymitet. Respondenterna informerades att allt de säger kommer att behandlas med sekretess. Information gavs även om att ingen kommer att nämnas vid namn när resultatet redovisas samt att det inte kommer att lämnas ut vilken skolenhet intervjuer var genomförda på. Denna information gavs vid tillfrågande om deras medverkan samt innan intervjun startade. Respondenterna fick även frågan om de var intresserade av att ta del av studien när den är klar, vilket de var. Där det i texten förekommer citat eller då det refereras till något en pedagog gett uttryck för, benämns pedagogerna från förskolan med F

samt numrerade med siffra 1-4. Det samma gäller för pedagogerna från grundskolan, vilka benämns med G, samt är numrerade med siffra 1-4.

Enligt etiska rådet innebär nyttjandekravet (Stukát, 2005) att det insamlade material endast får användas till denna studie. Detta berättades för respondenterna och tydliggjorde även att ingen annan kommer att kunna använda sig av materialet.

5. Resultat och analys

De resultat som framkommer i denna studie sammanställs under rubrikerna förskola samt grundskola med anledning av att det är två skilda verksamheter med var sin läroplan att forma sin verksamhet utifrån. Övergripande för båda intervjuerna är att svaren överlappar med varandra då pedagogerna anser att helheten i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning är viktig och svårigheten för pedagogen blir att dela upp och se på enskilda faktorer, även om pedagogerna är medvetna om att det är i delarna de kan förbättra kvalitén och på så sätt öka helhetsintrycket av barnets/elevens vardag. Dessa resultat framkommer i den intervju med ett av förskolans arbetslag, fyrapedagoger, vilka alla är utbildade förskollärare. Erfarenhet i yrket varierar mellan 1 och 25 år. Dessa resultat framkommer i den intervju med ett av grundskolans arbetslag, fyra pedagoger, av vilka tre är utbildade grundskollärare och en är pedagogisk resurs. Erfarenhet i yrket varierar mellan fem och tio år.

Studiens resultat och analys utgår från de fem faktorer som tidigare presenterats i studiens litteratur del. Dessa är förhållningssätt, socialt samspel och kommunikation, didaktisk profession, samverkan och lärmiljö. För att tydliggöra resultat och analys, utifrån syfte och metod, så presenteras varje faktor som en sammanhållen del där då resultat och analys görs för både förskola och grundskola. Varje del avslutas med en gemensam slutsats för både förskola och grundskola.

Återigen förtydligas att intervjuer var respondenterna rörande överens kring de områden som lyftes fram. Det var sällan en pedagog sa emot eller var av en annan åsikt. Pedagogerna förde en dialog sig emellan, där de bekräftade eller förtydligade varandra. Där pedagogerna har olika tankar så förtydligas det, annars används begreppet ”pedagogerna”. De citat från pedagogerna som finns med under resultatdelen, är utdrag ur fältanteckningar, vilka gjordes under intervjun.

5.1 Förhållningssätt

5.1.1 Resultat förskola

Pedagogerna anser alla att förhållningssättet utgör grunden för allt pedagogiskt arbete och i synnerhet i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning. Det är viktigt att det finns en samsyn kring detta i arbetslaget men även att teori och praktik är synkroniserade för att som pedagog skall vara trygg i det förhållningssätt man förespråkar. I förhållningssätt ingår dels vilken syn som finns på barnet och dess svårigheter samt vilken dialog som förs kring barnet. Pedagogerna menar vidare att det är viktigt att kunna ge lite extra av sig själv för att skapa trygghet och visa omsorg om barnet. En pedagog uttrycker att man behöver ha ”hela sitt hjärta” med i arbetet med dessa barn (Pedagog F1). Att våga gå lite utanför ramarna om det gynnar barnet är viktigt i förhållningssättet enligt pedagogerna. Att se hela barnet, i dess omgivning och uppmuntra barnet att vara som han eller hon är, både i förhållande till barnet men även till andra barn och vuxna i dess omgivning är viktigt enligt Pedagog F4 och får medhåll av de andra pedagogerna. Alla är medvetna om vad barnet inte klarar av och de behöver inte fokusera eller kommentera det. Ett barn växer, anser pedagog F3 av att pedagogerna uppmärksammar dess styrkor eller när pedagogen finns till hands för stöttning av barnet i situationer som är svåra att hantera på egen hand och de andra pedagogerna håller med.

Pedagogerna anser vidare att de växer både i sin yrkesroll och som människor i mötet med dessa barn och de delar bilden av att ett barn med lindrig utvecklingsstörning har ett extra stort behov av lugna, trygga och omvårdande pedagoger med ”hjärta” (Pedagog F1) för både barn och verksamhet. Vidare anser de att delaktighet är en viktig komponent i förhållningssättet, både generellt och specifikt för barnet. En utgångspunkt i pedagogernas förhållningssätt är att:

”Det som är bra för dessa barn är bra för alla barn.”
(Pedagog F4)

Det förhållningssätt pedagogerna har i bemötandet av ett barn med lindrig utvecklingsstörning har påverkan på barnets utveckling och lärande, anser pedagogerna och de menar att även om de känner sig otillräcklig i mötet med barnet är det viktigt att inte signalera eller visa detta utåt. Bland annat ser de åldersblandad verksamhet som en förlängning av det förhållningssätt de vill skall genomsyra verksamheten, då de ser ökade möjligheter med att kunna möta barnet bättre inom en åldersblandad verksamhet.

Pedagog F2 nämner även medicinska faktorer samt att det finns stora olikheter mellan dessa barn och att utvecklingsnivån inte går att bedöma förrän barnet börjar grundskolan. Utifrån detta menar pedagog F3 att det är viktigt att möta varje barns behov av stöd och omsorg och får medhåll från kollegorna. Pedagogerna ser att barnet har stora svårigheter och inte klarar av att göra vissa saker som de kan förväntas göra i en viss ålder, det vill säga barnet har en försenad utveckling. Det är viktigt att pedagogen ser bakom detta och försöker att arbeta med det som utvecklar barnet och skapar trygghet. Pedagogerna är eniga om att erfarenhet av arbete med barn med lindrig utvecklingsstörning inte är det viktigaste utan att förhållningssättet är avgörande för resultatet av arbetet.

5.1.2 Resultat grundskola

Grundskolepedagogerna anser att det viktigaste i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning är förhållningssättet eller barnsynen. Pedagog G4 upplever att det är svårt att få tid att arbeta tillsammans med sina kollegor kring förhållningssätt och samsyn för barn med lindrig utvecklingsstörning och får medhåll från sina kollegor. Det handlar om att ha ett inkluderande perspektiv och integrera barnet i den ordinarie verksamheten så att barnet blir delaktig och kan utvecklas efter sina förutsättningar. Pedagogerna anser att integrering oftast är att föredra, vilket visar sig i viljan att möta dessa barn, samt i den omtanke de har om barnet. Pedagog G1 menar i detta sammanhang att det är viktigt att barnet känner att det är uppskattat och omtyckt av vuxna i grundskolan. Alla pedagogerna är överens om att grundinställningen bör vara att grundskolan skall ha en sådan bredd i verksamheten att alla är välkomna och får utrymme. Oavsett i vilken verksamhet barnet är inskriven i, är det bemötandet och den inställning pedagogen har till barnet som skapar förutsättning för fortsatt lärande, oavsett kontext. Lindrig utvecklingsstörning är ett handikapp som inte syns på utsidan och det är viktigt att pedagogen ser barnet utan att peka ut honom eller henne. Det är för pedagogerna viktigt att vara öppna och ärliga men det får inte leda till att barnet upplever sig kränkt eller behandlad på ett icke respektfullt sätt. Pedagog G3 menar att detta är en svår balansgång. Alla barn är olika och alla barn berikar en grupp. Ett stöttande förhållningssätt både på gruppnivå och individnivå gynnar alla barn. Om pedagogen gör barnet delaktig i undervisningens vad och hur kommer de automatiskt åt barnets styrkor, eftersom barnet vill lyckas och försöker klara av utmaningar efter bästa förmåga.

Barn med lindrig utvecklingsstörning är lika som andra barn, men är ändå olika, menar pedagogerna. Barnet med lindrig utvecklingsstörning utvecklas som andra barn men i långsammare takt och behöver ofta stöd i till exempel frigörelseprocessen från vårdnadshavarna och i att hantera känslor och identitet. Pedagog G4 menar att ett hjälpjag kan underlätta detta genom att fungera som en länk mellan grundskola och familj. Grundskolan tänker ofta kortsiktigt i arbetet med dessa barn, vilket kan leda till att barnet eller dess vårdnadshavare kan få ställa om sig beroende på vilken pedagog han eller hon möter och då påverkas den samsyn som behövs kring barnet. Därför anser pedagogerna att förhållningssättet bör genomsyra hela grundskolans verksamhet och inte vara bundet till det arbetslag barnet befinner sig i. Det skall utgå från vad styrdokumentet säger och arbetas med i samtal, handledning och kompetensutveckling för att fungera både i praktik och teori. Pedagogernas samstämmighet kring förhållningssättet koncentreras i följande citat som uttalas av ped G1 och där alla pedagoger har samma uppfattning:

”Relationen är grunden i förhållningssättet. Då kan jag motivera eleven, inspirera och utgå från det jag vet att eleven klarar av och finna situationer jag vet fungerar. Samtidigt skall jag vara flexibel i förhållande till eleven och ta hänsyn till elevens åsikter och andra elevers behov.”

Pedagogerna berättar att ett lyckat arbete känns i hela kroppen och smittar av sig i verksamheten. Barnet har behov av att mötas av pedagoger de känner och som tycker om barnet. För att det skall bli möjligt så anser majoriteten av pedagogerna att det är viktigt att vilja ha en relation med barnet och visa barnet att han eller hon är uppskattad. Det innebär att de ger barnet lite extra omsorg och håller kontakt genom till exempel facebook eller sms för att se hela barnet och få barnet att förstå att de rör sig i olika miljöer, som alla är viktiga fast på olika sätt. Pedagogerna behöver känna glädje i sitt arbete och utstråla detta till barnen. Förebildskapet börjar i förhållningssättet menar pedagogerna samstämmigt och vikten av att vara positiv lägger grunden för en trygg studiemiljö där barnen vågar visa vad de kan.

5.1.3 Analys förskola

Pedagogerna menar att det är av vikt att det i arbetslaget finns en samsyn kring barnet och de får medhåll av Ineland, Molin och Sauer (2009). Dessa anser att pedagogerna ska lyfta och synliggöra de normer och värden som ligger till grund för det goda mötet. Ineland, Molin och Sauer, (2009) lyfter likt pedagogerna vikten av ett bra bemötande. Pedagogerna lyfter att delaktighet är en viktig komponent i förhållningssättet. Hundeide (2011) ger pedagogerna medhåll och menar att det krävs av pedagogerna att vara sensitiva i mötet med barn samt att pedagogerna har förmågan att anpassa sig till barnet.

Pedagogerna anser att det är viktigt att barn får vara den som han eller hon är och att inte kommentera det barnet inte klarar av. De får medhåll av Benn (2003), som menar att pedagogers förhållningssätt påverkar barns bild av sig själva och hur de uppfattar sig själva. Öhman (2006) följer samma linje genom att hon betonar att det är gynnsamt för barnen om pedagogerna ser och förstår barns perspektiv, för då ökar chanserna för barnet att utveckla en god självkänsla och läroprocessen främjas. Pedagogerna menar att det bemötande barnet möts av påverkar barnets utveckling, vilket stöds av vad Skolverket (2009) beskriver. Där det går att läsa att förväntningar, förhållningssätt och attityder påverkar den fysiska och den psykosociala miljön och det har en stor inverkan på möjligheterna till lärande och utveckling.

Pedagogerna anser att utvecklingsnivå inte går att bedöma förrän barnet börjar skolan, men att det går att se om barnet har en försenad utveckling genom att de har svårigheter att göra vissa saker som förväntas vid en viss ålder. Piagets tankar om utveckling speglas i pedagogerna

tankar där hans tankar kring att dela in barns mognad i 4 stadier av den kognitiva utvecklingen. Han anser att barnets tänkande är uppdelat i dessa stadier och att de byggs upp likt steg på en stege. Varje stadie bygger på varandra (Hwang och Nilsson, 2003). Pedagogerna lyfter att det är viktigt att se bakom detta och möta barnet där det är i sin utveckling. Pedagogernas reflektioner går hand i hand med Beck och Jensen (2011) som menar att det är viktigt att pedagogerna har god kännedom om barns utveckling och att pedagogerna kan se att barnet utvecklas lite långsammare. De menar vidare, likt pedagogerna, att det är betydelsefullt att barn ska få utvecklas utifrån sina förmågor samt ge dem en god utveckling utifrån deras mognad och inte ålder. I Lpfö98 betonas vikten av att barn ska få möta en verksamhet som anpassas utifrån barns behov och förutsättningar, vilket även lyfts i skollagen (SFS 2010:800 3:e kap.3§). Där går det att läsa att barnet skall kunna utvecklas så långt det är möjligt utifrån barnets förutsättningar.

5.1.4 Analys grundskola

Tydligt är att läroplanens intention (Skolverket, 2010) att ha en inkluderande verksamhet går som en röd tråd i pedagogernas diskussion kring förhållningssätt samt vikten av att det börjar på organisationsnivå för att hela grundskolan skall andas samma förhållningssätt eller kultur, i syfte att behandla alla barn med respekt. Enligt Skolverket (2009) har pedagogens förväntningar, attityd och förhållningssätt stor påverkan på barns lärande och utveckling. Även Hundeide (2011) menar att pedagogens förhållningssätt fungerar som en vägvisare i den kulturella gemenskapen och för att nå framgång i barns lärande behöver pedagogen ha förmåga att kunna anpassa sig till barnet och förståelse för att barnet har behov av att vara respekterat. Det är viktigt att pedagogen behandlar och bemöter barnet på ett sådant sätt att individen blir trygg i att agera efter eget initiativ för att fungera som vuxen i en social kontext (Ineland, Molin & Sauerer, 2009). Framförallt är det viktigt att tänka på då antalet barn i särskolan ökat under det sista decenniet och att dessa barn skall beredas utrymme i vuxenvärlden och verka som självständiga individer. Pedagogerna har tagit fasta på läroplanens intention att det relationella perspektivet skall genomsyra förhållningssättet samt att verksamheten skall bygga på en demokratisk grundtanke.

Pedagogerna ger uttryck för svårigheten och balansgången i att möta barn med lindrig utvecklingsstörning i grundskolans praktiska vardag, då pedagogen har en vilja att inte peka ut barnet men samtidigt tillgodose barnets behov. Ett barn med lindrig utvecklingsstörning utvecklas som andra barn, men långsammare och det går inte att säga att ett barn med dessa svårigheter generellt sett är som ett litet barn. Kring detta resonerar Ineland, Molin och Sauerer (2009) och de menar att pedagogen behöver ha kunskap om vad som är rätt bemötande och vad som gynnar detta barns utveckling och kunskapsutveckling. Rätt bemötande leder till att den kognitiva förmågan utvecklas och med det den sociala förmågan (Brockstedt, 2004). Ett för kontrollerande förhållningssätt (Öhman, 2004) leder till att barnet inte lär sig att agera på egen hand. Däremot gynnas barnets utveckling av ett samspelade förhållningssätt (Öhman, 2004) då pedagogen lyssnar in, skapar en relation och låter barnet ta egna initiativ. Pedagogen visar att han eller hon tror på barnet och agerar i bakgrunden. Nyare forskning kring förhållningssätt (Skolverket, 2013) ger en tydlig bild av att inkluderande förhållningssätt måste komma uppifrån och genomsyra organisationen ner på pedagognivå och kräver att pedagogen är väl förankrad i begreppet samt har förmåga att utgå från det i praktisk vardag. Pedagogerna har en önskan att få bolla tankar med framförallt specialpedagogen och de vill se en mer aktiv skollledning i vardagen. I arbetet med grundskolans förhållningssätt behöver rektor erbjuda stöd och verktyg i processen (SFS 2010:800), vilket behovet blir tydligt av när pedagogen ställs inför dilemman.

Likt Vygotskij anser pedagogerna att utveckling och lärande hänger samman och att utveckling sker i en social kontext med stöttande vuxna. Den sociala kulturen påverkar barnets utveckling (Huang & Nilsson, 2003) samt att graden av social interaktion är betydelsefull i barnets utveckling. För pedagogen handlar det om att vara medveten om detta och skapa relation med barnet utifrån aspekter forskningen ser som framgångsrika. Att vara medveten om maktbalansen mellan pedagog – barn och i synnerhet ett barn med lindrig utvecklingsstörning, som i högre grad är beroende av en stöttande pedagog för att nå framgång i utveckling och lärande (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Ett grundläggande förhållningsätt är enligt pedagogerna att barnet skall ges möjlighet att utvecklas så långt det är möjligt, vilket är samstämmigt med både skollag och läroplan och vid en analys är det tydligt att ett inkluderande förhållningsätt eftersträvas av dessa pedagoger samt att ansvaret för att möta barnet där denne befinner sig är pedagogens, men att det trots goda intentioner finns hinder på vägen, som arbetslaget behöver reflektera över.

5.1.5 Slutsats

De gemensamma faktorerna för gynnsamt förhållningsätt är att möta barn utifrån deras mognad och utvecklingsnivå. Det är av vikt att pedagogerna har en samsyn kring barnet, har god kännedom om barns utveckling samt att förhållningssättet ska präglas av omtanke och trygghet. Verksamheten skall vara inkluderande och inte fokusera på barnets tillkortakommanden. Inkludering skall genomsyra hela verksamheten och drivas av skolledning för att skapa förutsättningar för arbetslagen att möjliggöra det förhållningsätt som samhället kräver av en pedagog. Pedagogen behöver prioritera relationen med barnet och målet skall alltid vara att barnet skall utvecklas så långt det är möjligt. Pedagogen behöver ha god kännedom om bemötande och barns utveckling, för att kunna möta och skapa gynnsamma förhållanden för lärande och utveckling. Barn med lindrig utvecklingsstörning utvecklas, likt andra barn men långsammare och det är viktigt att pedagogen fokuserar på det barnet kan och klarar av, samt stöttar i situationer som blir svåra för barnet.

5.2 Socialt samspel och kommunikation

5.2.1 Resultat förskola

Pedagogerna erfar alla att barn med lindrig utvecklingsstörning har stora svårigheter med just kommunikation och samspel vilket påverkar deras position i gruppen och att det därmed är extra viktigt att fokusera på att lyfta barnets styrkor och stärka barnets roll i gruppen. Pedagog F3 uttrycker att den vuxne behöver vara nära och delaktig i barnets samspel med kamrater och i kommunikationen dem mellan. Pedagogen behöver fungera som ett slags hjälpjag (Pedagog F1) för barnet i syfte att stärka barnets position i gruppen samt förhindra missförstånd eller konflikt.

Pedagogerna upplever att andra barn ofta undrar över saker kring barnet men att de är ödmjuka inför barn som de ser har extra svårt. Pedagog F1 menar att det är viktigt att kunna prata om saker barn undrar över på ett ärligt sätt utan att lämna ut barnet på ett osunt sätt och får medhåll av övriga pedagoger. Det är viktigt menar pedagog F4 i detta sammanhang att de vuxna kring barnet agerar som förebilder och kan bytas av för att undvika att hamna i konflikt med barnet. Pedagogernas interna kommunikation och samspel påverkar barnens samspel och kommunikation då de imiterar och tar efter det vuxna gör. Det är viktigt menar pedagog F2

för barnets utveckling att han eller hon är på förskolan regelbundet för att där få möjlighet till social träning och identifikation med jämnåriga, vilka även kan fungera som förebilder att lära av, vilket de andra pedagogerna håller med om. Pedagogerna anser vidare att leken är det främsta redskapet för social träning och trygghet i gruppen och att det i första hand är i leken som barnet behöver stöd så att han eller hon kan lyckas och växa i detta möte med jämnåriga.

Vid kommunikation med barnet är det viktigt att pedagogen är tydlig, pratar lugnt och att kroppsspråk stämmer överens med det man säger. Vidare upplever de att hjälpmedel av olika slag underlättar vid kommunikation så som bildstöd, tecken som stöd, schema och hjälp av vårdnadshavare att tolka barnets ord. I praktisk vardag tänker pedagogerna ofta på hur de själva agerar i mötet med barnet och de har utvecklat strategier för att skapa trygghet och lugn. Pedagogen skall vara ett naturligt inslag i samspelet utan att ta för stor plats eller ta över barnets roll. Det gäller att hitta en balans för att få samspelet och kommunikationen att fungera. Man behöver både styra, bromsa och utmana anser pedagog F1, exempelvis beroende av vilka barnet interagerar med eller på vilket humör barnet eller omgivningen är på och får medhåll av kollegorna.

”Jag behöver befinna mig på barnets nivå, ofta sitter jag på knä när jag samtalar eller leker med barnet. Jag försöker göra situationen lugn och trygg och ser till att barnet kan fokusera på mig.”

(Pedagog F4)

5.2.2 Resultat grundskola

Grundskolan har ett ansvar för att barnet skall lära sig menar pedagog G1 och ett övergripande kunskapsfokus behöver finnas. Samtidigt är det lätt, fyller pedagog G3 i, att glömma bort att lärande skapas i en kontext, vilket betyder att lärande är beroende av relation och samspel med andra. Pedagogerna är överens om att de i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning har större fokus på att de ska få med sig sådan kunskap och sådana erfarenheter de behöver för att klara sig som vuxna. Dessa barn kan ha svårt för att förstå samt göra sig förstådda, varvid de behöver en trygg grupp som stöttar dem i deras utveckling. Det ställer krav på att en pedagog är duktig på eller har strategier för hur gruppen ska arbetas med för att möjliggöra trygghet, studiero och samspel anser pedagog G2 och menar vidare att barnet i detta samspel behöver känna sig delaktigt och vara en del av den gemenskap grundskolan kan erbjuda dessa barn. Pedagogen får medhåll och gruppen resonerar vidare kring att barn med lindrig utvecklingsstörning ofta är utsatta på flera olika sätt, inte bara i grundskolan utan i samhället, där de kan utnyttjas med anledning av sina tillkortakommanden och det är viktigt att barnet tränas i att hantera situationer som kan uppstå i och utanför grundskolan och att till exempel våga säga nej i situationer som inte känns bra för barnet. Samspel förutsätter en kommunikation och om barnet har svårigheter med språket, till exempel ordförståelse eller abstraktioner behöver pedagogen ha en strategi för att utveckla språket eller barnets medvetenhet om att han eller hon behöver stöd i vissa situationer och att kunna agera på ett sådant sätt som gynnar barnet. Samtidigt som barnet behöver en vuxen vid sin sida för att utveckla sin förmåga till samspel och kommunikation behöver de likväl arbeta för att den personen skall göra sig själv överflödig.

”I det sociala samspelet kan det vara bra om eleven har ett hjälp-jag i form av en trygg stabil vuxen, som känner eleven och vet vilka behov eleven har av stöd för att fungera i samspel med andra elever.”

(Pedagog G4)

Den nära pedagogiska relationen är betydelsefull i skapandet av en tillåtande miljö, med mjuka värderingar och högt i tak, menar pedagog G1 och de andra pedagogerna är av samma åsikt. Om barnet lyckas socialt och har vänner är vägen till kunskapsutveckling enklare. Betydelsen av det sociala samspelet och sammanhanget barnet befinner sig i blir viktigare i arbetet med dessa barn. Pedagogerna i arbetslaget har valt att se hela barnet i sitt arbete, menar de och reflekterar kring betydelsen av att lyckas i grundskolan och vara en del i ett sammanhang, på sina egna villkor. De menar vidare att det är viktigt att arbeta barnets självförtroende då det är vanligt att dessa barn bär på flertalet misslyckanden i bagaget och inte alltid upplevt att grundskolan är en mötesplats för utveckling.

Pedagogerna reflekterar över skillnaden mellan särskola och att vara ett integrerat barn i grundskola och gemensamt för dem är att de ser stora fördelar med grundskolan då barnet har möjlighet att samspele med "vanliga" barn och att det kan utveckla barnet på ett annat sätt, men att det givetvis är individuellt utifrån barnets behov. Men kanske fokuseras andra utvecklingsmöjligheter då barnet får mer stöd av vuxen i sin vardag i grundskolan. Barnet får där mer tid och utrymme i ett mindre socialt sammanhang. Det kan dock vara svårare i grundskolan, menar pedagog G3, att få till mindre sociala sammanhang vid behov. Pedagogerna anser att grundskolan erbjuder andra möjligheter för identifikation och förebildskap, vilket de anser kan utveckla den sociala kompetensen på ett bättre sätt.

5.2.3 Analys förskola

Luttrupp (1999) och Thurman (2004) beskriver att barn med lindrig utvecklingsstörning ofta hamnar i svårigheter och konflikter med andra barn och att de då behöver stöd av pedagogerna i förskolan. Det är då viktigt hur pedagogerna bemöter barnet och att pedagogerna är lyhörda och visar att de förstår barnets intention och ger det stöd barnet behöver. Pedagogerna lyfter att barn med lindrig utvecklingsstörning har svårigheter med kommunikation och samspel och att det är viktigt att de är där och lyfter barnets styrkor och stärka barnets roll i barngruppen. De menar att den vuxne måste vara nära och delta i samspelet för att agera ett hjälplag för att hindra att det blir konflikt eller missförstånd. Pedagogerna får stöd av Öhman (2006) som menar att samspelet har tre olika aspekter, såsom handling, relation och samspel. I dessa tre är det centrala hur vi samspelar tillsammans, hur vi har det tillsammans samt vilka ord vi väljer att använda när vi samspelar. Pedagogernas tankar kring samspel stöd av Johanssons (2005) beskrivning av den samspelande atmosfären, som innebär ett samspel med lyhördhet, närvaro samt att det utmärks av interaktion samt ett ömsesidigt möte. Att få känna känslan att lyckas och att kunna samspele med andra, att få uppleva känslan att vara omtyckt och att få tycka om andra är centralt för att främja det sociala samspelet (Öhman, 2006), vilket även pedagogerna anser som viktiga komponenter.

Pedagogerna lyfter att det är bra för barn med lindrig utvecklingsstörning att vistas i förskolan med andra barn för att identifiera sig med andra barn samt att det ges möjlighet till social träning. Detta stödjer Benn (2003), som anser att barn lär i samspel med andra. Detta gör de genom att lyssna, iaktta och betrakta. När barn imiterar så sporrar de att lära och de utmanas och lär av andra barn. Pedagogerna anser att leken är en viktig del i barns sociala träning och trygghet i gruppen. Det är i framförallt i leken barnet behöver stöd för att lyckas och att få växa i detta möte med jämnåriga. Johansson (2005) anser även hon att leken är en viktig komponent för att främja i det sociala samspelet.

Pedagogerna lyfter att deras roll i kommunikation och samspel är viktig för barns lärande och utveckling och att de har en viktig roll som förebilder. De menar att barn imiterar och tar efter vad de vuxna gör. Kunskapsutvecklingen främjas av interaktion med andra och det är

pedagogens ansvar att skapa förutsättningar och främja en socialmiljö så att det sociala samspelet främjas i undervisningen (Alexandersson, 2009). Detta lyfter även Vygotskij som anser att barns utveckling är beroende av i vilka kulturella samband barnet möter och växer upp i. Barns utveckling beror helt på i vilka kulturella kontexter de ingår i och möter. Det handlar om de samspel barnet har med andra barn och vuxna (Hwang och Nilsson, 2003). Det som är i fokus i undervisningen är samspelet och att människan utvecklas tillsammans med andra både socialt samt att redan tidigare kunskaper utvecklas vidare tillsammans med andra och framförallt genom språket (Jerlang & Ringsted 2003).

Även i Lpfö98 (Skolverket, 2010) lyfts vikten av att barn ska lära tillsammans med andra barn och vuxna och betonar vikten av samspel dessa emellan. Barngruppen är en viktig del i lärandet. Det betonas även vikten av språkets utveckling, där det är en viktig del av identitetsutvecklingen.

Pedagogerna lyfter vikten av att få stöd av olika hjälpmedel, vilket Olsson och Olsson (2007) anser vara centralt för att ge barn med lindrig utvecklingsstörning möjligheter för att skapa positiv och god utveckling och lärande.

5.2.4 Analys grundskola

Tydlighet och relation skall inte stå i motsatsförhållande utan samverka för att skapa rammar och trygghet för barnet. Tydlighet skapar rammar och en trygg inramning av barnets kontext, vilket skapar förutsättningar för att barnet skall känna sig trygg i grundskolan och veta vad som gäller, hur dagen ser, vad som förväntas av barnet, vilka utmaningar han eller hon ställs inför. Relationen behövs för att barnet skall känna sig trygg, välkommen och uppmärksam i grundskolans kontext. Den är grunden i vilken tydlighet barnet behöver för att må bra samt vilken struktur barnet behöver i skolarbetet (Hundeide, 2011). Just omsorg om individen, samt att pedagogens arbete skall bygga på ett demokratiskt förhållningssätt poängteras i Lgr 11 (Skolverket, 2010). Relationella perspektivet upplevs vara vägledande för pedagogerna, vilket stöds i styrdokument och de får medhåll av Persson (Svensson Höstfält, 2013).

Betydelsen av det sociala samspelet och sammanhanget är viktigt att förstå i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning. Pedagogerna reflekterar kring grundskolan som en mötesplats för lärande och utveckling och de är eniga i analysen att om barnet är trygg i gruppen samt upplever sig vara ett barn i mängden så underlättas lärandeprocessen och barnet upplever sig bekräftad och delaktig på lika villkor. Sociala sammanhang behöver de tränas i för att hantera och för att förstå hur samspel fungerar och vad som förväntas av de inblandade. De får medhåll från bland annat Benn (2003) som menar att barnet sporras, lär och utmanas genom att samspele med sin omgivning. Öhman (2006) menar att själva samspelet utvecklar barnet, men att även relationen tränas genom att de handlar tillsammans med andra. Dessutom utvecklas kommunikationen då barnet tränas i att verbalisera handlingen och processen.

Språket är vägen till kommunikation, och likt Vygotskij (Hwang & Nilsson, 2003) anser pedagogerna att utveckling och lärande sker i en samspelande kontext. Språkutveckling behöver vara prioriterat, då det öppnar stängda dörrar och ger utveckling en ny dimension. Dock kan det vara svårt att arbeta med språkutveckling med barn högre upp i åldrarna, då det ofta förutsätts att de skall ha ett visst ordförråd och förstå betydelsen av användbara begrepp. Det som kan missas är att språket utvecklas naturligt i samspel och kommunikation med jämnåriga och med stöttning av pedagog kommer barnet med lindrig utvecklingsstörning att utveckla sitt språk i samtal med andra (Olsson & Olsson, 2007).

Forskning visar att barn utvecklas positivt i en kontext med ”vanliga” barn, då de kan imitera och i högre grad ta del av olika upplevelser som utvecklar och främjar lärande (Olsson & Olsson, 2007). Vid en analys av pedagogernas fokus på samspel och kommunikation har de tagit fast på gruppens roll och funktion för att underlätta lärandet. För pedagogernas del har det varit viktigt att kartlägga den större gruppens behov behövs i förhållande till barnets behov och att pedagogen behöver ha strategier för att skapa utrymme för lärande i detta större sammanhang grundskolan erbjuder och samtidigt vara flexibel och närvarande för att kunna stötta vid behov.

För äldre barn handlar det mer om hur de kommunicerar och vad det samtalas om, mer än att kommunicera, även om vanligtvis språklig utveckling är sen (Olsson & Olsson, 2007). För barn med lindrig utvecklingsstörning behöver pedagogen vara extra vaksam på vad barnet delar med sig av för erfarenheter samt vad barnet har för behov att hantera för situationer i framtiden. Forskning visar att dessa barn har svårt för att generalisera och förstå att de kan hantera en situation utanför grundskolan på samma sätt som de tränat i grundskolan och de behöver konkreta händelser att hänga upp sitt lärande på (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

5.2.5 Slutsats

Det som är betydelsefulla faktorer är att barn med lindrig utvecklingsstörning tillsammans med både pedagoger och andra barn utvecklar sitt lärande genom socialt samspel och kommunikation. Pedagogerna har en viktig pedagogisk roll i att utveckla och ge stöd barns sociala samspel och kommunikation. På förskolan anser de att leken skall vara utgångspunkten för samspel och kommunikation och att pedagogerna behöver vara närvarande i leken för att förstå barnet och kunna stötta och utveckla barnets förmåga till samspel och kommunikation. Barnet behöver få en roll i gruppen och hjälp att utveckla sitt språk. I grundskolan anser pedagogerna att de framförallt behöver finnas till hands för barnet för att stötta honom eller henne vid diskussioner, men även vid samspel i vardagliga situationer där barnen diskuterar saker de upplever. Pedagogernas omsorg om barnet, är tydlig och de upplever att de har ett ansvar att lära barnet hitta strategier för att fungera i samspel som vuxen.

5.3 Didaktisk profession

5.3.1 Resultat förskola

Pedagog F4 lyfter fram vikten av en välplanerad verksamhet med flexibilitet och övriga resonerar vidare kring verksamheten och de är överens om att detta, är avgörande för att skapa en utvecklande vardag för dessa barn på förskolan. Förskolläraren skall vara ansvarig för den dagliga verksamheten och omsorgen om barnet.

Pedagogerna menar att det är viktigt för verksamheten att det finns en pedagogisk tanke som genomsyrar vardagen. Denna tanke skall gå som en röd tråd genom alla avdelningar och konkretiseras i praktisk vardag. Den pedagogiska tanken skall ha sitt ursprung i de behov som finns på förskolan. De samtalar vidare kring att behoven kan variera över tid men grundtanken är att verksamheten skall utgå från styrkor hos barnet, pedagogerna och verksamhetens förutsättningar för lärande. Leken skall vara grunden för lärande och utveckling. På förskolan anses det, enligt pedagog F3, att lärande sker i alla situationer så som mat - och tambursituation. Utifrån det resonerar pedagogerna vidare att lärande inte bara är

själva av – eller påklädningen, utan hela situationen med rutiner samt att kunna hantera det som sker runt omkring barnet. Barnet behöver bli tryggt i rutinerna för att fullt ut kunna fokusera på vad och hur han eller hon skall göra. För pedagogerna är det viktigt att glädje skall genomsyra dessa situationer och att de har ett ansvar för att ljudnivån inte stressar barnet eller att de inte har för bråttom och att barnet då blir otryggt.

Förskolan skall ha ett arbetssätt som utgår från barnets behov och som ser de små framstegen, då det kan vara svårt att se utveckling hos barnet i förhållande till andra barn på förskolan. Vidare skall förskolan utveckla, utmana och leda barnet framåt. Grunden i verksamheten skall vara trygghet och den uppnås bland annat genom att pedagogen har tid för barnet samt att barnet känner igen sig i rutiner. Det måste samtidigt finnas en balans mellan barnets behov och gruppens.

”Det är viktigt att hitta balansen mellan tryggheten i det invanda och konsten att kunna bryta ett invariant mönster för att utmana barnet i till exempel lek, för att barnet skall utvecklas vidare i sin takt.”

(Pedagog F2)

Pedagogerna anser att de har för lite erfarenhet och kunskap om arbete för barn med lindrig utvecklingsstörning. Pedagog F1 önskar fortbildning inom detta område och de andra stämmer in i detta. Samtidigt kan de resonera kring den verksamhet de idag bedriver och de upplever sig ändå vara nöjda och stolta över det de presterar dagligen. När barnet svarar verbalt eller med kroppsspråk är det belöning för det arbete man lägger ner. Pedagogerna är samstämmiga i att det är lättare hittar bristerna i det som de levererar än att se det som är bra och det som görs varje dag.

5.3.2 Resultat grundskola

Pedagogerna anser att det viktigt för dem att vara förberedda för lektion och att de i arbetslaget hjälps åt med att hitta ”rätt nivå” samt anpassade uppgifter utifrån barnets förmåga. Dessutom anser de att struktur är viktigt för att skapa trygghet och studiero, vilket medför att arbetslaget behöver arbeta fram en struktur för lektionen, dagen och veckan så att barnet blir bekväm i formen och kan lägga tiden på lärande. För många arbetsuppgifter i omlopp på en gång medför, enligt pedagog G3, att det lätt blir stressigt för barnet och att frustrationen då blir tydlig. Pedagogerna resonerar vidare kring att de behöver vara överens om vad barnet skall arbeta med så att vardagen blir hanterbar och rimlig i fråga om arbetsbelastning för barnet.

”Det blir lätt en för hög nivå på undervisningen och därför är det viktigt med tät dialog med eleven för att säkerställa att eleven förstår och klarar av uppgiften. Samtidigt har jag dåligt samvete för att jag inte hinner med eleven, eftersom det kräver mycket tid för att lyckas i arbetet med dessa barn. Som bäst blir det för eleven när det finns en pedagogisk resurs med på lektionen som stöd för eleven eller gruppen. Viktigast är ändå att eleven har det bra och mår gott i gruppen.”

(Pedagog G4)

När barnet skrivs in i grundsärskolan och får rätt att läsa efter den läroplanen anser pedagog G1 att ”en sten faller från deras hjärta” och glädjen för barnet att lyckas i grundskolan återvänder. Pedagogen får medhåll från samtliga kollegor. Eftersom barnet har en skolgång med flera misslyckanden bakom sig, är det viktigt att dela upp uppgifterna och se framgång i

det lilla och stärka barnets självförtroende succesivt genom skolframgång. Mycket i grundskolan handlar enligt pedagogerna om att lyckas kunskapsmässigt och bli bedömd utifrån kunskapskrav och deras uppfattning är att det i princip krävs att barnet misslyckas i alla teoretiska ämnen innan det blir möjligt att få diagnosen lindrig utvecklingsstörning och de rättigheter det medför. Först när barnet skrivs in i grundsärskolan kan de som pedagog känna att barnet blir rättvist bedömd utifrån barnets förutsättningar för lärande samt kunskapskrav för grundsärskolan. Det ger en trygghet även för pedagogerna som upplever att de kan släppa lite på tyglarna och ha fokus på det som är viktigt för barnet, både på kort sikt och långsiktigt.

Vid en jämförelse med grundsärskolan anser pedagogerna att integrerade barn ”får lite extra på köpet” (Pedagog G4) vid till exempel ett utvecklat tänkande i flera steg vid diskussioner med andra barn och vuxna. Samtidigt är det viktigt att det är behovsanpassat med integrering, då det inte är säkert att det är bästa skolformen för barnet. Det är många pusselbitar att ta hänsyn till. Särskola har andra fördelar än vad integrering kan erbjuda. I grundsärskolan kan pedagogerna förmodligen möta barnet på ett annat sätt i de mindre grupperna. Barnet får i grundsärskolan en lugnare miljö och ökad pedagogtid. Det är även viktigt att barnets lärtill uppmärksammas (Pedagog G2) samt att uppgifterna är utmanande för barnet oavsett i vilken verksamhet han eller hon befinner sig.

5.3.3 Analys förskola

Pedagogerna är tydliga med att det är de som är ansvariga för den dagliga verksamheten och omsorgen av barnet, vilket även beskrivs i Lpfö98. Arbetslaget har ett gemensamt ansvar för att ” *samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling*” (Skolverket, 2010, s.11).

Pedagogerna anser att det är viktigt att det finns en pedagogisk tanke som genomsyrar vardagen samt att verksamheten ska utgå från barns behov och se de framsteg barnet gör, vilket Johansson och Pramling (2003) också sätter i centrum, där de menar att pedagogerna ska vara duktiga på att tolka och förstå barns perspektiv samt bemöta barn utifrån deras livsvillkor och även utmana barnet utifrån det. Nilholm (2012) beskriver att om en verksamhet planeras utifrån den diagnos barnet har så hindrar det barnets utveckling. Han ser en fara i detta att pedagogiska verksamheten inte anpassas till barns olikheter. Pedagogerna anser att förskolan ska ha ett arbetssätt som utgår från barns behov och att det är en balansgång mellan barnets behov och gruppens.

Pedagogerna lyfter att det är viktigt att utmana barnet i olika situationer för att utveckla och leda barnet framåt. De ser leken som en viktig faktor här. Thurman (2004) ser detta också som en gynnsam faktor, men menar att här kan det uppstå konflikter på grund av att barn med lindrig utvecklingsstörning utvecklar förmågan att förstå lekregler lite senare än sina kamrater. Pedagogerna behöver god didaktisk kunskap för att kunna möta barn i de svårigheter som uppstår (Skolverket, 2010).

Pedagogerna beskriver att de tycker att de har för lite kunskap kring arbetet för barn med lindrig utvecklingsstörning och har en önskan om fortbildning. Johansson och Pramling (2003) är av den åsikten att det är betydelsefullt att pedagogerna har en god kompetens samt är duktiga i sin profession för att främja en god utveckling och lärande, och att pedagogerna har en god teoretisk grund samt att de får utveckla sin pedagogiska kompetens. Detta är även något Skolverket (2010) anser vara centralt för pedagogerna. I den debatt som idag förs så

tryckts det mer och mer på hur viktig pedagogernas kompetens, utbildning och kunskaper är för att främja lärande och utveckling.

5.3.4 Analys grundskola

Pedagogerna reflekterar över lärande och utveckling, samt det pedagogiska förhållningssättet, vilket enligt tillexempel Bjernås (2003) är viktigt för att främja lärande och utveckling, både enskilt och i samspel med andra. Pedagogen behöver vara duktig i sin profession, ha en god teoretisk grund samt utveckla sin pedagogiska kunskap genom erfarenhet och forskning (Johansson och Pramling Samuelsson, 2003). Pedagogen behöver kunna möta och utmana barnet utifrån dennes livsvillkor och i detta fall funktionshinder. Det pedagogiska arbetet behöver ta hänsyn till barnets mognad samt kunna synliggöra lärandet för barnet (Johansson, 2005). Om pedagoger i stor utsträckning utgår från barnets funktionshinder hämmar det utvecklingen hos barnet, som riskerar att få en enskild undervisning i gruppen utan koppling till det de andra gör (Nilholm, 2012). För pedagogerna är det viktigt att barnet får en undervisning som utgår från behoven men pedagogerna är samtidigt noga med att inte särskilja barnet för mycket genom att försöka att inte fokusera på det barnet har svårt med. Enligt Beck och Jensen (2011) är det viktigt att pedagogen har kunskap om barnets utveckling och har förmågan att kunna se när ett barn utvecklas långsammare inom ett område, men samtidigt försöka att fokusera och bygga sin undervisning utifrån det barnet är duktig på. Kommunikation är viktigt och allt lärande sker i samspel med andra i en process och för barn med lindrig utvecklingsstörning kan språket vara ett hinder i undervisningssituationer. Här sätts pedagogens förmåga att vara lyhörd för barnets behov av stöd på prov (Brockstedt, 2004).

Samtidigt upplever pedagogerna att undervisningen för dessa barn gynnas av samspelet med de andra barn och mångfalden i gruppen. Tillexempel diskussioner i grupp utmanar barnet om han eller hon får vara delaktig så sina villkor och att pedagogen kan fungera som ett stöd för barnet i situationer som denna (Olsson & Olsson, 2007). Det visar att pedagogerna tagit till sig av samhällets intention att inkluderande verksamhet gynnar barnets utveckling, samt att läroplanens relationella perspektiv är vägledande för pedagogerna i deras undervisning.

Identitetsutveckling är nära förknippat med lärandeprocessen och pedagogen behöver vara lyhörd för barnets förmåga att samspela med andra i undervisningssituationer, för att kunna stötta barnet och finnas som ett stöd (Thurman, 2004). Detta är centralt för pedagogerna då de resonerar kring lärande och klassrumssituationer. De upplever samtidigt att det underlättar då organisationen möjliggör att det finns en extra vuxen i klassrummet. Att vara förberedd för det som kan komma att ske, det vill säga att ligga steget före upplever pedagogerna är viktigt, men svårt och tidskrävande. Samtidigt känner de sig nöjda då de lyckas med just detta.

Anpassningar i vardagen diskuterar de gärna och ofta för att utveckla det pedagogiska arbetet och de delar med sig av sina erfarenheter. De söker även stöd i varandra. När barnet får möjlighet att läsa efter särskolans läroplan upplever pedagogerna att undervisningen bättre kan utformas efter barnets behov och att det blir lättare att ställa rimliga krav på barnet. Samtidigt är de medvetna om att barnet skall lära sig så mycket som möjligt i grundskolan och att det är viktigt att vara förberedd och påläst för att skapa goda möjligheter för barnet att lära. Här får de medhåll av Olsson och Olsson (2007) vilka menar att just detta skapar förutsättningar för lärande.

Pedagogerna saknar erfarenhet av arbete med särskolans läroplan och har ännu inte haft möjlighet att fullt ut utvärdera det arbete som bedrivits men deras känsla är att det fungerar

och barnet är nöjt. Det de däremot har erfarenhet av är att vårdnadshavare hör av sig relativt snabbt när de inte är nöjda med verksamheten eller undervisningen för sitt barn. Det kan vara en konsekvens av en kombination av tidigare skolmisslyckanden, nya krav och nya förutsättningar, som de ännu inte är helt förtroga med, varken i grundskolan eller i hemmet. Pedagogerna anser att det är en förutsättning för lärande att barnet trivs och lyckas med sitt skolarbete och då det är fallet är de flesta vårdnadshavare nöjda, resonerar pedagogerna. Det styrks av forskning (Ineland, Molin & Sauer, 2009) som visar att oavsett vilken verksamhet vårdnadshavarna har valt till sitt barn, så är de nöjda sedan han eller hon får läsa efter särskolans läroplan. Det är troligt att det bottnar i barnets känsla av duglighet och att ”jag kan” (Öhman, 2006).

5.3.5 Slutsats

Det finns en förståelse och en medvetenhet att arbetet kring barn med lindrig utvecklingsstörning kräver didaktisk kunskap. Pedagoger på både förskolan och i grundskolan behöver kompetensutveckling och fortbildning kring goda och gynnsamma lär- och utvecklingsmöjligheter för barn med lindrig utvecklingsstörning. Det är viktigt att det finns utrymme för pedagogerna att diskutera utveckling och lärande kopplat till behov och förutsättningar för att skapa en harmonisk lärandemiljö på både förskolan och i grundskolan. Pedagogerna behöver arbeta tillsammans för att optimera förutsättningarna men de är samtidigt medvetna om att de personligen är ansvariga för undervisning och lärande för dessa barn.

5.4 Samverkan

5.4.1 Resultat förskola

I första hand samverkar pedagogerna inom arbetslaget, vilket utgör basen i det dagliga arbetet. I andra hand är det samverkan inom förskolan som påverkar verksamheten och barnets vardag, framförallt då man har åldersblandad verksamhet inom ramen för förskolan. Generellt anser man att om ordinarie pedagoger av olika anledningar är borta, så tar en annan ordinarie personal över ansvaret för barnet, för att undvika att barnet utsätts för något han eller hon inte kan hantera eller för att undvika onödiga konflikter då relation och kunskap om barnet saknas.

”En styrka i verksamheten är att någon annan pedagog tar över när pedagogens tålamod är på upphällningen och att detta inte anses vara ett nederlag, utan ett sätt att möta barnet med respekt.”

(Pedagog F4)

Den viktigaste samverkansformen utanför pedagoggruppens samverkan för barnets bästa är den dagliga samverkan med vårdnadshavare. Pedagogerna anser att vårdnadshavare och pedagoger behöver tid tillsammans för att möjliggöra att barnet utvecklas positivt och man behöver ta stöd i varandras erfarenheter, till exempel kring språkutveckling och ordförståelse. Pedagogerna har ett ansvar att vara tydliga i kommunikationen med vårdnadshavare och berätta om det man ser i verksamheten och båda parter har rätt att ställa krav på den andra parten för barnets skull. För barnet är hem och skola två olika miljöer och utmaningen ligger i att göra båda trygga för barnet och samstämmiga i grunden anser pedagog F3 och får medhåll från övriga pedagoger.

”Utmaningen ligger i att dela samma barnsyn och se barnets behov och förutsättningar i olika situationer.”

(Pedagog F1)

Vidare anser pedagogerna att förskolechefen samt arbetslagsledare för förskolan är för lite delaktig i vardagsarbetet på förskolan och att regelbunden feedback vore att önska. I en förlängning anser de att ett sådant arbetssätt skulle bidra till att resurserna används på ett mer effektivt sätt. Pedagogerna menar att de är ansvariga för arbetet men att få bolla dilemman eller förhållningssätt med förskolechef eller specialpedagog regelbundet för att få bekräftelse i sin yrkesroll skulle stärka dem och bidra till en stabilare verksamhet. Även handledning några gånger under året av till exempel psykolog skulle stärka professionen. I de fall förskolan samverkar med till exempel BVC eller habilitering anser de att de fått god kunskap om barnets svårigheter men mindre av hur verksamheten praktiskt kan utformas.

5.4.2 Resultat grundskola

Utgångspunkten i samverkan måste vara trepartssamarbetet, anser pedagog G2 och de andra håller med. Med trepartssamarbetet menar pedagogerna, barnet, vårdnadshavarna och pedagogerna. Utan samverkan och stöd med vårdnadshavare resonerar pedagog G1 vidare är det svårt att skapa de förutsättningar som krävs för att barnet skall utvecklas så långt det är möjligt och i mötet med dessa vårdnadshavare har processen ofta varit lång och snårig innan de står där de är idag och får medhåll från kollegorna. Tidigare har diskussionerna ofta handlat om skolmisslyckanden och tillkortakommanden samt att stödet till barnet inte är tillräckligt. Ofta blir diagnosen lindrig utvecklingsstörning en vändpunkt i denna samverkansform. Även barnet måste förstå och vara motiverad att genomföra det som vuxna anser är för barnets bästa menar pedagog G3.

Enligt pedagogerna utgör arbetslaget deras viktigaste samverkansform, framförallt kring förhållningssätt, struktur och innehåll i undervisningen. Även för pedagogiska diskussioner, arbetssätt, bemötande och bedömning behöver arbetslaget vara en naturlig samverkanspart, anser pedagog G4 och övriga pedagoger håller med. Inom arbetslaget har olika pedagoger olika roller och styrkor vilket gör arbetslaget drivande och dynamiskt. Vid behov kan barnet, i perioder, arbeta med den pedagog som bäst tillgodoser barnets behov vid en viss tidpunkt i livet eller att arbetslaget kommer överens om vilken grupp som bäst gynnar barnets utveckling. Val av klassföreståndare till barnet är likaså viktig att fundera kring när det handlar om barn med lindrig utvecklingsstörning. I arbetslag får pedagogerna möjlighet att diskutera stor och smått, övergripande samt på individnivå, egna styrkor och tillkortakommanden i arbetet med dessa barn. Det är viktigt, anser alla pedagoger, att samverkandet utmynnar i positivt lärande och utveckling för barnet i fråga.

Överlämning mellan stadierna är viktigt för barnets fortsatta progression, då framarbetad kunskap annars går om intet. Pedagogerna ser fördelar med en flexibel organisation då de kan få stöd inom organisationen, ta del av varandras kunskaper och lära av varandra. Pedagogerna anser att alla barn är allas barn inom organisationen. Det skapar trygghet och samförstånd för alla på grundskolan, menar pedagogerna.

Framförallt specialpedagogen är en samverkanspartner inom grundskolan, som kan bidra med stöd i form av material och kunskap, men framförallt som ett bollplank eller bekräftelse på att de som pedagog gör rätt. Även de andra funktionerna inom elevhälsan arbetar för en dräglig pedagogisk vardag och avlastar när arbetet blir för svårt eller för tungt menar pedagog G3. I samtal med vårdnadshavare kan det vara tryggt att ha en representant från elevhälsan vid sin

sida. Elevhälsan skapar trygghet för pedagogerna och barnet i vardagsarbetet. Alla professioner har kunskap att dela med sig av och tillsammans nås det framgång. Vid behov ser elevhälsan till att externa stödfunktioner kopplas in, så som habilitering, BUP och socialtjänst. En pedagog (G1) menar och får medhåll av övriga pedagoger att:

”Elevhälsan är ett superstöd i vardagen. Det är en extra trygghet att veta att de finns bakom mig och stöttar mig i mitt arbete med dessa barn. Ofta får jag tips eller stöd som fördjupar min kunskap inom området.”

5.4.3 Analys förskola

Andersson (2004) betonar vikten av att pedagogerna måste samverka med andra aktörer kring barnet för att skapa goda förutsättningar. Författaren menar vidare att det är av betydelse att pedagogerna har god och nära relation med dem de ska samverka med. Pedagogerna anser att de har en samverkar med varandra i arbetslaget och hjälper varandra i olika situationer och ger varandra stöd. Författaren är av den åsikt att det är viktigt att pedagogerna vet vem som ansvarar för vad och enligt vad pedagogerna förklarar så finns det en ansvarspedagog för barnet.

Pedagogerna är medvetna om sitt ansvarsområde och att de är ansvariga för det arbete som sker, men de saknar regelbundna träffar med förskolechef eller specialpedagog för att få möjlighet att få bolla olika dilemman med dem. Partanen (2012) anser att det är förskolechef som äger den frågan kring stöd och samverkan inom verksamheten och menar på att det är viktigt att pedagogerna får stöd genom handledning och samtal. Han menar att det är av vikt att de olika professionerna samverkar med varandra inom verksamhetens ramar.

Pedagogerna är tydliga med att den viktigaste samverkan kring barnen är barnets vårdnadshavare. De har en daglig kontakt med vårdnadshavarna. Det är viktigt att skapa trygghet i miljön både hemma och på förskolan. Att ha ett bra samarbete med vårdnadshavarna lyfts i Lpfö98 (Skolverket, 2010) där det beskrivs att förskola och hem ska ha ett gott samarbete. Pedagogerna har i vissa fall vart i kontakt med BVC och habiliteringen och upplever att de har fått kunskap om barnets svårigheter och mindre stöd i hur verksamheten ska se ut. Björck-Åkesson (2009) menar att pedagoger behöver få stöd när deras egen kunskap inte räcker till från någon som har mer erfarenhet.

5.4.4 Analys grundskola

”Elevhälsa börjar i klassrummet”, är ett vanligt uttryck i svensk grundskola och med det menas att pedagogen har ansvar för att alla barn får det stöd inom den ordinarie undervisningen de behöver för lärande och utveckling (Partanen, 2011). Vidare innebär det att pedagogen skall ha rutiner, strukturer och verktyg för att möta alla de barn som finns i den inkluderande verksamheten. När pedagogen har provat arbetssätt och metoder men inte nått förväntat resultat finns elevhälsan och erbjuder stöd i olika former. Dock skall aldrig elevhälsan ta över ansvaret för barnet utan stötta pedagog, elev och föräldrar i arbetet anser författaren.

Elevhälsan skall utgöra en naturlig länk mellan grundskolan och andra externa instanser om det finns behov, samt erbjuda kompetensutveckling eller stöd vid behov. Pedagogerna anser att det finns upparbetade och tydliga riktlinjer i arbetet med elevhälsa och särskilt stöd som de är insatta i. Detta visar forskning är en förutsättning för ett lyckat arbete i grundskolan

(Partanen, 2011). Skollagen (SFS 2010:800) är tydlig i formuleringarna kring elevhälsa, vilket bör ha skapat förutsättningar för grundskolans organisation av elevhälsan. Syftet med elevhälsans arbete skall alltid vara att de olika professionerna görs delaktiga i så väl inkluderande verksamhet som elevärenden och mynna ut i pedagogik som möjliggör goda förutsättningar för barnet att nå kunskapskraven. I arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning blir detta än tydligare då barnet läser efter en annan läroplan och har behov av olika stödfunktioner i sin vardag. Dialogen med vårdnadshavare behöver vara regelbunden.

Både skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Skolverket, 2010) poängterar grundskolans ansvar att samverka med vårdnadshavare samt informera dem om barnets utveckling och lärande. För vårdnadshavare till barn med lindrig utveckling behöver kommunikationen med hemmet vara stöttande och regelbunden, då det inte är säkert att barnet har förmåga att kommunicera kring händelser i grundskolan som andra jämnåriga har, samt att skolmisslyckanden varit vardag för flertalet familjer i denna situation. Forskning visar att oavsett verksamhetsform för barnet med lindrig utvecklingsstörning, så är vårdnadshavare generellt sett nöjda med verksamheten (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Analysen visar att när barnet får möjlighet att läsa efter grundsärskolans läroplan så blir skolupplevelsorna mer positiva då barnet får möjlighet att lyckas och det i sin tur skapar glädje och självförtroende hos barnet. Pedagogerna är medvetna om vinsterna med dialog med vårdnadshavare och en förutsättning för att barnet skall nå så långt det är möjligt.

I grundskolans arbete kring barn med lindrig utvecklingsstörning är specialpedagogen en viktig samverkanspartner för pedagogerna, vilket får ses som naturligt, då denne har specialistkunskaper inom både funktionshindret, anpassningar, inkluderande miljö och realistiska förväntningar. Ibland räcker det, anser pedagogerna, med bekräftelse av att de gör rätt i mötet med barnet och det är en av specialpedagogens viktigaste funktioner, att just stötta pedagoger i att utveckla sitt arbete. Respekt för varandras professioner är en förutsättning för en dynamisk och utvecklande verksamhet (Partanen, 2011), vilket även pedagogerna ger uttryck för är fallet.

5.4.5 Slutsats

För att skapa goda förutsättningar för barn med lindrig utvecklingsstörning så är en viktig komponent att samverka kring barnet fungerar. Samverkan med vårdnadshavarna är den mest betydelsefullaste komponenten. Att samverka mellan olika aktörer inom skolan, BVC och habiliteringen är även den viktig att den fungerar, men där känner pedagogerna på förskolan en brist, där de efterfrågar mer stöd och hjälp från förskolechef och specialpedagog. Däremot är samverkan mellan pedagoger och elevhälsa väl utvecklad i grundskolan och dessa pedagoger upplever att de har stöd från rektor, specialpedagog och övrig elevhälsa. Det är viktigt att alla inblandade parter är medvetna om den egna rollen och det egna ansvaret, så att de inte hamnar i situationer av skuldbeläggande och misstänksamhet gentemot varandras professioner. Tydliga rutiner för samverkan behöver finnas, vilket enligt resultatet av denna studie visar finns i grundskolan.

5.5 Lärmiljö

5.5.1 Resultat förskola

Pedagogerna ser lärmiljön som tudelad, där ena delen är fysisk lärmiljö, till exempel lokaler och den andra delen är det innehåll vilken de fyller barnens vardag på förskolan med. Med detta menar de hur pedagogerna skapar och formar verksamheten med utgångspunkt i barnets behov, utifrån de förutsättningar som finns på skolan. Det är lätt för en pedagog att se att detta barn inte kommer till sin rätt i verksamheten, fast de vet att utifrån förutsättningar som finns gör förskolan sitt bästa. Till exempel anser pedagogerna att en pedagogisk resurs är en viktig komponent i barnets pedagogiska lärmiljö, samt att pedagogerna lär sig hantera vardagen med hjälp av verktyg eller hjälpmedel. Pedagog F4 säger att:

”Förskolan är en bra miljö för ett barn med lindrig utvecklingsstörning för att den går att anpassa efter barnets behov och man behöver inte ha samma krav på att man skall kunna en viss sak vid en viss tidpunkt. Förskolan skall vara en omvårdande verksamhet med gott om utrymme för mys.”

Det är flera yttre faktorer som påverkar barnets lärmiljö på förskolan, så som ekonomiska ramar, lokalernas utformning, barngruppens storlek och de andra barnens behov. Det är vidare bra med en god utemiljö och att pedagogerna i alla lärmiljöer kan ha god uppsikt över barnen. Man behöver ta hänsyn till dessa yttre faktorer när lärmiljön organiseras, anser pedagog F2 och att de resonerar kring förutsättningarna i arbetslaget. Pedagog F1 menar vidare att de resonerar kring detta, men att de ibland hade gjort på annat sätt om förutsättningarna sett annorlunda ut och får medhåll från övriga pedagoger.

De främsta inre faktorer som påverkar barnets pedagogiska lärmiljö är pedagogernas förhållningssätt, kunskap/kompetens samt förmåga att organisera en genomtänkt verksamhet. De behöver kunna agera professionellt och utgå från barnets behov samt kunna samverka inom pedagoggruppen för att utveckla verksamheten vidare anser pedagog F1. De resonerar vidare kring vikten av att vara nöjd med den lärmiljö de erbjuder barnen utifrån de faktiska förutsättningar verksamheten har och att de alltid måste utgå från barnet och inte andra faktorer som påverkar vardagen.

Förskolepedagogerna anser att det är viktigt att arbeta med den barngrupp de har och att alla barn skall vara förebilder. En lärmiljö där vi lär av varandra och där barnet kan identifiera sig med andra barn och lära av att imitera och i samspel med andra utvecklas i en stimulerande miljö. Det är viktigt att inte ha bråttom hela tiden utan våga stanna upp och reflektera och repetera eller få möjlighet att gå ner i varv och minska mängden stimuli i lärmiljön.

Pedagogerna menar att all utveckling bygger på trygghet för barnet och allt arbete med barngruppen gynnar barnet som individ.

5.5.2 Resultat grundskola

Ett barn med lindrig utvecklingsstörning är ett barn som behöver mycket stöd i sin lärmiljö för att fungera och må bra. Pedagogerna är överens om att lärmiljön skall präglas av tydlighet och struktur. Det är bra med flexibilitet men det får inte vara till men för barnet. Barnet måste få förutsättningar till lärande genom en anpassad lärmiljö, anser pedagog G4, där barnet förbereds för det som komma skall. Grundskolan skall vara en skola för alla och vara så pass anpassad att den kan möta även dessa barn och stimulera dem samt få dem att känna glädje och stolthet över att vara en viktig del i skolsammanhang. Majoriteten av pedagogerna anser

att det viktigast att de har en utvecklande och utmanande lärmiljö med glädje och omtanke om barnet.

Lärmiljön skall vara inkluderande och behöver utgå från att gruppen skall vara en trygg bas för barnet. Barnet är i behov av pedagogisk resurs för att stärka sin position i gruppen och förstå hur samspelet ter sig anser pedagogerna och de menar vidare att barnet kan behöva ett hjälp-jag för att hantera sin vardag. Utgångspunkten för den pedagogiska lärmiljön skall vara att den är trygg och stimulerande för både barn och pedagoger. Därför anser pedagogerna att det är viktigt att relationen är central samt att den är anpassad efter de behov som finns bland barnen. Samtidigt kan de behöva arbeta med kompensatoriska hjälpmedel för att stärka barnets möjligheter, anser pedagog G2 och övriga pedagoger håller med.

Begränsningar för att skapa den optimala pedagogiska lärmiljön är framförallt tid, ekonomi samt begränsningar inom de lokaler grundskolan har att tillgå. Tillexempel ger pedagogerna uttryck för att de saknar mindre grupprum, för lugnare vardag och minskad mängd stimuli. Även begränsningar i att grundskolan inte har tillgång till idrottslokal samt hemkunskapslokal påverkar vardagen i större utsträckning för dessa barn. Vid en första anblick inser pedagogerna att det är lättare att se bristerna i den pedagogiska lärmiljö än att urskilja vad det är i lärmiljön som är utvecklande och stimulerande. Pedagogerna anser att det ibland är behövligt med handledning av ”utomstående”, för att kunna utveckla den pedagogiska lärmiljön samt att få upp ögon för det som i dagsläget fungerar bra.

5.5.3 Analys förskola

I Lpfö98 (Skolverket, 2010) beskrivs hur viktigt det är att både inomhus- och utomhusmiljön anpassas efter barns behov och förutsättningar. Lärmiljön i förskolan ska vara inbjudande, innehållsrik samt öppen. Pedagogerna känner att förskolan är en bra lärmiljö för barn med lindrig utvecklingsstörning att vistas i. De menar att förskolan är en lärmiljö som är lätt att anpassa efter barnets behov samt att pedagogerna får lära sig att hantera verktyg eller hjälpmedel. Pedagogerna anser att förskolan ska vara omvårdande och att det ska finnas utrymme för mys. Olsson och Olsson (2007) anser att olika hjälpmedel är bra i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning. De anser likt pedagogerna att det är viktigt med den empatiska förmågan samt att ha tålamod att invänta de små framstegen.

Pedagogerna säger att det är viktigt att våga stanna upp ibland och reflektera, att barnet har möjlighet att varva ner och att minska mängden stimuli i miljön. Pedagogerna lyfter även att deras förhållningssätt, kunskap/kompetens samt deras förmåga att organisera en genomtänkt verksamhet påverkar den pedagogiska miljön för barn med lindrig utvecklingsstörning. Bjervås (2003) och Björck-Åkesson (2009) stödjer pedagogernas tankar, för de menar att den miljön som skapas i förskolan utformas utifrån pedagogerna och hur de organiserar de olika rummen utifrån möbler och material. Det leder till att olika pedagogiska kontexter skapas för barnen och deras lärande kan både främjas och begränsas utifrån den pedagogiska miljön de vistas i. Granlund (2011) förklarar att pedagogerna måste få kunskap och stöd i hur en god pedagogisk miljö ska utformas för att på vis skapa goda lärmiljöer för barn med lindrig utvecklingsstörning.

Pedagogerna anser att det är viktigt att ha en pedagogisk lärmiljö där barn lär av varandra och att få ingå i ett socialt sammanhang samt få möjlighet att identifiera sig med andra. Thurman (2004) stödjer pedagogerna i detta och menar att barn tillsammans med andra får möjlighet att utveckla sin identitet.

5.5.4 Analys grundskola

Pedagogerna reflekterar både kring fysisk lärmiljö, i form av lokaler och kring den psykosociala lärmiljön grundskolan skapar i samspel med barnen. Som så ofta i yrkesrollen är det lättare att se det som de inte är nöjda med än det som faktiskt fungerar för barnet, då de lätt tar det för givet. Att kunna bolla pedagogisk lärmiljö är ett naturligt inslag i en inkluderande verksamhet som organiseras och som kräver en helhetssyn på lärande och utveckling i ett socialt sammanhang. Huangs studier (2004) visar att lite fokus har förekommit just på grundskolans lärmiljö men i samband med att antalet diagnoser ökade blev grundskolans lärmiljö mer fokuserat på. Vygotskij ser lärandet i en social kontext och både läroplan för grundskolan och skollag påtalar vikten av grundskolans ansvar att organisera miljön utifrån barnets behov (Hwang & Nilsson, 2003).

Integrerade barn i grundskolan får en annan sorts stimulerande och utmanande lärmiljö i grundskolan än den särskolan kan erbjuda, då lärmiljön på ett annat sätt, med stöd ger utrymme för progression, då barnet är i en fungerande kontext med upparbetade strukturer för utveckling och lärande (Berthén, 2007). Forskning visar att ett av särskolans bekymmer är att det över tid varit för lite fokus på kunskapsutveckling samt att kommunerna inte haft en tydlig plan för särskolans verksamhet (Skolverket, 2009). Sett ur det perspektivet gynnas barnet av att vara integrerad i grundskolan. Skollagens särskiljande formuleringar (Ineland, Molin & Sauer, 2009) gör det svårt att fullt göra barn med lindrig utvecklingsstörning delaktiga i grundskolans praktiska vardag och att det är svårt för pedagogen att skapa goda förutsättningar i det större sammanhanget. Bäst fungerar det, anser pedagogerna då det finns ett hjälp-jag i klassrummet, men avgörande för lärande och utveckling är att lärmiljön är präglad av trygghet och respekt för individens rätt att vara olika. Pedagogerna ser även begränsningar i grundskolans fysiska miljö, då de anser att det saknas vissa förutsättningar, framförallt genom lokalernas utformning, att skapa lugna trygga miljöer i ett mindre sammanhang, vilket forskning visar gynnar utveckling hos barn med lindrig utvecklingsstörning (Olsson & Olsson, 2007). Även kompensatoriska hjälpmedel, så som bildstöd, schema, dator eller andra tekniska hjälpmedel kan vara ett stöd för barnet i den pedagogiska lärmiljön enligt författarna.

Skolverket (2013) konstaterar att forskning kring inkluderande lärmiljö måste utgå ifrån praktisk vardag och fokusera på hur man skapar inkluderande lärmiljöer. Just avsaknaden av detta framkommer i Björk Åkessons studier (2008) och är en bidragande orsak till att pedagoger upplever det svårt att skapa inkluderande lärmiljöer som både tar hänsyn till barnets behov och gruppens behov. Detta ger pedagogerna uttryck för i samband med att de många gånger upplever sig otillräckliga i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning och att vardagen hela tiden behöver vara en balansgång mellan gruppens behov och barnets behov. Det är viktigt att vara medveten om att pedagogen tolkar barnets behov utifrån de egna referensramarna och att barn med lindrig utvecklingsstörning inte alltid kan relatera saker i sin vardag till generella slutaster eller förstå varför han eller hon tolkar det upplevda på ett visst sätt (Hundeide, 2011). Pedagogen behöver hitta strategier för att skapa förståelse och trygghet i förskolans och grundskolans pedagogiska lärmiljö. I en inkluderande lärmiljö finns de komponenter som skapar trygghet och stimulans för alla barn, men det krävs samsyn och processande för att nå dit, samt strukturer för progression (Skolverket, 2013).

5.5.5 Slutsats

För att ge goda lär-och utvecklingsmöjligheter för barn med lindrig utvecklingsstörning är den pedagogiska lärmiljön viktig. Hur den utformas och organiseras har stor betydelse för utvecklingen. Både hur det organiseras i rummen samt vilket material det finns tillgång till påverkar samt att det är av vikt att ha en lärmiljö där barn lär av varandra. För grundskolan är det en svårighet att barn med lindrig utvecklingsstörning tillhör den grupp barn som kan marginaliseras och det ställer krav på hela organisationen att de arbetar med en inkluderande verksamhet och skapar förutsättningar för alla barn att lyckas i grundskolan.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Hela studien inspireras av den hermeneutiska ansatsen, vilket vi valde dels utifrån att vi ansåg att den metoden främjade vår studie samt att vi båda anser att vi som blivande specialpedagoger kommer i vårt uppdrag att till stora delar arbeta med tolkning och förståelse kring olika livsvärldar, både hos barn, föräldrar och pedagoger. Vi kommer i vårt uppdrag arbeta i mångt och mycket utifrån de grundstenar som den hermeneutiska ansatsen vilar på, så som tolkning, förståelse, delar och helheter. Att genom de olika delar (aktörer) som samverkar kring barnet ska dessa tillsammans skapa en helhet för att skapa de mest gynnsamma faktorer för ett gott lärande och en god utveckling. Arbetet kring barn i svårigheter måste hela tiden utvecklas och arbetet föras framåt. Att våga svänga av vägen och hitta nya vägar likt den hermeneutiska spiralen, som bara fortsätter uppåt och framåt.

I intervjuer var pedagogerna överens kring de områden som lyftes fram. Det var sällan en pedagog sa emot eller var av en annan åsikt. Pedagogerna förde en dialog sig emellan, där de bekräftade eller förtydligade varandra. Vi är medvetna om att resultatet hade fått ett annat utslag om vi hade intervjuat dem var för sig, för då hade kanske (om det hade funnits) fler skillnader lyfta fram. Valet att inte spela in intervjuerna och transkribera svaren kan i efterhand framstå som tveksamt.

6.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att identifiera faktorer i ett pedagogiskt ledarskap, som främjar utveckling och lärande för barn med lindrig utvecklingsstörning. Vi fann fem ledande faktorer som av både förskolans och grundskolans pedagoger lyfte som de viktigaste komponenterna i ett pedagogiskt ledarskap. Dessa var förhållningssätt, samspel och kommunikation, didaktisk undervisning, samverkan och lärmiljöer. Denna diskussion utgår från resultatet och vi lyfter vår roll som blivande specialpedagoger utifrån detta.

Resultatet visar att de faktorer som lyfts i huvudrubrikerna är viktiga men bygger på en helhetssyn på utveckling och lärande. Tydligt blir därför att delarna går in i varandra och bildar ett nät av kopplingar mellan dem. Det pedagogiska ledarskapet är beroende av delarna men behöver fungera som en helhet i mötet med barn med lindrig utvecklingsstörning. Ord, handling, känsla och uttryckssätt behöver samverka, samtidigt som pedagogen, trots det praktiska ansvaret för barnets utveckling och lärande, behöver stöd i både organisationen och elevhälsan för att utveckla sitt pedagogiska ledarskap i klassrummet. En gott samarbete med vårdnadshavarna är en förutsättning för att göra främjande arbete för barn med lindrig utvecklingsstörning.

Inkludering, förmåga att anpassa och utveckla blir ledord för alla delar, men med olika utgångspunkt. Språk och trygghet skapar förutsättningar för barnets delaktighet i det som händer och sker i vardagen. Samtidigt behöver det finnas en samsyn på förskolan och grundskolan samt strukturer för barns progression som grundläggande förutsättningar för pedagogens arbete, vilket pedagogerna uttrycker finns. Pedagogerna känner styrka i arbetslaget och de upplevs vara vana vid att diskutera verksamhet, anpassningar och förväntningar även om de också ger uttryck för viss frustration i arbete med barn med lindrig utvecklingsstörning, då de känner sig otillräckliga. Här är det viktigt att pedagogerna

signalerar, så att stödfunktioner kan kopplas in för att göra kraven mänskliga. Resultatet tyder på att det finns en ömsesidig respekt för varandras kompetenser och att värdesätta varandras arbete.

Vi gör den reflektion att både förskolan och grundskolan arbetar med inkluderingsområden, men utifrån olika förutsättningar. Det som kan förklara det är att förskola och grundskola arbetar under olika förutsättningar och att begreppet uppfattas olika. I förskolan verksamhet ingår alla barn i samma barngrupp. Det ord som då används istället för inkludering är delaktighet. I resultatet kan vi se att pedagogerna lyfter vikten av att barn med lindrig utvecklingsstörning ska känna delaktighet tillsammans med andra barn. Ett av pedagogens viktigaste uppdrag är att ge stöd i de vardagliga situationer som uppstår kring barnet. Konsekvenserna som kan leda till utanförskap i den inkluderande verksamhet som förskolan är om de brister i pedagogerna ledarskap och vilken samsyn de har kring inkludering och delaktighet. I rollen som specialpedagog är det viktigt att besöka verksamheten och göra observationer. Det är även viktigt att lyfta frågor som leder till reflektion hos pedagogerna kring barns integrering med andra barn. Att lyfta dialog kring vad delaktighet innebär.

Grundskolans pedagoger lyfter att det är viktigt att sträva mot en inkludering och menar att grundskolan ska ha den grundinställning och den verksamheten att alla barn skall få möjlighet att utvecklas och lära efter behov och förutsättningar. Pedagogerna förespråkar en verksamhet och lärmiljö som är inkluderande. Vi anser det är viktigt att lyfta inkluderingsfrågan mer, samt skapa förutsättningar för en inkluderande verksamhet på organisationsnivå och föra en dialog kring vad det innebär och vad det betyder för pedagoger och elever. Pedagogerna i vår studie säger att å ena sidan känns det bra när ett barn med lindrig utvecklingsstörning skrivs in i grundsärskolan och får läsa efter den läroplanen och pedagogerna ser fördelarna med att pedagogerna i den skolformen har bättre förutsättningar att möta barnet efter dennes behov. Pedagogerna anser att det ställs högre krav på dem som pedagoger i mötet med barn med lindrig utvecklingsstörning om barnet är inskrivet i vanlig grundskola. Som blivande specialpedagog är det av vikt att möta dessa dilemman och öppna upp för en dialog med pedagogerna. Vi tror att inkluderingsfrågan måste få ta större utrymme i de pedagogiska diskussionerna för att öppna upp fler dörrar för barn med lindrig utvecklingsstörning.

För att det pedagogiska ledarskapet ska främja utveckling och lärande för barn med lindrig utvecklingsstörning så det av vikt att samsyn och förhållningssätt är väl genomdiskuterat. Pedagogerna i både förskolan och grundskolan lyfter att en samsyn i förhållningssätt och bemötande är viktigt. Att bemöta barn med lindrig utvecklingsstörning utifrån dennes behov och utveckling är viktigt, samt att diskussioner på arbetsplatsen förs kring frågor om samsyn i bemötande och förhållningssätt. Grundskolans pedagoger lyfter att *”det är bland det svåraste som finns att arbeta med kollegors förhållningssätt samt att finna en barnsyn kring dessa barn som gynnar barnets utveckling”*. Utifrån studien gör vi en tolkning där vi upplever en skillnad i förskolans arbetssätt och grundskolans arbetssätt. Genom att förskolan arbetar i arbetslag och arbetar närmare varandra, så har pedagogerna i förskolan fler möjligheter att föra en dialog kring förhållningssätt med varandra i sin vardag, samt att de samma barn under längre tid samt under hela dagen. Grundskolans pedagoger arbetar mer självständigt, möter fler barn och elevgrupper under dagen vilket kan försvåra arbetet. Det gör även att barn möter fler pedagoger över dagen. Konsekvenserna av detta kan bli att barnet medvetet eller omedvetet anpassar sig efter den pedagog barnet möter istället för tvärtom. För oss blivande specialpedagoger kommer ett av vårt viktigaste uppdrag vara att lyfta en dialog kring förhållningssätt och samsyn i både förskolan och grundskolan. Det är viktigt att pedagogerna ges tid att få sitta ner tillsammans för att föra en dialog kring detta. Vi anser att

det stärker både pedagogen, arbetslaget men framförallt skapa det en trygghet för barnet med lindrig utvecklingsstörning att möta pedagoger som är samstämmiga i sitt förhållningssätt. De konsekvenser vi kan se om det inte finns samsyn i förhållningssätt är att pedagogerna börjar ifrågasätta varandras professioner vilket i förlängningen leder till en negativ spiral, vilket inte gagnar varken pedagoger eller barn.

Pedagogerna är eniga om att erfarenhet av arbete med barn med lindrig utvecklingsstörning inte är det viktigaste utan att förhållningssättet är avgörande för resultatet av arbetet. Vidare är behovet av handledning stort i både förskolan och grundskolan. I resultatet framkommer det att pedagogerna på förskolan framförallt eftersöker specialpedagogens kompetens, som ett stöd för dem i sin pedagogiska profession, medan grundskolans pedagoger upplever att de har detta stöd i vardagens verksamhet, samt i utvecklandet av den samma. Det är intressant att lyfta detta och vad det kan bero på. Vi tror att flera faktorer spelar in här. Dels är det så att elevhälsan arbetar mot skolan och att det då lyfts frågor kring barn som det finns funderingar kring. Vi tror även att grundskolans kunskapskrav kan vara en faktor som spelar in. Vi ser att vi som specialpedagoger har en viktig funktion att fylla här gentemot förskolan. Att det ligger ett ansvar att vara mer delaktig i deras verksamhet för att på så sätt följa deras arbete och barns utveckling och lärande i förskolan. Vi anser vidare att det är viktigt att pedagogerna i förskolan och grundskolan samverkar. Av vårt resultat så lyfter inga pedagoger denna samverkan. Antingen ser de inte det som en viktig faktor i arbetet eller är det något som inte alls förekommer. Vi måste här specialpedagoger bygga en brygga mellan dessa verksamheter för att stärka arbetet kring barn med lindrig utvecklingsstörning. Vi menar även att det pedagogiska ledarskapet stärkas av denna samverkan då erfarenheter och upplevelser utbyts i deras profession. Det pedagogiska ledarskapet är avgörande för hur barns lärande och utveckling kommer att utvecklas. Den reflektion vi har gjort och som vi tar med oss i vårt uppdrag som blivande specialpedagoger är förbättra samarbete mellan förskola och grundskola. Att lära av varandra. Vi tror på att barns lärande och utveckling gynnas av detta samarbete, dels för att det inte skiljer åt i vilka faktorer som de anser vara viktiga i ett pedagogiskt ledarskap.

6.3 Avslutande reflektioner

Avslutningsvis anser vi att studien ger svar på de frågeställningar den har som mål att besvara. Studien ger en inblick i hur pedagogerna resonerar kring lärande och utveckling för barn med lindrig utvecklingsstörning samt hur de resonerar kring gynnsamma faktorer i ett pedagogiskt ledarskap.

Det pedagogerna lyfter som faktorer i ett pedagogiskt ledarskap är förhållningssätt, socialt samspel och kommunikation, didaktisk undervisning, samverkan och pedagogisk lärmiljö. I det lärande mötet med barn med lindrig utvecklingsstörning är att se barnet utifrån dess behov och förutsättningar i deras lärande och utveckling. Vidare framkommer det att pedagogerna har en ambition att få lära i en miljö där inga barn marginaliseras och pedagogerna resonerar att barn med lindrig utvecklingsstörning utvecklas tillsammans med andra barn. Att pedagogen har en viktig roll i mötet med barn med lindrig utvecklingsstörning framkommer av resultatet och att det finns en medvetenhet kring detta. De har en roll som "hjälpjag" för att stötta, hjälpa samt utmana barnen i såväl motgång och medgång. Att ha ett stort hjärta och medmänsklighet är en framgångsfaktor i pedagogens arbete med dessa barns utveckling och lärande. Att vara en del i ett barns utveckling och se när barnet lyckas, påverkar pedagogen och känns i kroppen som stolthet och glädje. Utvecklande möten rubbar vår existens och öppnar upp dörrar till det man tidigare trott var omöjligt att ta sig an.

Pedagogernas ledarskap utgår från det relationella perspektivet. Vi kan se det i deras tankar kring hur de ser på lärande och utveckling för barn med lindrig utvecklingsstörning. Det visar sig i deras reflektioner i att lära i sociala sammanhang och att lärmiljön ska anpassas efter barns behov. Vygotskijs tankar kring lärande delas av pedagogerna, där vi ser åter igen hur de lyfter lärandet tillsammans med andra. Piagets tankar kring lärande och utveckling märks att pedagogerna anammar när de uppmärksammar om ett barn generellt inte har den utvecklingstakt som jämnåriga barn har.

7. Fortsatt forskning

Denna studie vi genomfört är en mindre studie som belyser pedagogernas perspektiv på pedagogiskt ledarskap i arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning. För att gå vidare i denna studie, för att skapa både djupare och bredare kunskap kring det pedagogiska ledarskapet, menar vi, att fler perspektiv bör studeras.

Ur ett förskoleperspektiv skulle det vara intressant att forska kring var barn med lindrig utvecklingsstörning får de mest optimala förutsättningarna för sitt lärande och sin utveckling. Sker den i en verksamhet som förespråkar en åldersintegrerad verksamhet eller en åldersblandad verksamhet?

Från ett elevperspektiv, för att få en djupare förståelse hur ett barn med lindrig utvecklingsstörning upplever sin lärsituation i grundskolan. Vad kan förbättras? Vad kan förändras? Hur ser eleven på sin skolsituation kring inkludering och delaktighet?

Det vore intressant att forska vidare kring vårdnadshavares uppfattningar om skolverksamhet för barn med lindrig utvecklingsstörning. Det vore intressant att ur deras perspektiv, studera vilken verksamhet de anser att deras barn får de förutsättningar som är gynnsamma för deras barns lärande. För ytterligare fördjupning så skulle det vara intressant att jämföra olika förskolor och grundskolor i olika kommuner för att se skillnader och likheter i arbetet kring barn med lindrig utvecklingsstörning.

Genom att studera olika perspektiv kring arbetet med barn med lindrig utvecklingsstörning, så anser vi, att det stärker pedagogerna i deras ledarskap. Detta leder i förlängningen att deras arbete utvecklas och ger fler och bättre möjligheter för att ge barn med lindrig utvecklingsstörning optimala förutsättningar för lärande och utveckling. Idag finns det mycket forskning om lindrig utvecklingsstörning, men det vi kan sakna är forskning kopplad till didaktik.

Referenslista

- Ahlberg, A (2007). Specialpedagogik-ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red), *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (vetenskapsrådets rapportserie 5:2007).(s.66-84). Stockholm: vetenskapsrådet
- Alexandersson, U (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (red), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, I (2004). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS-förlag
- Benn, S (2003). Att upptäcka barns lärandeprocesser. I E. Johansson & I Pramling Samuelsson (red), *Förskolan-barns första skola!* Lund: Studentlitteratur
- Beck, B & Jensen, H (2011). Utvecklingsstörning. I A. Trillingsgaard & M A. Dalby & J R. Östergaard (red) *Barn som är annorlunda*. Lund: Studentlitteratur
- Bjervås, L (2003). Det kompetenta barnet. I E. Johansson & I Pramling Samuelsson (red), *Förskolan-barns första skola!* Lund: Studentlitteratur
- Björck-Åkesson, E (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (red), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Brockstedt, H (2004). Begåvningshandikappet. I A. Bakk & K. Grunewald, *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber
- Evanshen, P (2012). Goda lärmiljöer i skolan. I G.Krahge-Muller, F.Örsted Andersen & L. Veje Hvitved (redaktörer), *Goda lärmiljöer för barn*. Lund: Studentlitteratur
- Gotthard, L-E (2007). *Utvecklingsstörning och andra funktionshinder*. Stockholm: Bonnier
- Granlund, M (2011). *Barn med utvecklingsstörning*. I A. Sandberg (red), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hejlskov Elvén, B (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur
- Hundeide, K (2011). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur
- Hwang, P & Nilsson, B, (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur
- Ineland, J, Molin, M & Sauer, L. (2009) *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Kristianstad: Gleerups

- Jensen, E & Low, O (2011). *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer i klasrummet*. Polen: Gleerups
- Jerlang, E, (2008). Beteendepsykologisk teori: Pavlov, Watson, Thorndike och Skinner. I E. Jerlang (red). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber
- Jerlang, E, (2008). Jean Piagets teori om kunskapsprocessen. I E. Jerlang (red). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber
- Jerlang, E & Ringsted, S, (2008). Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontiev och Elkonin. I E. Jerlang (red). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber
- Johansson, E & Pramling Samuelsson, I (2003). Förskolans vardag. I E. Johansson & I Pramling Samuelsson (red), *Förskolan-barns första skola!* Lund: Studentlitteratur
- Johansson, E (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm. Liber.
- Lindholm, S (2001). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. Lund: Academia Adacta
- Luttröpp, A (2009) Utvecklingsstörning och samspel. I A. Sandberg (red), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C (2012). *Barn och elever i svårigheter- en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B-I & Olsson, K (2007). *Människor i behov av stöd*. Stockholm: Liber
- Partanen, P (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna.se
- Patel, R & Davidson, B (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Rosenqvist, J (2007). Några aktuella specialpedagogiskaforskningstrender. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (red), *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s.36-51). Stockholm: vetenskapsrådet
- Schultz Larsen, O (1997). *Psykologiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 2010:800 (2010). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolinspektionen (2012). *Definition av pedagogiskt ledarskap*. Hämtad 2014-04-02. www.skolinspektionen.se
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm: Fritzes

- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98:reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Kap 1-4, 9, 13. Stockholm: Regeringskansliet.
<http://www.regeringen.se/>
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L (2012). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson Höstfält, S (2013). *Specialpedagogik 2*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning- elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Säljö, R.(2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Söder, M (2004). *Omsorgsideologins utveckling*. I A, Bakk & K, Grundewald, *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber
- Thurman, M (2004). *Identitetsutveckling*. I A, Bakk & K, Grundewald, *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber
- Ödman, P-J (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag. (Del I och III).
- Öhman, M (2006). *Den viktiga vardagen, vardagsberättelser och värdegrund*. Stockholm:Runa
- www.forskning.se Skiljer sig skolledarskap från annat ledarskap. Hämtad 2014-04-02.

Bilaga 1

Intervjufrågor Förskola och Grundskola

1. Vad får ni för tankar när jag säger ” barn med lindrig utvecklingsstörning”?
2. Hur tänker ni kring att ha ett barn med lindrig utvecklingsstörning i er verksamhet?
3. Vilka hinder ser ni i er verksamhet för ett barn med lindrig utvecklingsstörning?
4. Vilka möjligheter ser ni i er verksamhet för ett barn med lindrig verksamhetsstörning?
5. Vad anser ni är en utvecklande pedagogisk miljö för ett barn med lindrig utvecklingsstörning?
6. Hur tror ni att ert agerande, bemötande utvecklar barn med lindrig utvecklingsstörning?
7. Vad i den pedagogiska miljön gör att barn utvecklas framgångsrikt, med tanke på arbetssätt, barngruppens storlek, ålder, utbildning/kompetens, stöd/resurs? (Förskola)
8. Vad i den pedagogiska miljön gör att barn utvecklas framgångsrikt, med tanke på arbetssätt/metod, elevgruppens storlek, ålder, utbildning/kompetens, särskola/grundskola, stöd/resurs? (Grundskola)
9. Pedagogiskt ledarskap. Vad är det? Vad innebär det?
10. Vad kan individintegrering erbjuda som särskolan inte kan? (Grundskola)
11. Samverkan utanför pedagoggruppen. Hur ser det stödet ut?
12. Är verksamheten förberedd på att ta emot och hantera ett barn med lindrig utvecklingsstörning? Är organisationen inkluderande?